

revista de
eDUCCIÓN
NÚMERO EXTRAORDINARIO 2011

Educación, valores y democracia



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN



revista de
EDUCACIÓN



NÚMERO EXTRAORDINARIO 2011

revista de EDUCACIÓN

Número extraordinario 2011

Revista cuatrimestral

Fecha de inicio: 1952



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Instituto de Evaluación
San Fernando del Jarama, 14
28002 Madrid
Teléfono: +34 91 745 92 00
Fax: +34 91 745 92 49
redaccion.revista@educacion.es

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio: educacion.gob.es

Suscripciones y venta: publicaciones@educacion.es

Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

Edición completa en
www.revistaeducacion.educacion.es

Fecha de edición: 2011
NIPO papel: 820-11-005-0
NIPO en línea: 820-11-004-5
ISSN papel: 0034-8082
ISSN en línea: 0034-592-X
Depósito Legal: M.57/1958

Diseño de la portada: Dinarte S. L.
Imagen: Elogio del horizonte, de Eduardo Chillida
Banco de imágenes del Instituto de Tecnologías Educativas -ITE-
Ministerio de Educación.
Maqueta e imprime: Estilo Estugraf Impresores, S. L.
Pol. Ind. Los Huertecillos, nave 13 - 28350 CIEMPOZUELOS (Madrid)
estugraf@terra.es

CONSEJO DE DIRECCIÓN/MANAGING BOARD

PRESIDENTE/CHAIR

Mario Bedera Bravo
Secretario de Estado de Educación y Formación Profesional

VOCALES/MEMBERS

Rosa Peñalver Pérez
Directora General de Evaluación y Cooperación Territorial

Miguel Soler Gracia
Director General de Formación Profesional

Juan José Moreno Navarro
Director General de Política Universitaria

José Canal Muñoz
Secretario General Técnico

Sagrario Avezuela Sánchez
Directora del Instituto de Evaluación

Amparo Barbolla Granda
Subdirectora General de Documentación y Publicaciones

Eduardo Coba Arango
Director del Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa

CONSEJO EDITORIAL/EDITORIAL BOARD

DIRECTORA/CHAIR

Sagrario Avezuela Sánchez

EDITORA JEFE/EDITOR IN CHIEF

Consuelo Vélaz de Medrano Ureta

EDITORES ASOCIADOS/ASSOCIATED EDITORS

Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia); *Mariano Fernández Enguita* (Universidad Complutense de Madrid); *Juan Manuel Moreno Olmedilla* (Senior Education Specialist. Banco Mundial); *Carlos Marcelo* (Universidad de Sevilla); *Sebastián Rodríguez Espinar* (Universidad Autónoma de Barcelona); *Juan Carlos Tedesco* (UNESCO); *Alejandro Tiana Ferrer* (Universidad Nacional de Educación a Distancia).

REDACCIÓN/ASSISTANT EDITORS/MANUSCRIPTS

Jefe de Redacción: M^a Jesús Pérez Zorrilla

Equipo de Redacción

Beatriz González Dorrego (Coordinadora Equipo de Redacción)
Mercedes Díaz Aranda
Paloma González Chasco / Página web
Sara Campos Miranda
Rosalia Crespo Espín / Página web
Sergio Rico Salgado
Nuria Manzano Soto (apoyo al proceso editor)
Gúdula Pilar García Angulo (coordinadora del diseño de la portada)

CONSEJO ASESOR/EDITORIAL ADVISORY BOARD

Internacional

Aaron Benavot (State University of New York (SUNY-Albany)); *Abdeljalil Akkari* (Profesor de la Universidad de Ginebra, Suiza); *Jorge Baxter* (Organización de Estados Americanos); *Mark Bray* (University of Hong Kong); *José Joaquín Brunner* (Universidad Diego Portales, Chile); *Andy Hargreaves* (Lynch School of Education, Boston College. Editor-in-Chief of the Journal of Educational Change); *Seamus Hegarty* (President, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA); *Felipe Martínez Rizo* (Universidad de Aguas Calientes, México); *Jaap Scheerens* (University of Twente, Netherlands. INES Project, OCDE); *Andreas Schleicher* (Head of the Indicators and Analysis Division, Directory for Education, OCDE)

Nacional

Teresa Aguado (UNED); Margarita Bartolomé (U. de Barcelona); Jesús Beltrán Llera (U. Complutense); Antonio Bolívar (U. de Granada); Joseфина Cambra (Colegios de Doctores y Licenciados); Anna Camps (U. Autónoma de Barcelona); Colectivo Ioé (Madrid); César Coll (U. de Barcelona); Agustín Dosil (U. de Santiago); Gerardo Echeita (U. Autónoma de Madrid); José Manuel Esteve (U. de Málaga); Joaquín Gairín (U. Autónoma de Barcelona); M^a Ángeles Galino (U. Complutense); J. L. García Garrido (UNED); José Luis Gaviria (U. Complutense); Daniel Gil (U. de Valencia); José Gimeno Sacristán (U. de Valencia); Fuensanta Hernández Pina (U. de Murcia); Carmen Labrador (U. Complutense); Ramón L. Facal (IES Pontepedriña, Santiago de Compostela. Revista Iber); Miguel López Melero (U. de Málaga); Carmen Maestro Martín (Consejo Escolar del Estado); Elena Martín (U. Autónoma de Madrid); Miquel Martínez (U. de Barcelona); Rosario Martínez Arias (U. Complutense); Mario de Miguel (U. de Oviedo); Inés Miret (Neturity, Madrid); Gerardo Muñoz (Inspección de Madrid); Gema Paniagua (E. Atención Temprana, Leganés); Emilio Pedrinaci (IES El Majuelo, Sevilla); Ramón Pérez Juste (UNED); Gloria Pérez Serrano (UNED); Ignacio Pozo (U. Autónoma de Madrid); M^a Dolores de Prada (Inspección); Joaquim Prats (U. de Barcelona); Manuel de Puelles (UNED); Tomás Recio (U. de Cantabria); Luis Rico (U. de Granada); Enrique Roca Cobo (Ministerio de Educación); Juana M^a Sancho (U. de Barcelona); Consuelo Uceda (Colegio La Navata, Madrid); Mercedes Vico (U. de Málaga); Florencio Villarroya (IES Miguel Catalán, Zaragoza. Revista Suma); Antonio Viñao (U. de Murcia)

Presentación

La REVISTA DE EDUCACIÓN es una publicación científica del Ministerio de Educación español. Fundada en 1940, y con el título de *Revista de Educación* desde 1952, es un testigo privilegiado de la evolución de la educación en las últimas décadas, así como un reconocido medio de difusión de los avances en la investigación y la innovación educativas, tanto desde una perspectiva nacional como internacional. Actualmente está adscrita al Instituto de Evaluación de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial y es editada por la Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Cada año se publican tres números ordinarios y uno extraordinario dedicado a un tema de interés. Los números ordinarios agrupan las colaboraciones en cuatro secciones: *Monográfica*, *Investigaciones y estudios*, *Informes y ensayos*, y *Experiencias educativas (innovación)*, todas ellas sometidas a evaluación externa. En el primer número del año se incluyen, además, un índice bibliográfico, un editorial que recoge las principales estadísticas del proceso de editor de ese período y los índices de impacto, así como el listado de evaluadores externos.

Desde 2006 la Revista se publica en doble formato, impreso y electrónico. La edición impresa incluye los artículos de la sección monográfica en toda su extensión, los resúmenes de los artículos del resto de las secciones en español e inglés y un índice de los libros reseñados y recibidos. Por su parte, la edición electrónica incluye todos los artículos y reseñas completos, y es accesible a través de la página web (www.revistaeducacion.educacion.es), en la que además se incluye otra información de interés sobre la Revista. Los números extraordinarios se publican íntegros en ambos formatos.

Revista de Educación evalúa, selecciona y publica trabajos enmarcados en líneas de investigación consolidadas, principalmente sobre: metodologías de investigación y evaluación educativa; análisis de sistemas educativos y políticas públicas; evolución e historia de los sistemas educativos contemporáneos; reformas e innovaciones educativas; calidad y equidad en educación; currículo; didáctica; organización y dirección escolar; atención a la diversidad y educación inclusiva; orientación educativa y tutoría; selección, formación y desarrollo profesional del profesorado; cooperación internacional para el desarrollo de la educación.

La *Revista de Educación* aparece en los siguientes medios de documentación bibliográfica:

- *Bases de datos nacionales*: BEG (GENCAT), ISOC, PSEDISOC, PSICODOC, DIALNET, CEDUS (Centro de Documentación Universitaria), RESH (Revistas Españolas de Ciencias Humanas y Humanas) y REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa).
- *Bases de datos internacionales*: Social Sciences Citation Index® (SSCI), Social Scisearch®, Journal Citation Reports/Social Sciences Edition, SCOPUS (Elsevier B.V.), European Reference Index for the Humanities (ERIH), Ulrich's Periodicals Directory, LATINDEX (Iberoamericana), PIO (Periodical Index Online, Reino Unido), IPSA (International Political Science Abstracts), IRESIE (México), ICIST (Canadá), HEDBIB (Unesco-Higher Education Bibliography), SWETSNET (Holanda).
- *Catálogos nacionales*: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC-ISOC), Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN), Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (Ministerio de Educación).
- *Catálogos internacionales*: Online Computer Library Center (USA), Library of Congress (LC), The British Library Current Serials Received, King's College London, University of London-ULRLS, Colectif National Français, Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

**La Revista no comparte necesariamente las opiniones
y juicios expuestos en los trabajos firmados.**

Presentation

REVISTA DE EDUCACIÓN is a scientific journal published by the Spanish Ministry of Education. Founded in 1940, and since 1952 called *Revista de Educación*, it has been a privileged witness of the development of education in the last decades, and an acknowledged means for the dissemination of education research and innovation, both from a national and international perspectives. It is currently assigned to the Instituto de Evaluación within the Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial and it is published by the Subdirección General de Documentación y Publicaciones of the Ministerio de Educación.

Four issues are published each year, three regular ones and one focused on an especial topic. Regular issues include four sections: Monograph, Research and Studies, Reports and Essays and Education Experiences (innovation), all of them submitted to referees. In the first issue of the year there is also an index of bibliography, a report with statistic information about the journal process of this period and the impact factors, as well as a list of our external advisors.

Since 2006, *Revista de Educación* is published in a double format, paper and electronic. The paper edition includes all the articles in the especial section, the abstracts of articles pertaining to the rest of sections, and an index of reviewed and received books. The electronic edition contains all articles and reviews of each issue, and it is available through this web page (www.revistaeducacion.educacion.es), where it is possible to find more interesting information about the journal. The focused-topic issues are published full-length in both formats.

Revista de Educación assesses, selects and publishes studies framed in well-established lines of research, mainly: methodologies of education investigation and assessment; analysis of education systems and public policies; evolution and history of contemporary education systems; education reforms and innovations; quality and equity in education; curriculum; didactics; school organization and management; attention to diversity and inclusive education; educational guidance and tutorship; teacher selection, training and professional development; international cooperation for the development of education.

Revista de Educación is available through the following data bases:

- *National databases:* BEG (GENCAT), ISOC, PSEDISOC, PSICODOC, DIALNET, CEDUS (Centro de Documentación Universitaria), RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas) y REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa).
- *International databases:* Social Sciences Citation Index® (SSCI), Social Scisearch®, Journal Citation Reports/Social Sciences Edition, SCOPUS (Elsevier B. V.), European Reference Index for the Humanities (ERIH), Ulrich's Periodicals Directory, LATINDEX (Iberoamericana); PIO (Periodical Index Online, UK), IPSA (International Political Science Abstracts), IRESIE (Mexico); ICIST (Canada); HEDBIB (Unesco-Higher Education Bibliography); SWETSNET (Netherlands).
- *National catalogues:* Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC-ISOC), Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN), Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) y Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (Ministerio de Educación, Política).
- *International catalogues:* Online Computer Library Center (USA), Library of Congress (LC), The British Library Current Serials Received, King's College London, University of London-ULRLS, Colectif National Français, Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

***Revista de Educación* does not necessarily agree with opinions
and judgements maintained by authors.**

Índice

Educación, valores y democracia / Education, Values and Democracy

MIQUEL MARTÍNEZ MARTÍN. Presentación. Educación, valores y democracia 15

Participación y ciudadanía activa / Participation and Active Citizenship

JAUME TRILLA BERNET Y ANNA NOVELLA CÁMARA. Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia 23

JOSEP M.^a PUIG ROVIRA, MÓNICA GIJÓN CASARES, XUS MARTÍN GARCÍA Y LAURA RUBIO SERRANO. Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía 45

GONZALO JOVER OLMEDA, ESTHER LÓPEZ MARTÍN Y PATRICIA QUIROGA UCEDA. La universidad como espacio cívico: valoración estudiantil de las modalidades de participación política universitaria 69

La escuela y los valores / School and Values

MIQUEL MARTÍNEZ MARTÍN, FRANCISCO ESTEBAN BARA Y MARÍA ROSA BUXARRAIS ESTRADA. Escuela, profesorado y valores 95

ALICIA ESTHER TALLONE. Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad 115

ISABEL CARRILLO FLORES. La educación en valores democráticos en los manuales de la asignatura Educación para la Ciudadanía 137

Equidad, convivencia y democracia / Equity, Coexistence and Democracy

SANDRA BECERRA PEÑA. Valores de equidad y aceptación en la convivencia de las escuelas en contexto indígena: la situación del prejuicio étnico docente hacia los estudiantes mapuche en Chile 163

ALMUDENA MORENO MÍNGUEZ. La reproducción intergeneracional de las desigualdades educativas: límites y oportunidades de la democracia 183

Prácticas de Educación para la Ciudadanía / Education Practices for Citizenship

WIEL VEUGELERS. Theory and Practice of Citizenship Education. The Case of Policy, Science and Education in the Netherlands..... 209

AMÈLIA TEY TEIJÓN Y JOANA CIFRE-MAS. El profesorado ante el reto del aprendizaje ético y el desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas. El modelo adoptado en el programa *Barcelona, Aula de Ciutadania*..... 225

Recensiones y libros recibidos..... 243



Educación, valores y democracia

Education, Values and Democracy

Educación, valores y democracia

Education, Values and Democracy

Miquel Martínez Martín

Universitat de Barcelona. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Barcelona, España.

A lo largo de los últimos veinticinco o treinta años, el discurso y la práctica sobre la educación, los valores y la educación en valores han evolucionado. En algunos lugares –como por ejemplo en España– de manera obvia y acelerada. Además la consideración social y mediática que ha acompañado estos temas en los últimos años ha incrementado su notoriedad y relevancia. Hemos pasado de una concepción que identificaba educar en valores, bien con la formación confesional o bien con una formación cívico-social en sentido estricto, a una concepción más amplia de la educación en valores morales y democráticos. Hoy se puede afirmar –con las excepciones que sean necesarias– que la educación en valores es comprendida como aquella educación que permite aprender, construir y estimar valores que hacen que seamos más libres e iguales entre nosotros, practiquemos estilos de vida basados en el respeto y la responsabilidad y contribuyamos a hacer más digna la vida de todos.

Los discursos y las prácticas en educación en valores deben situarse hoy en una sociedad que se ha caracterizado como sociedad de la información y de la diversidad, que forma parte de un mundo globalizado y en la que la democracia, lejos de estar garantizada, cada vez dependerá más de la capacidad, la formación, la voluntad, la exigencia y la responsabilidad que muestre la ciudadanía.

Educar en valores que formen personas libres y capaces de colaborar en la construcción de una ciudadanía democrática es uno de los objetivos principales de la educación. Pero lograr consolidar los valores de la democracia y profundizar en ellos no es fácil, ni es tarea que dependa exclusivamente de la educación y de sus profesionales. A pesar de lo mucho que se ha conseguido, nuestra democracia es más formal

que real, más representativa que participativa y su consolidación requiere una ciudadanía formada e interesada en avanzar en estos objetivos. Actualmente se aprecian dos situaciones preocupantes. De un lado, el funcionamiento de las instituciones hace patentes las insuficiencias de la democracia representativa; por otro lado encontramos las dificultades para acceder al disfrute efectivo de derechos básicos como el derecho al trabajo, la vivienda, la salud u otras prestaciones propias del Estado del bienestar, que generan malestar ciudadano y desconfianza sobre las posibilidades de la democracia en sí misma. Por ello, el objetivo de educar en valores debe abordarse desde una perspectiva más radical y comprometida. Debe abordarse desde la confianza en que la democracia puede funcionar mejor, desde el convencimiento de que podemos hacerlo posible y de que vale la pena esforzarnos en su logro porque nos interesa convivir en el respeto y la pluralidad y reconocer el pluralismo como valor.

Para ello necesitamos una educación que nos permita comprender críticamente nuestro mundo, interesarnos en saber más sobre aquellas cuestiones controvertidas social y éticamente, reconocer el valor de la diversidad, argumentar con calidad, ser perseverantes en la defensa de nuestros derechos, aceptar las limitaciones que comporta la vida personal y en comunidad, valorar el bien común y participar colaborativa y activamente en su logro. Educar en valores no es solo enseñar a estimar unos determinados valores propios de nuestra cultura, o los que fundamentan la Declaración Universal de los Derechos Humanos o las constituciones democráticas de los países. Educar en valores es también y sobre todo dotar de recursos cognitivos a las personas para que puedan aprender éticamente a lo largo de toda su vida y para que tengan ilusión y sean capaces de participar en la construcción colaborativa de una ciudadanía activa y democrática.

Pero nuestro mundo es complejo -no es de fácil comprensión- y no ofrece referentes estables -seguridades- que faciliten tal aprendizaje ético. Daniel Innerarity (2009) afirma que la función principal del gobierno en la sociedad del conocimiento es establecer las condiciones que posibiliten la inteligencia colectiva. Se refiere a la sociedad del conocimiento como aquella en la que se han institucionalizado mecanismos de reflexión en todos sus ámbitos funcionales. Obviamente una sociedad de la información y la diversidad no se transforma sin más, a la vez y para todos en una sociedad del conocimiento y del pluralismo. Requiere el concurso de un conjunto de acciones y, entre ellas, las actuaciones educativas son condición necesaria. Estamos en una sociedad que no solo debe evitar la guerra y la violencia, y combatir la pobreza, sino que también debe establecer las condiciones para saber aprovechar de la mejor manera el recurso del 'saber' y ponerlo al alcance de toda la población. Combatir la

ignorancia y promover la inteligencia colectiva y la innovación deben ser objetivos centrales de la tarea política (Innerarity, 2010) y por ello creemos que también deben ser metas de la educación en su conjunto. La educación en valores y para la ciudadanía puede contribuir a promover participación crítica y compromiso, colaboración, transformación e innovación social y construcción de nuevas formas de ciudadanía. Puede ser un buen medio no solo para formar usuarios responsables de derechos y deberes, sino también personas responsables y preparadas para comprender críticamente nuestro mundo y ser capaces de pensar y actuar colaborativamente.

Es cierto que el progreso de la ciencia hace que el mundo sea menos transparente, que debemos aceptar informaciones sin comprenderlas, que las explicaciones sobre cómo funciona el mundo estén lejos de nuestra vida cotidiana y del sentido común. Se trata de un mundo en el que nuestra incapacidad para transformar en conocimiento la información que nos rodea puede generar nuevas formas de ignorancia incluso en personas con niveles de formación y especialización que en otras épocas sería impensable. Cuando la mayoría de la población en una gran cantidad de países puede ejercer su derecho a escoger sus representantes -aunque sea entre un elenco de candidatos previamente designados en listas cerradas- e incluso a participar en la toma de decisiones de carácter público, estas nuevas formas de ignorancia que limitan la comprensión de nuestro mundo pueden estar invalidando el carácter democrático de nuestras sociedades. Por ello y porque educar en valores es educar para tener criterio propio y saber decidir, cada vez es necesaria mayor información y formación. La sociedad de la información es potencialmente la más democrática, pero solo lo será realmente si la educación se orienta al desarrollo humano y, de acuerdo con Marta Nussbaum (2011), fomenta una democracia humana sensible con las personas dedicada a promover oportunidades de vida, libertad y felicidad para cada persona.

Decíamos además que nuestro mundo no ofrece referentes suficientemente estables que faciliten el aprendizaje ético. Los diferentes entornos de aprendizaje o educación habitualmente no coinciden en lo que consideran valioso. Así, los valores que promueve la escuela no siempre son los que la sociedad valora más, a tenor de los mensajes que emiten los medios de comunicación, ni son siempre coincidentes con los que padres y madres promueven en sus hijos.

Los valores y contravalores que analizan las encuestas sobre el tema (Elzo y Castiñeira, 2011) nos permiten reflexionar, más allá de nuestras percepciones personales, acerca de la situación de nuestra sociedad como lugar de aprendizaje ético, y sobre hasta qué punto es necesario que la escuela, y a ser posible las familias, desempeñen un papel proactivo promoviendo valores que han perdido vigencia en la sociedad

actual pero que son necesarios para su transformación en un entorno más inclusivo, equitativo y digno. Es fácil constatar que el problema en muchos lugares y regiones del mundo no es la pobreza, sino la corrupción. Y también es obvio que a pesar de la relevancia de las declaraciones y cartas de derechos que a lo largo de los últimos siglos se han firmado, estas siguen siendo -en demasiados casos- más un instrumento para denunciar la falta de derechos en el mundo que para constatar su presencia universal. Probablemente lo que estamos aprendiendo de manera informal e incidental sean precisamente contravalores, y estos sí se muestran con relativa estabilidad y persistencia en el entorno.

Queda mucho por hacer y, probablemente, educar en valores y construir democracia cada día, desde las primeras edades y a lo largo de toda la vida, es una de las tareas más urgentes e importantes que hay que acometer.

Contenido de la monografía

Los artículos que componen este número extraordinario han sido seleccionados por el proceso habitual de revisión externa del conjunto de trabajos presentados a la convocatoria que la Revista de Educación hizo pública en mayo de 2010. En calidad de editor invitado quiero agradecer a todos los autores y autoras el interés por el tema y sus aportaciones: son más de una treintena los artículos presentados, y asimismo disponemos de un conjunto de artículos aceptados que supera las posibilidades de publicación de este volumen, por lo que algunos habrán de ser publicados en la sección de estudios o investigaciones de números posteriores de la revista.

Los contenidos de este volumen abordan la relación entre educación, valores y democracia desde diferentes perspectivas y en diferentes entornos. En los primeros tres artículos se analiza la formación para la participación y la educación en valores y para una ciudadanía activa. El primero realiza dicho análisis en el contexto de los consejos locales de infancia, el segundo desde la perspectiva del aprendizaje-servicio y el tercero aborda la universidad como espacio cívico y analiza las modalidades de participación política universitaria.

Los tres artículos siguientes centran su atención en la escuela y el profesorado, la autoridad docente y la educación en valores democráticos en los manuales de Educación para la Ciudadanía. En un tercer bloque se consideran dos cuestiones que

condicionan el logro de los objetivos de las propuestas de educación en valores. Una primera cuestión son los prejuicios étnicos identificados en escuelas situadas en un contexto indígena, y la segunda se refiere a la reproducción intergeneracional de las desigualdades en educación.

Por último, en un cuarto bloque se estudian dos situaciones. La primera consiste en analizar las concepciones y las prácticas actuales sobre Educación para la Ciudadanía en los Países Bajos. La segunda analiza el programa de formación del profesorado en competencias sociales y ciudadanas denominado *Barcelona, Aula de Ciudadanía*, desarrollado en esta ciudad.

Queremos también mostrar nuestro agradecimiento a todos los autores y autoras de los trabajos presentados y a la Revista de Educación por la oportunidad de aceptar la propuesta que, como editor invitado, presenté para dar visibilidad a los mejores trabajos sobre un tema de tanta relevancia.

Referencias

- ELZO, J. Y CASTIÑEIRA, A. (2011). *Valors tous en temps durs*. Barcelona: Editorial Barcino.
- INNERARITY, D. (2009). *El futuro y sus enemigos. Una defensa de la esperanza política*. Barcelona: Paidós.
- (2010): Incertesa i creativitat. Educar per a la societat del coneixement. *Debats d'Educació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- NUSSBAUM, M. C. (2011). *Sense ànim de lucre. Per què la democràcia necessita les humanitats*. Barcelona: Arcadia.



Participación y ciudadanía activa

Participation and Active Citizenship

Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia

Participation, Democracy and Citizenship Education. Local Children's Councils

Jaume Trilla Bernet

Ana María Novella Cámara

Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Grup de Recerca en Educació Moral (GEM). Barcelona, España..

Resumen

El objeto de este artículo es fundamentar el derecho de la infancia a la participación social y presentar una propuesta concreta que haga posible el ejercicio de algunas dimensiones de tal derecho. En la primera parte se argumentan tres buenos motivos para promover la participación social de la infancia: es un derecho jurídicamente establecido, sirve para optimizar el funcionamiento de los ámbitos en los que se produce y constituye un excelente medio (por no decir el mejor) para la formación de la ciudadanía en los valores democráticos. En la segunda parte, se describe la experiencia de los consejos infantiles municipales como órganos de participación social y medios para la formación de la ciudadanía. En la tercera parte, se dilucidan y sistematizan las capacidades participativas y democráticas concretas que desarrollan los niños como consecuencia de su implicación en tales consejos. Se trata de un trabajo fundamentalmente teórico y de reflexión, aunque parte del conocimiento directo de sus autores de estas formas de participación.

Palabras clave: participación infantil, formación para la ciudadanía, ciudad, valores democráticos, capacidades ciudadanas.

Abstract

The purpose of this article is to support children's right to social participation and to present a concrete proposal to make the exercise of some dimensions of that right possible. The first

part of the article argues three good reasons to promote social participation by children: It is children's lawful right; it can be used to optimize how things work in places where social participation by children exists; and it is an excellent way (if not the best way) to bring up citizens educated in democratic values. The second part of the article describes the experience of local children's councils as bodies of social participation and as means of educating good citizens. The last chapter clarifies and systematizes the particular participative and democratic skills that children develop as a result of their involvement in such councils. This paper is mainly theoretical, even though it is based on the authors' direct knowledge of the experiences at issue.

Keywords: children's participation, citizenship education, city, democratic values, citizen capacities.

Introducción

Nuestros actuales sistemas políticos democráticos no permiten que los ciudadanos más jóvenes voten. A los niños, eso sí, se les reconocen ciertos derechos de participación social. Son derechos que están aceptados desde un punto de vista nominal, pero que, sin embargo, aún son escasamente viables. El objeto de este artículo es fundamentar el derecho de la infancia a la participación social y presentar una propuesta que haga posible el ejercicio de este derecho.

En la primera parte del artículo pretendemos aportar tres buenos motivos para promover la participación social de la infancia: por un lado, es un derecho jurídicamente establecido; por otra parte, sirve para mejorar el funcionamiento de los ámbitos en los que se produce; y, por último, constituye un excelente medio (por no decir el mejor) para la formación de la ciudadanía en los valores democráticos. En la segunda parte, presentamos la experiencia de los consejos infantiles municipales: se trata de órganos de participación para los ciudadanos menores de edad que, en el marco más general de la Ciudad de los Niños, fueron propuestos por el pedagogo italiano Francesco Tonucci. Finalmente, este trabajo termina intentando dilucidar y sistematizar las capacidades ciudadanas y democráticas que desarrollan los niños como consecuencia directa de su participación en tales consejos.

Para situar mejor las páginas que siguen, creemos conveniente añadir un par de observaciones o advertencias sobre la perspectiva desde la que están elaboradas. Para empezar, es preciso señalar que, a pesar de que su enfoque básico -como no podía

ser de otro modo, dada la adscripción disciplinar de los autores- es el pedagógico, hemos querido evitar los planteamientos restrictivamente «pedagogistas». Y esto es así porque, como razonamos en la primera parte, la justificación de los consejos infantiles incluye la proyección educativa de los mismos, pero a la vez la trasciende.

La segunda observación se refiere al hecho de que, aun cuando el enfoque del artículo es fundamentalmente teórico, las reflexiones contenidas en este trabajo parten de un conocimiento muy directo y de una experiencia directa por parte de los autores en las formas de participación infantil que se exponen.¹

Las razones de la participación infantil

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño proclamó en 1989 el derecho de los menores a la participación. Sin embargo, y como ya hemos avanzado, más de 20 años después, el ejercicio de este derecho dista mucho de ser una realidad. El reconocimiento teórico del mismo no ha ido acompañado todavía de la implantación de las medidas suficientes para que pueda ser efectivamente ejercido. Esto nos lleva a pensar que estamos ante una aceptación retórica del derecho a la participación infantil y no ante su asunción plena y comprometida. Parece, pues, que nuestra sociedad no acaba de creerse demasiado que los niños pueden y deben participar. En este apartado, intentaremos ofrecer tres buenas razones para promover la participación infantil: una de carácter jurídico, otra de tipo pragmático y una tercera de índole educativa.

La razón jurídica. La participación es un derecho de la ciudadanía y los niños son ciudadanos (no solo futuros ciudadanos)

La mencionada convención concretó el reconocimiento del derecho de los niños a la participación, así como los distintos aspectos directamente asociados a él, en varios de

⁽¹⁾ Se trata de las experiencias que, en la línea de las propuestas de Tonucci sobre la Ciudad de los Niños (1997, 2003), se iniciaron en 1998 en una serie de municipios de la provincia de Barcelona: Cardedeu, Granollers, El Prat de Llobregat, Rubí, Sant Feliu de Llobregat, Súria y Viladecans. Estas experiencias fueron impulsadas en sus primeros años por el Área de Educación de la Diputación de Barcelona. Los autores de este artículo tuvimos la oportunidad de conocer muy directamente tales realizaciones: por encargo de la Diputación de Barcelona, Jaume Trilla coordinó inicialmente el proyecto y asesoró a los municipios; Ana Novella, por su parte, ejerce desde 2001 como asesora y dinamizadora de uno de los consejos.

sus artículos; en especial en los artículos 12, 13, 14 y 15. En el primero de ellos, se establece el derecho del niño a expresar su opinión en todos los asuntos que le afecten: «1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño. 2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño». El artículo 13, por su parte, es el que la convención dedica al derecho a la libertad de expresión: «[...] ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño». El artículo 14, a su vez, consagra «el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión».² Finalmente, el artículo 15 afirma «el derecho a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas».

A diferencia de las anteriores Declaraciones sobre Derechos del Niño (la de Ginebra de 1924 y la de las Naciones Unidas de 1959), la convención de 1989 constituye un instrumento que es vinculante desde el punto de vista jurídico. Como explica Cots, «hay dos grandes diferencias que marcan estos textos: las declaraciones constituyen una recopilación de principios generales no vinculantes, que solo tienen fuerza moral; sin embargo, la convención, además de tener fuerza obligatoria, incluye derechos civiles y políticos [...] que anteriormente parecían reservados a los adultos» (Cots, 2005, p. 2). Por su parte, Cussánovich, al hacer referencia específicamente a la participación infantil, ha insistido en lo que conlleva formularla como *derecho* y no solo como principio:

Entendemos por *principio*, en este caso, un referente que hace cuerpo con la dignidad del ser humano. Declarar como principio es emancipar algo de su contingencia, de su circunstancia y reconocerle una fuerza inspiradora que opera, en primer lugar, como un imperativo ético. Y cuando un principio se reviste de y expresa como un derecho, podemos decir que simultáneamente pasa a ser, además, un imperativo jurídico. [...] Por ello, podemos asumir que *principios* y *derechos* encarnan y se refieren a valores necesarios y no negociables (Cussánovich, 2009, p. 22).

⁽²⁾ Este artículo tiene su complemento en el número 17, que es el que establece el derecho al acceso a la información: «Los Estados Partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán por que el niño tenga acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental».

La participación es, pues, un derecho de ciudadanía del que son también sujetos los ciudadanos más jóvenes. Sin embargo, tampoco hay que ocultar que los derechos relativos a la participación establecidos por la convención han sido precisamente de los que más controversia han suscitado. Y no nos referimos ahora a los incumplimientos o a las carencias flagrantes en cuanto a su aplicación real (pues ello afectaría obviamente a la mayor parte de los derechos y no solo a los de la participación), sino a las ambigüedades e interpretaciones dispares que han recaído en el que aquí nos ocupa. En el trabajo antes citado, Cots también hace referencia a las cautelas, reticencias y dificultades que ya se plantearon en el momento de su redacción y aprobación (Cots, 2005). Y, por su parte, Casas, después de poner de relieve el *alto consenso* que, en general -y a pesar de la *baja intensidad* de su aplicación real-, suscitan los derechos infantiles, hace énfasis, justamente, en que dicho consenso no es patente para los referidos a la participación. Como explica este autor, nadie se atrevería a discutir la pertinencia de los derechos de provisión y protección de la infancia, aunque estos tampoco se cumplan; sin embargo, no ocurre lo mismo cuando pasamos a la denominada tercera P (la de 'participación'): «Creo que gracias al conjunto de derechos a la participación, que tampoco ocupan muchos artículos de la convención, hemos podido presenciar importantes debates, y también verdaderas batallas argumentales entre grupos de adultos, mostrando claramente que no estamos tan de acuerdo como parece» (Casas et ál., 2008, p.18). En este mismo trabajo, y en otros que sería largo referir,³ se presentan ordenada, argumentada y críticamente el conjunto de reticencias suscitadas en torno al derecho a la participación infantil. No podemos extendernos en ellas, pero el reconocimiento de su existencia obliga a seguir ofreciendo otras buenas razones para justificar y promover la participación de los niños.

La razón pragmática. La participación en general -y, por tanto, también la infantil- supone una mejora de los ámbitos en los que se produce

Los niños han de participar en todos aquellos ámbitos que les conciernen, no solo porque en tanto que ciudadanos tienen derecho a ello, sino porque contar con su participación mejorará el funcionamiento de los ámbitos en los que esta se produzca. Dicho de forma general, la calidad de un proceso, de un ámbito o de una institución se

³⁾ Véase especialmente el trabajo titulado «Infancia, democracia y ciudadanía», publicado en Cussiánovich, A. (2009), pp. 26-37.

optimiza cuando los implicados participan en ellos de forma activa. Estas afirmaciones constituyen supuestos que, claro está, habría que demostrar o, al menos, argumentar. En primer lugar, hay que reconocer que eso no es una tarea sencilla. De hecho, la cuestión que planteamos se encuentra directamente relacionada con algunas de las clásicas polémicas de la teoría política. En especial, la que se refiere a la relación entre la participación y la eficacia (o eficiencia).

De entrada –y asociando democracia y participación, pues algún tipo de la segunda es consustancial a la primera–, hay que decir que una justificación genérica del supuesto del que partimos puede hallarse en el propio fundamento de la democracia. Los sistemas políticos democráticos se basan, obviamente, en la certidumbre de que una sociedad así gobernada será o funcionará *mejor* que una sociedad regida mediante cualquier sistema no democrático. Robert Dahl (1999), en una de sus obras ya clásicas, señalaba diez ventajas de las democracias sobre cualquier otra alternativa factible. La mayoría de esas ventajas son, precisamente, elementos definitorios de la propia democracia,⁴ con lo cual, se puede caer fácilmente en la tautología (la democracia es mejor porque es democrática); sin embargo, entre los enunciados hay también algunos –y no poco relevantes– a los que no cabe considerar como contenidos nucleares del propio concepto de democracia, sino como plausibles consecuencias, directas o indirectas, de la misma. De estas, nos interesa citar especialmente dos: la primera es que «la democracia [dice Dahl] promueve el desarrollo humano más plenamente que cualquier alternativa factible»;⁵ y la segunda es que «los países con gobiernos democráticos tienden a ser más prósperos que los países con gobiernos no democráticos» (1999, p. 67 y ss.). Es decir, la democracia (y, por extensión, la participación) no solo garantiza determinados derechos fundamentales y asegura una mayor libertad, sino que también consigue que los ámbitos en los que se aplica funcionen globalmente mejor.

Pero volviendo específicamente a la relación entre participación y eficacia,⁶ no hay que ocultar que en el debate se han esgrimido argumentos de consideración en contra de la idea de que la primera pueda suponer un incremento de la segunda. Incluso

⁽⁴⁾ Por ejemplo: «La democracia garantiza a sus ciudadanos una cantidad de derechos fundamentales que los gobiernos no democráticos no garantizan ni pueden garantizar». «La democracia asegura a sus ciudadanos un mayor ámbito de libertad personal que cualquier alternativa factible a la misma». «Solo un gobierno democrático puede proporcionar una oportunidad máxima para que las personas ejerciten la libertad de autodeterminarse –es decir, que vivan bajo leyes de su propia elección–», etc. (Dahl, 1999).

⁽⁵⁾ Esta ventaja señalada por Dahl también está directamente relacionada con la tercera de las razones (la pedagógica) que, a nuestro entender, justifica la participación, y sobre la que nos extenderemos después.

⁽⁶⁾ Esta cuestión se ha planteado muy explícitamente en el ámbito de la teoría política en el marco de la contraposición o complementariedad entre las llamadas democracia *representativa* y democracia *participativa*.

ha existido la creencia contraria o la de que al poner juntas participación y eficacia se incurre en una suerte de *contradictio in terminis*. Así, por ejemplo, y entre otras supuestas contraindicaciones de la participación, se ha dicho que esta genera una «mayor lentitud en la toma de decisiones» y, por ello, un coste añadido, que «no produce una mejora en la calidad de las decisiones, ya que la consulta implica tomar en cuenta la opinión de personas que no son especialistas en la materia referida»; también se ha indicado que la participación produce un excesivo particularismo que «genera, a su vez, que se descuiden las perspectivas de mediano y largo plazo, más vinculadas al interés general» (Feo, 2002, p. 14). Pero frente a tales objeciones, también hay quien argumenta que dichas consecuencias indeseables se producen, precisamente, por la falta de participación. Así, para J. Subirats:

Eficiencia y participación no son contradictorias, sino absolutamente complementarias, y cada vez se irán convirtiendo en más y más inseparables. Todas las críticas a la veleidat, a la lentitud, a los costes, a la falta de valor añadido, al «cor-toplacismo», a la erosión de las instituciones representativas, etc. que se van desgranando, pierden peso si se comprende que es precisamente la falta de participación (o de implicación sobre aquello que hay que hacer) la que acaba provocando precisamente estos efectos ahora señalados (Subirats, 2004, p. 9).

Además, este autor sitúa la clave para explicar por qué la participación resulta necesaria para el logro de mayores cotas de eficacia y eficiencia reales en la *implicación* de los sujetos y en el *consenso social* que se pueden conseguir mediante mecanismos participativos:

Cada vez parece más necesario asumir que, si no se amplía la base de consenso social de muchas decisiones, la erosión de las instituciones representativas irá en aumento y, de esta manera, podrán incrementarse los partidarios de fórmulas decisionales, a pesar de los sacrificios democráticos que puedan comportar. Sin embargo, lo que hace falta es entender que cuando hablamos de participación no hablamos solo de los intereses afectados, o de aquellos grupos o colectivos más organizados y acostumbrados a movilizarse, sino del conjunto de la población afectada directamente o indirectamente por la decisión. Y esto quiere decir encontrar mecanismos para conseguir esta implicación social amplia. En esa línea, deberíamos apostar por un reforzamiento de la democracia. Por reforzar la democracia representativa con nuevas formas de democracia

participativa. [...] Creemos que las vías que abren las alternativas participativas y las nuevas formas de entender el gobierno, con todas las dificultades y contratiempos que se quieran, pueden ayudar a avanzar en la resolución de los problemas que tienen planteadas las comunidades (Subirats, 2004, p. 9).

Ya admitíamos al principio de este apartado que la controversia entre participación y eficacia era ciertamente compleja y que tampoco íbamos a poder abordarla en toda su extensión. En cualquier caso, y aun cuando la premisa de la que partimos no pueda quedar por el momento suficientemente demostrada, a lo que no habría que renunciar es a seguir manteniéndola como desiderátum necesario o, aun más, como condición inexcusable para legitimar plenamente cualquier proyecto participativo. Es decir, que además de todos los valores implícitos en ella, la participación en cualquier ámbito también debe justificarse siempre por la mejora que debería producir en el funcionamiento global de dicho ámbito. Cuando no se cumple esta condición, la participación queda desacreditada y genera frustración o pasa a ser, como veremos más adelante, un simple artificio, un juego, una pura simulación.

En este sentido y para remitirnos ya al caso infantil, si echamos mano de las que podríamos llamar «pedagogías participativas», no sería nada difícil mostrar que la mayor parte de las experiencias que han promovido la participación activa de los educandos en el ámbito educativo no lo han hecho únicamente con la finalidad de formar en los valores y en las actitudes propios de la participación (objetivo, sin duda, muy relevante y al que por eso dedicaremos la mayor parte del resto del artículo), sino también para conseguir un mejor funcionamiento global de la institución en cuestión y un mayor logro de sus objetivos. Dicho de una manera más sencilla, si los alumnos han de participar en la gestión de las instituciones educativas, si en el aula hay que promover metodologías didácticas participativas, si la asamblea es un buen instrumento de participación, etc., no es solo porque, de esta manera, los alumnos aprenderán mediante la experiencia a ser buenos ciudadanos, sino también porque así se sentirán más corresponsables de la institución, su bienestar mejorará y aprenderán Matemáticas, Lenguaje, Historia, etc. de una manera más efectiva. Pensamos que todo eso podría ilustrarse perfectamente con cualquiera de las pedagogías genuinas de la participación, desde las más moderadas a las más radicales, y cada una según sus propias finalidades, énfasis y estilos, como el Movimiento de la Escuela Nueva, Freinet, Makarenko, Freire, las pedagogías antiautoritarias, las no directivas y las de autogestión... En las experiencias escolares llevadas a cabo por Freinet, los chicos tenían que participar mucho, pero es que en ellas también se aprendía en gran medida. Con la

pedagogía –muy participativa– de Paulo Freire se consigue formar a personas adultas muy críticas y concienciadas, pero si se trata de un excelente método de alfabetización es, a fin de cuentas, porque resulta muy eficaz y eficiente: consigue que muchas personas analfabetas dejen de serlo rápidamente (y que, *simultáneamente*, aprendan a leer crítica y participativamente su realidad).

La razón educativa. Mediante la participación se forma a buenos ciudadanos

Aunque en el apartado anterior acabamos de introducir ya una reflexión de carácter pedagógico, lo cierto es que hemos relegado al tercer lugar la razón específicamente educativa de la participación infantil (formar para la ciudadanía y los valores democráticos). Esto se ha hecho de manera intencional, para significar con ello que, según nuestro parecer, esta razón específicamente educativa, a pesar de su relevancia evidente, no es la que debe considerarse como preferente. Si hay que promover la participación de los niños no es *prioritariamente* porque así se formarán para la participación futura, sino porque *ya* tienen el derecho a participar y porque con su participación se espera mejorar el funcionamiento de los ámbitos en los que esta se produzca.

Aceptar, como razón preferente de la participación infantil, que así los niños aprenderán a participar y se formarán como futuros buenos ciudadanos, es aceptar implícitamente un imaginario social sobre la infancia que no compartimos. Es decir, la creencia de que la identidad principal de la infancia consiste en sus carencias, que el sentido esencial de «ser niño» radica en formarse para dejar de serlo, que los niños no son ciudadanos sino solo futuros ciudadanos. Y, desde un didactismo mal entendido, de esta creencia se deriva casi inevitablemente que el tipo de participación que hay que promover para la infancia es, básicamente, aquella que tiene lugar por medio de simulaciones, juegos, artificios... creados expresamente para tal fin. Sin desdeñar del todo tales artificios,⁷ lo que aquí se defiende –como ya debe haber quedado claro en las páginas anteriores– es justamente la participación *genuina* de la infancia en sus contextos *reales* de vida.

Eso no supone, ni mucho menos, quitar valor a la razón pedagógica de la participación infantil. Por el contrario, defender que esta se produzca en lo posible de forma realmente genuina es, de hecho, apostar por la mejor pedagogía de la participación,

⁷⁾ Estos juegos, artificios o simulaciones pueden ser útiles, pero solo cuando propedéuticamente preceden, de forma más o menos inmediata, al ejercicio genuino y real de la participación.

que antes ya hemos ejemplificado con algunos nombres (Freinet, Freire, las pedagogías antiautoritarias, etc.). Es más, solo en la medida en que los niños puedan ejercer genuinamente su derecho a participar será realmente eficaz la formación para la participación y la ciudadanía. Y aquí no nos extendemos más en ello, pues la mayor parte del resto del artículo estará dedicada justamente a desentrañar los contenidos formativos que se ejercitan y aprenden por medio de un organismo real de participación social: en este caso, los llamados consejos infantiles.

Los consejos infantiles

Pero antes de analizar cómo los consejos infantiles constituyen, en sí mismos, medios de formación para la ciudadanía y cuáles son las capacidades cívicas y participativas que en ellos se ejercitan, habrá que presentar qué son y cómo funcionan, así como su sentido en relación con las *razones* de la participación infantil que acabamos de comentar.

Los consejos infantiles –al menos tal y como están concebidos los que constituyen el objeto de este trabajo–⁸ se inscriben en el marco más amplio de las propuestas del pedagogo italiano Francesco Tonucci en torno a la llamada *Ciudad de los Niños* (Tonucci, 1997, p. 2003). La idea central de tales propuestas es la de cómo ir consiguiendo que nuestras ciudades (barrios, pueblos, etc.) estén mejor preparadas para satisfacer las necesidades e intereses de los niños; y eso teniendo presente que, según la sugerente hipótesis de Tonucci, una ciudad mejor para los niños será muy probablemente también una ciudad mejor para todos y, en especial, para aquellos sectores de la ciudadanía que hasta ahora se han visto más desfavorecidos.

Si la finalidad de la Ciudad de los Niños es esta, los consejos infantiles son uno de los medios más significativos para alcanzarla. Para Tonucci no tendría ningún sentido pensar en cómo debería ser una ciudad mejor para los niños e implementar medidas para ir consiguiendo que lo sea, sin contar con la colaboración directa de los propios destinatarios. Los consejos infantiles son, pues, órganos municipales de participación,

⁸⁾ Como ya hemos anticipado, aquí nos basamos principalmente en una serie de experiencias concretas llevadas a cabo a partir de 1998 en los municipios de la provincia de Barcelona ya citados (véase la nota 1). Sobre la descripción y evaluación específicas de tales experiencias nos hemos extendido en trabajos anteriores: Trilla, 2001; Trilla y Novella, 2001b, 2010; Novella, 2005, 2009.

cuyo objeto –dicho muy brevemente– sería ocuparse (crítica y constructivamente) de la propia ciudad (barrio, pueblo, etc.). O sea, son espacios de encuentro que reúnen a niños para reflexionar, debatir y hacer propuestas sobre aquellos aspectos relacionados con su ciudad que ellos consideran necesarios para mejorar sus condiciones de vida y, como decíamos, por extensión, también las del conjunto de los ciudadanos.

Los consejos están formados por unos 25 niños, generalmente de entre 10 y 12 años, que se reúnen regularmente para abordar aquellos temas de su ciudad que les preocupan.⁹ Cada niño permanece durante dos años en este órgano de participación, pero cada año el cincuenta por ciento de los miembros (los antiguos) cede su lugar a los nuevos consejeros. De esta forma se asegura, por un lado, la necesaria renovación, y, por el otro, la continuidad de los trabajos así como la transmisión de determinados elementos de la cultura propia del consejo, que él mismo ha ido construyendo a través del tiempo.

Las reuniones del consejo suelen durar una hora y media o dos horas y tienen lugar en dependencias municipales y fuera del horario escolar. En las reuniones del consejo están presentes una o dos personas adultas para acompañar al grupo en la realización de sus tareas, así como para potenciar la dimensión educativa que tiene este órgano. Las personas adultas dinamizadoras del consejo asimismo se encargan de hacer viables las relaciones del mismo con los diferentes organismos del gobierno municipal (políticos y técnicos), a los que hace llegar sus demandas de información, sus críticas, sus propuestas, etc.

Los temas que se abordan siempre tienen que ver con la ciudad (pueblo, barrio, etc.) y lo más frecuente es que hayan sido propuestos por los propios integrantes del consejo o por otros niños de la ciudad, que hacen llegar al consejo sus propuestas por los distintos medios posibles (las escuelas, un buzón de sugerencias, la página web del consejo, etc.). En ocasiones, algunos temas o proyectos en los que el consejo decide colaborar proceden de propuestas o sugerencias del equipo de gobierno del ayuntamiento, o de otras entidades u asociaciones. En cualquier caso, el consejo mantiene siempre su independencia para decidir sobre el contenido de su trabajo.

En resumen, los consejos infantiles forman parte del conjunto de organismos e iniciativas de participación ciudadana que intentan abrir nuevas vías y procesos complementarios a los convencionales de la democracia representativa. Puesto que la

⁹⁾ Estos datos (y los que siguen) sobre la composición y funcionamiento de los consejos infantiles pueden variar en función de las características propias de cada municipio, de las decisiones que en cada caso han tomado los responsables de las iniciativas y de la propia experiencia que han ido acumulando. Las características que aquí apuntamos son, en todo caso, las más corrientes.

iniciativa y la decisión de crear este órgano de participación infantil corresponden al propio ayuntamiento, este adquiere el compromiso de considerar siempre y de dar una respuesta razonada (sea en un sentido u otro) a las críticas, demandas y propuestas del consejo. De no ser así, el consejo infantil se convertiría en un organismo puramente ornamental, lo que entraría en contradicción con cada una de las tres razones de la participación comentadas antes.

La formación para la ciudadanía por medio de los consejos infantiles

Los niños que se implican en un consejo infantil aprenden a participar participando y desarrollan también otra serie de capacidades asociadas a la ciudadanía democrática. Aprenden ciudadanía poniendo en práctica, en el contexto real y cotidiano de su ciudad, un amplio conjunto de valores, actitudes, habilidades y conocimientos. A partir del análisis de las experiencias llevadas a cabo (Trilla, 2001; Trilla y Novella, 2001; Novella, 2009), cabe sistematizar y resumir en los siguientes epígrafes las capacidades más relevantes que se ejercitan mediante la participación activa en los consejos infantiles.

Capacidad de observar, conocer y comprender críticamente la realidad

El ejercicio de la ciudadanía requiere de un conocimiento de la ciudad como espacio físico, social y político. Los niños son conocedores de su ciudad porque se mueven por ella, se relacionan con ella y conviven con otros ciudadanos. Pero mediante su participación en el consejo se dedican a mirarla con más atención, de forma más consciente y minuciosa y con mayor profundidad. Practican una observación participativa, a partir de la cual adquieren un conocimiento que, sin dejar de provenir de la experiencia, resulta también analítico. Reparar en aspectos en los que nunca se habían fijado, detectan problemas que vivían pero de los que quizá no eran conscientes, se les revelan paisajes, perspectivas y lugares hasta entonces desconocidos para ellos. En definitiva, redescubren y escrutan su ciudad.

El ejercicio de la ciudadanía de los miembros del consejo no supone solo una mera recopilación de información sobre el lugar en que viven, sino que lleva implícito el análisis, el cuestionamiento y la valoración de todo aquello que los rodea. Miran y,

además, preguntan y contrastan la información. Observar con una mirada crítica y comprometida lleva a los niños a discernir entre las fortalezas y debilidades de su ciudad. No se trata solo de saber cómo es la ciudad y lo que hay en ella, se trata de comprender por qué es así. Y de esta forma, los miembros del consejo hacen valoraciones y opinan sobre lo que conocen y sobre lo que van descubriendo de su ciudad. Por lo tanto, la mirada del consejo es también una mirada que no se lava las manos, sino que toma posición. La participación ciudadana requiere de conocimiento valorativo: se puede conocer y valorar sin participar, pero no se puede participar sin conocer y valorar.

Capacidad comunicativa, dialógica y deliberativa

Acabamos de señalar que los consejos son un espacio en el que los niños dan su opinión sobre los asuntos que les afectan. Y, como también veíamos, la posibilidad de hacer sentir su opinión está directamente relacionada con el artículo 12 de la Convención de los Derechos de la Infancia. En este sentido, hay que señalar que, en los consejos, el uso de la palabra no solo supone ejercer un derecho, sino que también es una forma de actuar, de hacer sentir su voz al amplificarla. Mediante el uso de la palabra, los niños *hacen cosas* por su ciudad. Es una palabra que desvela una realidad y que denuncia las necesidades y retos que los niños perciben. Y, en este sentido, el conocimiento valorativo y crítico que se genera en el consejo no puede quedarse en su interior; ha de hacerse público.

Los niños implicados en el consejo son capaces de dirigir las propuestas y sus reivindicaciones a los responsables de los problemas y pedir que los solucionen, así como establecer complicidades con quienes también pueden contribuir a remediarlos. En el seno del consejo, los niños se hacen conscientes de que las cosas pueden cambiar mediante el diálogo y la acción comprometida.

Además, el diálogo no solo es un medio para hacer llegar sus opiniones, sino que es una herramienta para ejercer activamente la ciudadanía. Entendemos las habilidades comunicativas y dialógicas como «el conjunto de destrezas conversacionales, de actitudes personales y de valores cívicos que, ante un problema interpersonal y/o social que comporte un conflicto de valores no resuelto, impulsan a todos los implicados en él a comprometerse en un intercambio de razones que los acerque a la mutua comprensión, y a la persecución de acuerdos justos y racionalmente motivados» (Puig, 1995, p. 53). Los consejos son, en este sentido, espacios deliberativos en los que el intercambio de razones se fundamenta

en el respeto mutuo, en un diálogo constructivo que busca alcanzar una toma de decisiones consensuada y elaborada desde todas las miradas y voces de los participantes.

Los miembros del consejo reconocen que son capaces de expresar sus ideas en público, de escuchar al otro y de buscar juntos un punto en común desde el que actuar. En las reuniones, el intercambio de razones y argumentos para llegar a configurar una posición colectiva que refleje la voz de los niños es permanente. Los niños asimilan cuáles son las claves de los espacios deliberativos que tienen como fin la transformación social y el bien común.

Ser capaces de construir y expresar sus ideas de forma libre y democrática genera el sentido y el valor de la ciudadanía. Eso, sin descuidar la necesidad de una escucha activa e integradora de otras percepciones y realidades que no son las de la infancia y que acaban configurando un proyecto global para la ciudad.

Capacidad creativa, proyectiva y emprendedora

A menudo, la ambición del consejo no se queda en la crítica o denuncia, sino que añade la propuesta constructiva; no solo dice «esto está mal» o «aquello podría ir mejor», sino que se atreve a indicar cómo podría mejorarse. De manera que el consejo infantil produce iniciativas, genera ideas, elabora proyectos, por sí mismo o colaborando con otras instancias. Puede, por ejemplo, colaborar con técnicos y políticos en proyectos urbanísticos y en el diseño de espacios públicos, participar en la organización de campañas y de otros eventos ciudadanos y culturales, formar parte de comisiones y de plataformas cívicas... A veces, es el consejo el que genera las iniciativas y otras veces son el ayuntamiento u otras instancias los que le piden su colaboración, los que someten a su consideración determinados proyectos, reformas, planes, actuaciones.

El ejercicio de esta capacidad proactiva convierte al consejo y a sus miembros en agentes de cambio. Convertirse en agente significa sentirse corresponsable del proyecto y entender que la implicación es importante para que este se desarrolle y tome forma. Se trata, pues, de una práctica de ciudadanía ciertamente compleja que, en su nivel más exigente, tiene lugar en las diferentes fases de cualquier proyecto. En primer término, en la definición del mismo, en la determinación de su sentido y de sus objetivos. En segundo lugar, en su diseño, en su planificación y en su preparación. En tercer lugar, en la gestión, la ejecución y el control del proceso. Y, finalmente, en su valoración. La capacidad proyectiva incluye estos cuatro momentos, aunque no siempre se dan de esta forma tan completa. En cualquier caso, lo que es esencial es que los

niños consideren como propio el proyecto en el que el consejo decide trabajar y que puedan intervenir no solo como simples ejecutantes o destinatarios.

Los niños que participan en el consejo desarrollan, por lo tanto, la capacidad de formular, diseñar y gestionar proyectos. Y de esta capacidad emergen nuevos conocimientos, procedimientos y actitudes que los hacen ser cada vez más competentes como ciudadanos.

Capacidad de comprometerse y responsabilizarse

Los consejos infantiles se convierten en contextos educativos que generan experiencias comunitarias y que favorecen la construcción de valores como los del compromiso y la responsabilidad. Formar parte de un consejo implica asumir explícitamente el compromiso de trabajar para la mejora de la ciudad y de responsabilizarse de las acciones que el propio consejo decide emprender. La capacidad de implicarse en acciones colectivas que favorecen el bien común y que dan sentido al propio proyecto personal constituye, sin duda, un componente importante de la formación en la ciudadanía. Una ciudadanía comprometida y responsable lleva implícita la vinculación con unos valores democráticos mínimos que todos han de compartir por el hecho de convivir en una misma comunidad. Son valores democráticos desde los que se articulan las libertades y la defensa del bien común.

Capacidad de representar

Los miembros del consejo, y el consejo en sí, asumen asimismo una función representativa. De hecho, son como dos representatividades complementarias. Una es la genérica: el consejo, en cierto modo, viene a representar la perspectiva y la sensibilidad infantil. La otra representatividad es más concreta: los niños que forman parte del consejo representan de forma más específica a los respectivos colectivos que los han elegido (la clase, la escuela, etc.).

Cada miembro del consejo participa en él con su propia identidad, con sus necesidades, intereses, problemas y particularidades; eso es inevitable e irrenunciable. Es, además, una de sus grandes riquezas: sus miembros son niños concretos, con sus singularidades, que pueden expresarse y actuar de la forma más genuina. Pero eso debe hacerse compatible con la función representativa más amplia que también asumen cuando aceptan ser

miembros del consejo. Y, en este sentido, sin dejar de ser ellos mismos, implícitamente se comprometen a representar a los compañeros que los han elegido y, en general, a los niños de la ciudad. Es decir, están en el consejo con su propia individualidad auestas, pero también para hacer oír la voz de los niños de la ciudad. Ciertamente no es nada fácil conjugar la voz y la perspectiva individual con las necesidades e intereses colectivos. No lo es para los niños como tampoco lo es para los adultos, pero, en cualquier caso, este es el caballo de batalla de la función representativa. Y es también una capacidad que se impulsa y se desarrolla en el propio ejercicio de la ciudadanía. Si en el seno del consejo se trabajan educativamente las actitudes y las competencias necesarias para ejercer la función representativa y si se adecuan los medios institucionales y materiales pertinentes (momentos, espacios y recursos para que los miembros del consejo puedan escuchar a –y ser escuchados por– sus «representados»), se va consiguiendo optimizar la representatividad de los consejos. La participación en los consejos contribuye, pues, a que los niños se impliquen en los proyectos más allá de sus intereses personales.

Capacidad de trabajar con otros y de autoorganizarse

La creación de un consejo infantil es, desde luego, una iniciativa adulta. Y son también los adultos (políticos, técnicos municipales, educadores, etc.) quienes establecen las condiciones institucionales básicas del consejo y quienes dinamizan su desarrollo. Pero estas condiciones iniciales y la propia forma de dinamizar el consejo están precisamente para garantizar su autonomía. Por tanto, es función del propio grupo de niños el ir definiendo en cada momento y de manera progresiva los contenidos de su tarea y los procedimientos para llevarla a cabo. Como decíamos antes, los adultos encargados de la dinamización del consejo están para ayudarlos en estos cometidos, no para dirigirlos y mucho menos para instrumentalizarlos o manipularlos. Por tanto, la intervención adulta en el consejo ha de hacerse mediante metodologías democráticas y no directivas; dichas metodologías deben estimular la participación de todos y la autoorganización del grupo. Que el grupo se percate de su autonomía real y ejerza su capacidad para trabajar de manera conjunta y autodeterminada no es algo que se consiga de buenas a primeras. La competencia para ello se va adquiriendo por medio de la experiencia vivida, de las tradiciones que transmiten los miembros veteranos a los noveles, de la acción formativa de los dinamizadores y de la confianza que la institución deposita en el grupo. Sea como sea, es fundamental garantizar el desarrollo de la capacidad de autogestión de sus espacios deliberativos y de sus acciones.

Capacidad metacognitiva (capacidad de reflexionar en, desde y para la acción)

Los consejos también contribuyen al desarrollo de la capacidad de los niños de pensar sobre el propio ejercicio de la ciudadanía. Es la capacidad de hacer de la ciudadanía un contenido de análisis y deliberación con la voluntad de reivindicarla o, simplemente, de evaluarla. En definitiva, la capacidad de darse cuenta de la propia actividad mental, emocional y de comportamiento (Puig, 1995, p. 58). En este caso, el objeto de la participación es la propia participación para reivindicar y repensar sus condiciones. Y lo puede ser de dos formas complementarias e interrelacionadas. La primera hace referencia a la reivindicación de su derecho a participar en determinadas cuestiones. En este caso, los contenidos de la participación tienen que ver con los derechos, con los espacios y canales para que se puedan ejercitar y con las competencias personales y colectivas necesarias para poder ejercerlos realmente. La segunda se refiere a la posibilidad que tienen los niños de reflexionar sobre su propia acción participativa para mejorarla.

La capacidad metacognitiva en el seno del consejo no es otra cosa que el pensamiento acerca de la propia participación ciudadana, que busca el significado de aquello en que se participa y de cómo se participa. En esta capacidad, intervienen muchos elementos relacionados con la motivación. Participar en una iniciativa que tiene repercusiones en la vida cotidiana supone una gran satisfacción y anima a continuar implicándose. Los niños que tienen la oportunidad de participar en iniciativas de estas características aprenden que vale la pena hacer las cosas e implicarse en proyectos colectivos. Las experiencias del ejercicio de la ciudadanía no siempre son tan positivas como querríamos y pueden generar algún que otro sentimiento de frustración. Pero eso –unas dosis necesarias de realismo, el percatarse de las resistencias existentes, el reconocimiento de que no todo es alcanzable o de que el puro voluntarismo no es suficiente–, en cierto modo, también es parte de la formación para una ciudadanía responsable. El papel del adulto es ahí relevante, puesto que ha de facilitar que el consejo sea consciente tanto de los logros conseguidos como de los obstáculos reales que existen.

Capacidad de reconocerse como ciudadano activo

Este epígrafe, de algún modo, aglutina los anteriores; nos servirá por ello como resumen del alcance formativo de los consejos infantiles y como conclusión del artículo.

Durante su permanencia en el consejo, los niños van construyendo su propia imagen de ciudadanos responsables y comprometidos con su ciudad. Sienten que forman parte de la ciudad y que sus actuaciones contribuyen a que mejore. Estar inmerso en prácticas participativas auténticas y significativas les lleva a sentirse reconocidos como ciudadanos y a construir su papel, su forma de relacionarse con la ciudad.

Debe garantizarse que los niños implicados en los consejos se descubran como ciudadanos y que actúen como tales asumiendo sus compromisos y responsabilidades en un proyecto colectivo. Por ello, la ciudad y sus agentes políticos y educativos han de reconocer, a diferentes niveles, la ciudadanía efectiva de los niños. Un primer nivel se puede ubicar en el propio interior del consejo; un segundo nivel estaría en los diferentes escenarios externos en los que el consejo interviene de manera directa; y un tercer nivel –el más amplio o social–, se alcanzaría al facilitarle al consejo la máxima presencia, proyección y prestigio posibles en la ciudad. Porque, en definitiva, el gobierno de la ciudad ha de dar prueba de que está convencido de la importancia del consejo y de las aportaciones de sus miembros como ciudadanos activos.

Los niños implicados en este órgano de participación han de sentirse realmente reconocidos y valorados como ciudadanos activos, para superar la simple consideración de habitantes, usuarios o consumidores de la ciudad. Este cambio en la representación social de lo que debe ser un buen ciudadano¹⁰ consiste en que los niños interiorizan su papel de activistas, de observadores del día a día, de analistas de necesidades y oportunidades, de diseñadores de transformaciones, de tejedores de relaciones de convivencia...; en definitiva, su papel como protagonistas de la ciudad.

A medida que se implican en esta experiencia participativa, incorporan y desarrollan nuevas capacidades, como el autoconocimiento, el conocimiento de los demás, la comprensión crítica, el juicio, las habilidades dialógicas, la toma de conciencia, la autorregulación... y la construcción de valores democráticos. La participación se convierte en un valor precioso que cultiva su autoestima, porque se dan cuenta de que trabajar juntos e implicarse merece la pena, sirve para algo. Tienen muy claro que se reúnen para ver cómo mejorar su ciudad y constatan que su trabajo se concreta en pequeñas (o, a veces, no tan pequeñas) mejoras de su realidad inmediata.

¹⁰ Sobre la distinción entre la simple condición legal de ciudadano y la de «buen ciudadano» (en sus distintas concepciones): Trilla, J., 2010.

Referencias bibliográficas

- CASAS, F. (1995). La participación de los niños y niñas en la sociedad europea. *Infancia y Sociedad*, 31-32, 37-49.
- (1998): *La infancia. Perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- CASAS, F., GONZÁLEZ, M., CARME, M., ET AL. (2008). *Informe sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- COGAN, J. & DERRICOTT, R. (1998). *Citizenship for the 21st Century. An International Perspective on Education*. Londres: Kogan Page.
- CUSSIÁNOVICH, A. (2009). *Ensayos sobre Infancia II. Sujeto de derechos y protagonista*. Lima: IFEJANT.
- DAHL, R. (1999). *La democracia. Una guía para los ciudadanos*. Madrid: Taurus.
- HART, R. (1996). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Santafé de Bogotá: Unicef.
- MAIZTEGUI, C. (2007). La participación como una opción transformadora en los procesos de educación ciudadana. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 5, 4, 144-160.
- NOVELLA, A. (2007). Los consejos infantiles. En A. MERINO y J. PLANA (Comps.), *La ciudad educa. Aportaciones para una política educativa local* (pp. 255-274). Barcelona: Ediciones Serbal.
- (2008): Los consejos infantiles: oportunidades y retos de la participación infantil en la ciudad. En E. SORIANO (Comp.), *Educación para la ciudadanía intercultural y democrática* (pp. 227-256). Madrid: Muralla.
- (2009): *La participació dels infants a la ciutat des del Consell d'infants*. Barcelona: Departament d'Acció Social i Ciutadania. Generalitat de Catalunya.
- PUIG, J. M.^a (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: ICE/Horsori.
- SUBIRATS, J. (1996). Democracia: participación y eficiencia. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 5-6, 35-44.
- TONUCCI, F. (1997). *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- (2003): *Cuando los niños dicen ¡basta!* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- TRILLA, J. (2001). Análisis de la experiencia de la Diputación de Barcelona sobre la Ciudad de los Niños: objetivos, resultados y perspectivas. En vv. AA., *Participación y*

- valores ciudadanos en la ciudad actual. I Encuentro «La ciudad de los niños»* (pp. 50-70). Madrid:Acción Educativa.
- (2003): *Participación, calidad y equidad en la educación*. Trabajo presentado en el IX Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación. Calidad, equidad y educación en la Universidad del País Vasco, San Sebastián, España.
- (2004): Los alrededores de la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, 228, 305-324.
- (2010): Propuestas conceptuales en torno al debate sobre la Educación para la Ciudadanía. En PUIG, J. M.^a (Coord.), *Entre todos. Compartir la Educación para la Ciudadanía* (pp. 77-91). Barcelona: Horsori.
- TRILLA, J., JOVER, G., MARTÍNEZ, M., ET ÁL. (en prensa). La participación de los estudiantes en el gobierno y la vida universitaria. *Encounters on Education*.
- TRILLA, J. Y NOVELLA, A. (2001a). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.
- (2001b): *Estudi sobre la situació actual i necessitats futures del projecte «La ciutat dels infants» als Ajuntaments de Cardedeu, Granollers, El Prat de Llobregat, Rubí, Sant Feliu de Llobregat, Súria, Viladecans i Reus*. Manuscrito no publicado.
- (2010): La participación social de los niños. *Enfoques. Revista de Educación No Formal* (Ministerio de Educación y Cultura, Uruguay), 1, 73-90.
- VILLAGRASA, C. Y RAVETLLAT, I. (2006). *El desarrollo de la Convención sobre los Derechos del Niño en España*. Barcelona: Bosch.

Fuentes electrónicas

- APUD, A. (2005). *Participación infantil*. Madrid: Unicef. Recuperado el 10 de noviembre de 2010, de: http://www.educared.org.ar/infanciaenred/elglobohojo/periscopio/2005_09/pdf/3.C.2participacion_infantil.pdf.
- COTS, J. (2005). El derecho a la participación de los niños. *Revista de educación social*, 4. Recuperado el 19 de noviembre de 2010, de: <http://www.eduso.net/res/?b=7&c=52&n=141>.
- FEO LA CRUZ, M. (2002). *Gobernabilidad y participación ciudadana*. Trabajo presentado en el VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Lisboa, Portugal. Recuperado el 5 de noviembre de 2010, de: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0043423.pdf>.

SUBIRATS, J. (2004). *Reflexiones desde el ámbito económico y social. ¿Qué democracia para qué sociedad?* Trabajo presentado en el Ciclo de conferencias «Democracia y disidencia: 25 años de evolución e involución en la convivencia» en la Fundación Bartolomé de Carranza, Pamplona, España. Recuperado el 10 de noviembre de 2010, de: www.fundacioncarranza.com/ambito%20economico-social.doc.

Dirección de contacto: Jaume Trilla Bernet. Universidad de Barcelona. Passeig de la Vall d'Hebrón, 171. 08035, Barcelona, España. E-mail: jtrilla@ub.edu.

Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía

Learning-service and Citizenship Education

Josep M.^a Puig Rovira

Mònica Gijón Casares

Xus Martín García

Laura Rubio Serrano

Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Grup de Recerca en Educació Moral (GEM). Barcelona, España.

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar la metodología del aprendizaje-servicio como una aportación especialmente relevante para la Educación para la Ciudadanía. El aprendizaje-servicio es una actividad que combina el servicio a la comunidad con el aprendizaje curricular. Es una propuesta educativa que vincula de una manera circular la participación en servicios pensados para satisfacer alguna necesidad de la comunidad y el aprendizaje de conocimientos y valores. Con ella, la educación en valores se pone en práctica de una manera participativa y crítica. Al mismo tiempo, también es un buen instrumento para hacer una educación más inclusiva y para desarrollar un conjunto de competencias básicas que solo pueden adquirirse a través de un trabajo global y contextualizado. Incorporar la intervención real y comprometida de los educandos en la búsqueda del bien común es un mecanismo formativo imprescindible para lograr una completa Educación para la Ciudadanía. Para lograr este objetivo, el escrito empieza analizando los distintos aprendizajes que supone la Educación para la Ciudadanía, así como los medios pedagógicos para alcanzarlos. Los conceptos de práctica y de práctica de ciudadanía permiten proponer el aprendizaje-servicio como una metodología idónea para lograr la formación de una ciudadanía participativa y capaz de contribuir al bien común. A continuación, se analizan los aspectos constitutivos del aprendizaje-servicio. Se presenta primero una aproximación más exacta a su definición y luego se desglosan sus componentes: las necesidades sociales, el aprendizaje de contenidos y competencias, el servicio a la comunidad, el partenariado entre instituciones y el trabajo

en red que requiere. Al final del artículo se muestran los distintos niveles en los que impacta el aprendizaje-servicio, y se señalan y ordenan las distintas adquisiciones personales y logros institucionales que proporciona este tipo de actividad educativa.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, Educación para la Ciudadanía, prácticas de ciudadanía, necesidades sociales, servicio a la comunidad, partenariado, trabajo en red.

Abstract

The aim of this article is to present the methodology of service learning as an especially significant contribution to citizenship education. Service learning is an activity that combines community service and curricular learning. It is an educational setup in which a circular link is formed between participation in services created to meet a community need and the learning of knowledge and values. The project presents an initiative for education in values and citizenship based on experience, participation and critique. Service learning is at the same time an excellent instrument for making education more inclusive and for helping students develop a set of basic skills that can only be acquired through a comprehensive, contextualized activity. Through service learning, students acquire a real, committed engagement with the search for the common good; this acquisition of commitment is a key formative mechanism in achieving a complete education for citizenship.

The article begins by analyzing the different elements that make up citizenship education and the pedagogical means required for their acquisition. The concepts of 'practice' and 'citizenship practice' are the basis for proposing service learning as an ideal methodology for educating participative citizens who can contribute to the common good. The rest of the article is devoted to analyzing each of the constitutive aspects of service learning. This portion of the article begins by presenting a more-precise definition of 'service learning' and continues with an analysis of the components of service learning: social needs, the learning of contents and competences, community service, partnerships between institutions and the required networking. The article concludes by reviewing the different levels at which service learning has an impact and identifying and organizing the various personal acquisitions and institutional achievements that this type of educational activity provides.

Keywords: service-learning, Citizenship Education, citizenship practice, social needs, community service, partnership, networking.

Introducción

Uno de los temas recurrentes que aparece en los debates sobre educación en valores y para la ciudadanía es cómo lograr que el alumnado, además de la información, reflexión y deliberación que proporcionan las sesiones de clase, viva también experiencias reales de participación en la vida de la comunidad: en la escuela, en los ámbitos sociales próximos y en espacios lejanos de un mundo globalizado. Esa participación viva y real en la comunidad es una experiencia formativa irrenunciable para una completa educación en valores y para la ciudadanía. Hemos aprendido bastante sobre la participación del alumnado en la cotidianidad de los centros educativos: asambleas de clase, trabajo por proyectos, alumnos mediadores y otras experiencias exitosas. El interrogante se hace más preciso pero persiste: ¿cómo lograr la participación formativa del alumnado fuera del espacio escolar?, ¿cómo conseguir su participación en la comunidad social próxima y lejana? A continuación, y tras plantear qué debe proporcionar la educación en valores y para la ciudadanía, presentaremos la metodología del *aprendizaje-servicio* como un recurso relevante para lograr una participación auténtica del alumnado en la comunidad, una participación orientada al logro del bien común y a la adquisición de valores y virtudes cívicas.¹

Aprender ciudadanía

La idea de ciudadanía parte de una constatación fundamental: no podemos vivir en soledad, sino que necesitamos hacerlo junto a otros seres humanos. Por lo tanto, es necesario decidir el modo en que deseamos vivir con los demás, ya que no hay forma de escapar a la dependencia recíproca que nos vincula unos a otros. He aquí la primera condición de la ciudadanía.

La idea de ciudadanía también implica que ese vivir con otros se lleve a cabo en el interior de una comunidad política. No se convive de modo aleatorio y sin formas

⁽¹⁾ Durante el tiempo de elaboración y redacción de las ideas que se presentan en este artículo se han recibido ayudas del programa ARIE 2008 (Ajuts per a donar suport al desenvolupament de projectes de recerca i innovació en matèria educativa i d'ensenyament formal i no formal. AGAUR, Generalitat de Catalunya) y del Programa RecerCaixa 2010.

establecidas, sino que la convivencia está ya pautada, al menos hasta cierto punto. La ciudadanía tiene que ver con un modo de vida en común organizado de acuerdo con principios y prácticas democráticas. Cuando empleamos la expresión *sociedad democrática* nos estamos refiriendo a una manera de organizar la convivencia basada en la legitimidad del poder, en la generalización de las libertades, en la posibilidad de participar de las decisiones políticas, en la ampliación de los espacios de deliberación y controversia, y en la búsqueda de la justicia y de las mejores condiciones para la felicidad de todos.

La idea de ciudadanía parte de un hecho primario, el carácter social de los seres humanos, y de un principio de organización, la convivencia democrática, pero exige también un modo de entender la relación entre el individuo y la colectividad. Esta relación puede basarse en el reconocimiento de un conjunto de derechos individuales: la ciudadanía es un estatus que da libertad y seguridad, dos derechos de entre los muchos que disfrutan los individuos en una sociedad democrática. Pero la relación de los individuos con la comunidad también se ha entendido a partir de las ideas de pertenencia e identidad, de modo que la relación con la sociedad no se basa en un estatus que da derechos, sino en la posesión de algo que nos es común y nos une. Por último, también se ha afirmado que para ser reconocido como ciudadano se requiere un esfuerzo de participación en la vida de la colectividad. Ocuparse de las cuestiones públicas es la forma de entrar en la comunidad y de expresar las virtudes que deben poseer los ciudadanos. Por tanto, la ciudadanía se debate, pero a la vez tiende a armonizar tres dinanismos constitutivos distintos y complementarios: el disfrute de derechos individuales, la posesión de algo compartido que nos hace miembros y la búsqueda del bien común a través de la participación en la vida pública (Rawls, 1979, 1996; Walzer, 1993; Etzioni, 1999; Pettit, 1999).

Sin embargo, no nacemos siendo buenos ciudadanos, ni tampoco basta con estar en una sociedad democrática para llegar a ser verdaderos demócratas; nos hacemos ciudadanos de una democracia en buena parte gracias a la educación. Por lo tanto, la Educación para la Ciudadanía se ocupará del aprendizaje de la vida en común en una sociedad democrática (Bolívar, 2007; Cortina-Conill, 2001). Dicho aprendizaje es un proceso que consiste en llegar a formar parte de una colectividad tras haber alcanzado un buen nivel de civismo, o respeto por las normas públicas, y en convertirse en un ciudadano activo: una persona que sabe exigir sus derechos, cumplir sus deberes para con la comunidad y contribuir al bien común. Es decir, un ciudadano que ayuda a mantener un espacio democrático que haga posible la participación activa de todos en la formación de la opinión pública, la toma de decisiones y la realización de proyec-

tos cívicos. Esto se hace en beneficio de una sociedad justa y democrática, que respeta el pluralismo y las diferencias, que busca el entendimiento, el diálogo intercultural y la resolución de conflictos y que promueve la paz y los derechos humanos.

¿Qué es necesario aprender para apropiarse de esta idea de ciudadanía? La educación a este respecto debe abordar los principales ámbitos de la experiencia humana, así como el aprendizaje de saberes y virtudes que exige cada uno de ellos. Considerar los saberes y hacerse con las virtudes que derivan de los distintos ámbitos de la experiencia humana nos mantendrá atentos a los derechos y los deberes que tenemos como ciudadanos, puesto que seremos conocedores de lo mucho que nos une más allá de las deseables diferencias que nos separan y estaremos dispuestos a aportar nuestro esfuerzo en beneficio de la comunidad. Los ámbitos de experiencia humana que nos proporcionarán aprendizajes éticos y nos formarán para la ciudadanía son el espacio del ser uno mismo, del convivir, del formar parte de la sociedad y del habitar el mundo (Puig, 2010).

Con la experiencia del *aprender a ser uno mismo* nos referimos al trabajo formativo que cada individuo realiza sobre sí mismo para liberarse de ciertas limitaciones, para construir una manera de ser deseada y para lograr el mayor grado posible de autonomía y de responsabilidad. En el hecho de aprender a ser hay una doble tarea: construirse tal como se desea y utilizar la propia manera de ser como una herramienta para tratar las cuestiones que plantea la vida. Aprender a ser es construir una ética del sí mismo: una 'auto-ética'. Esta ética no debe entenderse como una forma de egoísmo o de individualismo, sino como el producto de unas condiciones históricas que permiten mayores grados de individualización frente a la presión uniformadora de las éticas tradicionales de carácter heterónomo (Appiah, 2007; Foucault, 1990, 1994; Schmid, 2002).

La experiencia del *aprender a convivir* apunta a la tarea formativa que hay que llevar a cabo para superar la tendencia a la separación y al aislamiento entre personas, para recuperarse del exceso de individualismo que lo valora todo en función del propio interés, para abandonar las imágenes objetivadoras del otro, que lo representan como una cosa y que invitan a usarlo como se hace con todas las demás cosas. Aprender a convivir es una tarea educativa que querría liberar a los individuos de estas limitaciones, ayudarlos a establecer vínculos basados en la apertura y la comprensión de los demás y en el compromiso con proyectos comunes. Aprender a convivir es edificar una ética de la alteridad, una ética de relaciones preocupada por crear vínculos entre las personas: una 'álder-ética' (Honneth, 1997, 2007; Lévinas, 2000; Bello, 1997).

El tercer ámbito de experiencia humana se centra en el aprendizaje de la vida en común. *Aprender a formar parte de la sociedad* es un proceso que consiste en llegar

a formar parte de una colectividad tras haber alcanzado un buen nivel de *civismo* –o respeto de las normas– y hábitos públicos y tras haberse convertido en un *ciudadano* activo. Es decir, una persona capaz de requerir los derechos que le corresponden y, al mismo tiempo, de sentir la obligación de cumplir los deberes y de manifestar las virtudes cívicas necesarias para contribuir a la organización democrática de la convivencia. Por tanto, el aprendizaje de la vida en común es el esfuerzo por llegar a ser un miembro cívico y un ciudadano activo en una sociedad democrática y participativa. Aprender a participar es trabajar por una ética cívica que nos haga ciudadanos: una ‘socio-ética’. Un arte sin recetas que vale la pena practicar si pensamos que los demás pueden tener razón (Camps y Giner, 2008; Barber, 2000).

En el cuarto y último punto, *aprender a habitar el mundo*, proponemos un trabajo educativo que pretende dar un paso más allá de lo planteado en el anterior apartado e implantar de manera reflexiva en cada joven una ética universal de la responsabilidad por el presente y por el futuro de las personas y de la Tierra. Se trata de una ética de la preocupación y del cuidado de la humanidad y de la naturaleza, que resulta totalmente imprescindible en un momento en que la globalización se extiende por todos los ámbitos de la vida y en que la crisis ecológica también se ha generalizado de manera implacable por todos los rincones de la Tierra. Aprender a habitar el mundo es adoptar una ética global y ecológica: una ‘eco-ética’ (Jonas, 1995; Boff, 2001; Küng, 1991, 2000; Martínez y Hoyos, 2006).

Prácticas de ciudadanía

Para formar ciudadanos es necesario concretar los cuatro ámbitos de experiencia humana que acabamos de presentar y hacerlo mediante dos tipos de contenidos; a un tipo lo llamaremos *saberes* y al otro, *habilidades*. Los saberes nos ayudan a entender y a dar sentido a la realidad. Son conocimientos tales como: las nociones económicas y jurídicas necesarias para entender el orden social; la aproximación al funcionamiento de los sistemas públicos de salud, educación, transporte, asistencia social y otros, así como del sistema impositivo y de solidaridad intergeneracional; el estudio del sistema político local, nacional e internacional, incluida la comprensión de los textos legales fundamentales; el conocimiento de la Declaración de los Derechos Humanos, de las situaciones en que no se respetan y de las instituciones que velan por su cumplimiento; la

aproximación a las teorías éticas y políticas que fundamentan el sistema democrático; el análisis de las situaciones que presentan dificultades más acuciantes; y, finalmente, aunque sin ánimo de haber agotado todas las cuestiones, los saberes de las demás áreas curriculares que nos ayudan a comprender críticamente la realidad humana y social (Peces-Barba, 2007).

El segundo grupo de contenidos, las habilidades, incluye destrezas personales y virtudes cívicas que nos ayudan a conducirnos en la vida social. Nos referimos, entre otras, a destrezas personales como la sensibilidad ante la injusticia, la capacidad de argumentar, de escuchar, de esforzarse por entender los puntos de vista ajenos o de tratar los conflictos de forma constructiva. Por otra parte, el aprendizaje de la ciudadanía incluye también un conjunto de virtudes cívicas que, aunque es posible que no se enseñen directamente, se aprenden por el uso. Estamos hablando de virtudes cívicas como la defensa del bien común, la responsabilidad, la participación, la tolerancia, la amabilidad, la colaboración o la profesionalidad (Cerezo, 2005; Bolívar, 2008; Camps, 1990).

Para ofrecer saberes y virtudes cívicas a los jóvenes, se requiere la acción concertada de varias propuestas. Pongamos un ejemplo: no se puede enseñar Química sin pasar muchas horas en el laboratorio haciendo prácticas que muestren los principios de la disciplina y permitan a los alumnos experimentar cosas nuevas. Una química de libro es una mala Química, pero una química sin libro quizás no llega ni a Química. Con la Educación para la Ciudadanía ocurre algo semejante: no se aprende sin prácticas ni entrenamiento, pero tampoco se aprende si falta la reflexión y la transmisión de conocimientos. Tenemos que probar las virtudes cívicas para que lleguen a interesarnos y tenemos que entrenarlas a menudo para llegar a dominarlas. Pero si no hay ideas que fundamenten y motiven la práctica de las virtudes cívicas, estas acabarán borrándose al poco tiempo. Para formar ciudadanos, tenemos que combinar entrenamiento y consideración de ideas.

De acuerdo con estas tesis, la Educación para la Ciudadanía requiere por igual momentos de clase en los que se consideren ideas y problemas, y momentos de actividad práctica durante los cuales se experimenten y adquieran virtudes cívicas. En consecuencia, para aprender ciudadanía se deben recomendar tanto las clases de Educación para la Ciudadanía como las prácticas de ciudadanía. En este artículo, sin embargo, nos centramos exclusivamente en este segundo espacio de la Educación para la Ciudadanía: las prácticas de ciudadanía.

¿Qué son las prácticas de ciudadanía? Son oportunidades que se ofrecen a los jóvenes para que realicen actividades que los preparen para la ciudadanía, que les permitan cultivar virtudes cívicas (Puig, 2003). Cuando reducimos las clases magistrales para

poner en su lugar debates reposados y sistemáticos, estamos ofreciendo a los chicos una oportunidad única de entrenar hábitos de ciudadanía. Cuando impulsamos la participación del alumnado en las asambleas de clase o de delegados para regular la convivencia y considerar la marcha del trabajo escolar, les estamos ofreciendo una oportunidad de degustar valores cívicos. Cuando establecemos sistemas de aprendizaje cooperativo en los que el trabajo y el éxito son colectivos, les estamos enseñando contenidos y, a la vez, los estamos preparando en valores que les serán útiles en su vida profesional y ciudadana. Los ejemplos anteriores pueden catalogarse como prácticas de ciudadanía. Sin embargo, aquí querríamos presentar una modalidad de práctica de ciudadanía, el aprendizaje-servicio, que nos parece esencial para lograr un aprendizaje de la participación cívica, la pertenencia a la comunidad y la defensa de los derechos de los ciudadanos.

¿Qué es el aprendizaje-servicio?

Cuando hablamos de propuestas de aprendizaje-servicio nos referimos a actividades que combinan el servicio a la comunidad con el aprendizaje reflexivo de conocimientos, habilidades y valores. Es conocido el impacto formativo y transformador del voluntariado y las acciones solidarias, que contribuyen a la comprensión compleja de la realidad y a la formación de actitudes y valores personales para la transformación social (García Roca, 1994; Escámez, 2008). También son conocidos los efectos educativos de un diseño pedagógico complejo y dinámico en torno a un centro de interés, con un entramado de tareas, actividades y prácticas pedagógicas que otorgan un alto grado de protagonismo a los jóvenes que los realizan (Dewey, 1971; Freinet, 1967; Tonucci, 1979). La novedad y la riqueza del aprendizaje-servicio residen en la integración de los dos elementos -servicio a la comunidad y aprendizaje significativo- en un solo proyecto coherente y bien articulado, que potencia la capacidad formativa de ambos. Por un lado, el desarrollo de una acción de servicio transforma y da sentido a los aprendizajes y, por el otro, el desarrollo de un aprendizaje activo y significativo mejora la acción de solidaridad. Estos elementos, además, permiten la formación de competencias reflexivas y críticas, fomentan el desarrollo de un compromiso solidario y facilitan el ejercicio responsable de la ciudadanía.

En otros contextos, estas propuestas se conocen como *service-learning* o *aprendizaje-servicio solidario* (Furco y Billing, 2002; Tapia, 2001); sin embargo, con vo-

luntad de sintetizar algunos de los elementos más representativos del aprendizaje-servicio, nos referiremos a él como una actividad educativa que combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a trabajar sobre necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Puig, Batlle, Bosch et ál., 2006, p. 22). No se hace referencia a acciones solidarias o educativas puntuales, que resultan altamente impactantes pero que no han sido planificadas o que han perdido el sentido. Se trata de *actividades complejas*, que requieren la sistematización de objetivos y tareas, tanto de servicio como de aprendizaje; que se engranan en un *proyecto bien articulado* que se ejecuta en diferentes fases: diagnóstico de la realidad, desarrollo de un plan de acción, ejecución de la propuesta y obtención de resultados evaluables; y que fomentan una mirada crítica y reflexiva respecto a los retos socioculturales y medioambientales de la comunidad, *con la finalidad de mejorarla* a través de la participación y el compromiso cívico. En la Tabla I se presentan algunos ejemplos que ilustran la propuesta de aprendizaje-servicio.

TABLA I.

Propuestas de aprendizaje servicio	
Ecoauditoría	Los alumnos de 5º y 6º de Primaria de una escuela analizan el entorno medioambiental próximo y se comprometen durante un año con acciones de sensibilización y reducción de los daños ambientales en la escuela y la familia. En el proyecto, se aprenden habilidades de análisis medioambiental y de comunicación y difusión.
Ayuda cívica	Un grupo de jóvenes de un instituto de Secundaria se compromete durante todo un semestre a realizar diferentes tareas de voluntariado en uno de los siguientes ámbitos: atención geriátrica, apoyo a la alfabetización de jóvenes inmigrantes y servicio a la comunidad escolar. Durante el curso, se aprenden habilidades específicas para mejorar la intervención en cada ámbito.
Dinamización cultural	Un grupo de jóvenes de una fundación de tiempo libre diseña y ejecuta propuestas de ocio nocturno alternativo para jóvenes de su ciudad. Para ello, colabora con el departamento de cultura de la ciudad; este organismo los entrena en diferentes actividades de gestión y dinamización de acciones culturales.
Apoyo legal	Un grupo de jóvenes estudiantes de Derecho se compromete a ofrecer apoyo a abogados en ejercicio que llevan diferentes casos de turno de oficio. Además de conocimientos técnicos del ejercicio de la abogacía, los jóvenes se preparan en competencias de comunicación, asesoramiento y acompañamiento personal.
Agentes comunitarias	Un grupo de madres de alumnos inmigrantes colaboran con la escuela en el apoyo y asesoramiento a otras familias inmigrantes recién llegadas. El centro educativo trabaja con el ayuntamiento para la información sobre las instituciones municipales, los servicios sociales y sanitarios y los derechos básicos de los ciudadanos inmigrantes.

En el acercamiento al aprendizaje-servicio resulta interesante destacar la concepción filosófica y antropológica que se dibuja tras la propuesta. El aprendizaje-servicio es también una forma de comprender el desarrollo humano desde la solidaridad y

la creación de vínculos entre los miembros de una comunidad. Algunas tradiciones filosóficas y sociológicas como la filosofía racionalista, la ética kantiana o el interaccionismo simbólico han acentuado la racionalidad, la moralidad o la interacción social como elementos que otorgan humanidad a la naturaleza humana. Nos gustaría destacar aquí que el aprendizaje-servicio entronca, además, con las tradiciones éticas que subrayan el compromiso con la alteridad y la empatía como elemento diferencial y característico de las sociedades humanas (Lévinas, 1977; Buber, 1998; Scheler, 2003). Se puede decir que la solidaridad y el servicio altruista entre los miembros de un colectivo humanizan a dichos miembros, los compromete en una acción colectiva que beneficia al grupo, favorece el conocimiento mutuo y la empatía, y se convierten en una herramienta pedagógica que permite el crecimiento y la formación personal. La creación de vínculos sociales en una comunidad mediante la implicación cooperativa de sus miembros permite el desarrollo personal y el progreso social al tiempo que incide en el desarrollo de comunidades humanas más justas y solidarias.

Detectar necesidades en la comunidad

Una manera de acercarnos al aprendizaje-servicio es considerarlo como un programa de intervención de alto impacto en la comunidad. El punto de partida de los proyectos es un diagnóstico sobre la realidad y sobre sus protagonistas que detecte aquellos aspectos susceptibles de mejora. Es decir, se trata de lanzar una mirada crítica y global que intente comprender la complejidad de los dinamismos sociales, culturales, económicos y medioambientales de los grupos humanos y fomentar la colaboración recíproca entre todos los protagonistas. Esta es una postura que se aleja del asistencialismo y de la distancia simbólica entre quien realiza una ayuda y quien recibe sus beneficios, y que, en cambio, fomenta acciones responsables y cooperativas de respeto, conciencia crítica y compromiso solidario.

Las actividades de aprendizaje-servicio surgen de la mirada inquieta y atenta a la comunidad. Si el objetivo es involucrarse en una acción positiva a favor de la vida en común, será necesario conocer el medio en el que esta se desarrolla. La eficacia del servicio depende, en gran medida, de la capacidad de observación y del acierto a la hora de captar y definir los problemas reales que afectan a la colectividad. En algunas ocasiones, las necesidades son tan evidentes y alarmantes que su percepción es prácticamente in-

mediata. Otras veces, sin embargo, reconocerlas requiere de una intervención específica para sensibilizar a los jóvenes sobre las situaciones del entorno que presentan necesidades y motivarlos a la acción. Parafraseando a Noddings, se puede decir que cuanto más cerca estemos de la necesidades de los demás, mayores serán nuestras posibilidades de entender su fragilidad y de percibir el llamado del deber interior, esa punzada que nos obliga a responder al otro (Noddings, 2002). Así, la toma de conciencia de las dificultades y problemas reales que vive parte de la población es un aspecto que puede motivar la acción y despertar el sentimiento de responsabilidad cívica, el compromiso con «lo que es de todos», que trasciende el interés particular centrado en uno mismo.

Sin embargo, aunque constatar que el medio no es todo lo bueno que debería y que hay situaciones alarmantes es un elemento necesario para movilizar la acción, no es suficiente. La detección de necesidades debe continuar con un llamamiento directo al compromiso, con una invitación explícita al sujeto para que se haga responsable de la propia acción y se adhiera «a la causa del otro». ¿Qué podemos hacer para contribuir a solucionar el problema? Esa es la pregunta que debería plantearse cada grupo en el momento de diseñar una acción de servicio.

Un aprendizaje que sirve

Aprender haciendo es uno de los principios básicos de la pedagogía moderna y nos permite introducir la concepción de aprendizaje que está implícita en las actividades de aprendizaje-servicio. Es un principio que se aplica tanto en el ámbito intelectual como en el ámbito moral y que exige situar al alumno en el centro del proceso educativo y otorgarle el papel de protagonista y de autor de su formación. Es un aprendizaje que busca desarrollar lo mejor de cada joven, pero que no está dominado por la cultura del narcisismo (Lasch, 1979), interesada únicamente en la promoción y el éxito individual, sino que se orienta a la mejora del bien común. Así, el aprendizaje servicio remite a proyectos de investigación realizados de manera cooperativa con la voluntad de mejorar la realidad. Esta metodología se puede caracterizar con tres interrogantes: qué se aprende, cómo se aprende y cuándo se aprende en una actividad de aprendizaje-servicio.

Uno de los objetivos de las actividades de aprendizaje servicio es la adquisición de contenidos curriculares. Estos contenidos no aparecen de manera fragmentada y

descontextualizada, sino que se vinculan con las necesidades de la realidad y se orientan a la acción. Se aprende *para* mejorar el medio, de manera que el aprendizaje adquiere un sentido cívico y social. Aplicar los conocimientos que se poseen para transformar la realidad se convierte en un importante elemento motivador: solo un buen nivel de aprendizaje hará posible un servicio de calidad. Sin embargo, los aprendizajes derivados de una actividad de aprendizaje-servicio no se limitan a aquellos relacionados directamente con el currículo. El contacto directo con el medio, el trabajo cooperativo entre iguales, la relación con adultos que ejercen de guías o la implicación en entidades sociales son elementos que favorecen también la adquisición de competencias y valores. En el transcurso de un proyecto de intervención en la comunidad, los jóvenes desarrollan competencias personales que se vinculan directamente con la autonomía y la iniciativa personal, pero que también entrenan y hacen madurar sus habilidades sociales, de negociación y de resolución de problemas o de análisis crítico e informado de la realidad. Asimismo, la implicación personal en proyectos compartidos favorece de manera intensa la adquisición de valores, cuyo aprendizaje no se lleva a cabo a través de la exposición a discursos o explicaciones, sino cuando se ejercitan mediante la acción comprometida, la reflexión sobre la acción y los sentimientos que la experiencia genera en cada sujeto.

Con independencia del contenido específico que aborde cada una de las experiencias concretas, las actividades de aprendizaje-servicio comparten determinadas condiciones pedagógicas, entre las que destacan: el aprendizaje a partir de la experiencia, el aprendizaje cooperativo, la reflexión sobre la acción y la guía que ofrecen los adultos.

- *Se aprende a partir de la experiencia.* Los desafíos que plantean estas actividades no consisten en solucionar problemas hipotéticos, estudiar casos, diseñar proyectos o llevar a cabo simulaciones, sino que se refieren a necesidades reales sobre las que se quiere intervenir con el ánimo de mejorarlas. El aspecto de vivencia, propio de cualquier actividad humana, se ve intensificado en el aprendizaje-servicio por las relaciones que genera y que implican establecer vínculos personales basados en la apertura y la comprensión.
- *Se aprende de manera cooperativa.* El aprendizaje-servicio ofrece escenarios cooperativos que permiten asumir retos ambiciosos que resultan imposibles de abordar de manera individual y que generan relaciones de interdependencia positiva entre todos los participantes. La cooperación se concreta en las re-

- laciones recíprocas entre iguales pero también en la articulación de las propias actuaciones con las de otros miembros de la comunidad.
- *Se aprende reflexionando sobre la acción.* Aunque la actividad es el motor del aprendizaje, no se cae en el activismo desenfrenado, gracias al ejercicio reflexivo propio de los proyectos de aprendizaje-servicio. La reflexión –que se inicia con la detección de las necesidades reales de la comunidad y que se mantiene en las distintas fases que atraviesa el proyecto– es el elemento que permite a cada joven apropiarse de la experiencia y hacerla significativa. La reflexión es un antídoto contra el activismo y una posibilidad para adquirir saberes que no se han podido conseguir durante la intervención en el medio.
 - *Se aprende con la ayuda que aportan los adultos.* El protagonismo de los jóvenes en la actividad exige a los adultos un papel diferente del habitual. Los educadores y los profesionales de entidades sociales ejercen una función menos controladora y transmisora para convertirse en guías o acompañantes del proceso. Dirigen sus esfuerzos a fomentar la participación, ya sea planteando problemas, cuestionando, organizando la actividad o animando a los jóvenes.

El último de nuestros interrogantes se planteaba por el *cuándo* del aprendizaje en las experiencias de aprendizaje-servicio. Las oportunidades de aprendizaje no quedan reducidas a ciertas fases del proyecto. Se aprende antes, durante y después de la acción. Antes de la realización del servicio, el aprendizaje suele centrarse en el conocimiento de la realidad sobre la que se va a intervenir y en una formación específica que permita hacer una intervención eficaz y proveer de un servicio de calidad a la comunidad. Hay aprendizajes cuyo dominio es indispensable para afrontar la acción con garantías de éxito. Se aprende durante el servicio, ya que, en el contacto con la realidad, el joven despliega los recursos personales –conocimientos, habilidades, competencias, valores y estrategias– de que dispone en ese momento para llevar a cabo la actividad a la que se ha comprometido y continúa desarrollándolos a medida que los ejercita (Huber, 2005). Así, la empatía o la capacidad para resolver conflictos se desarrollan porque se usan. El servicio a la comunidad ofrece continuamente oportunidades para optimizar aprendizajes que ya se poseen y para adquirir otros nuevos. Y se aprende después de la acción. La reflexión y la evaluación posteriores al servicio permiten la toma de conciencia necesaria para dar sentido a la experiencia. Pero, además, es una oportunidad para introducir propuestas de mejora para acciones posteriores.

Un servicio que enseña

Así como la detección de las necesidades de la comunidad es el punto de partida de las actividades de aprendizaje-servicio, estas no existen sin una implicación activa en el medio que contribuya a su optimización y que se oriente al beneficio de la colectividad. El aprendizaje-servicio parte del convencimiento de que todas las personas –y no solo unas pocas– son capaces de intervenir en la comunidad, de que todas tienen cualidades para el compromiso activo, así como algo que aportar a la comunidad. El medio se entiende, en parte, como el resultado de la acción que los ciudadanos llevan a cabo sobre él y, por lo tanto, como un espacio en el que todos los miembros de la comunidad deberían participar. El servicio es una forma real de participación y, en este sentido, constituye un campo idóneo para el aprendizaje de la ciudadanía. Además, el servicio aporta unos elementos fundamentales en la metodología del aprendizaje servicio: la implicación personal, el cuidado de los demás y la participación en la vida pública.

Para empezar, el servicio exige la implicación personal y desinteresada en un proyecto que busca el bien común y que se adhiere de forma activa *a la causa del otro*. No basta con indignarse ante la injusticia, sensibilizarse ante el sufrimiento ajeno o criticar los problemas que padece un sector de la humanidad. Para que el mundo mejore lo que se requiere son buenas acciones, no solo buenos principios. Es necesario movilizarse y actuar con la voluntad de generar cambios que sean útiles y eficaces. El servicio reclama una conciencia activa que no se reduce a un análisis distante de la realidad, sino que actúa con el ánimo de influir en ella y mejorarla.

Por otra parte, el servicio es una oportunidad para practicar el cuidado de los demás. En numerosas ocasiones, la acción de servicio se orienta a personas y colectivos que necesitan una atención especial en un momento determinado. La atención y el cuidado van más allá de la asistencia y del control que, a veces, caracterizan las actividades de voluntariado, porque parten de relaciones de reciprocidad entre quienes actúan y quienes se benefician de la acción. La ética del cuidado reconoce que las personas a las que se atiende tienen también capacidad de acción, dignidad y voz, y por lo tanto deben ser protagonistas a la hora de definir el servicio que necesitan (Hargreaves, 2002). El aprendizaje-servicio, en tanto que acción solidaria, es una práctica de cuidado y de responsabilidad.

Por último, el servicio garantiza la participación de los jóvenes en la vida pública. Las actividades de aprendizaje-servicio permiten acciones útiles y eficaces en ámbitos muy diversos, con lo que promueven la participación real en distintos espacios

de la vida pública. A diferencia de las actividades académicas, la acción de servicio con proyección social pone a los jóvenes ante situaciones auténticas, en las que se implican *de verdad* para resolver un problema real. La calidad del servicio tiene consecuencias directas y visibles, que los participantes en el proyecto pueden valorar. Más allá de los discursos a favor de la democracia y la participación, estas actividades brindan a los jóvenes la posibilidad de comprometerse personalmente con los asuntos sociales que afectan a la comunidad.

Trabajo en red

El aprendizaje-servicio presenta la relación entre los centros educativos y su entorno como un vínculo posible y necesario. Requiere poner a los centros educativos en contacto con el entorno social; de hecho, el aprendizaje-servicio se concreta y toma sentido cuando se diseña e implementa *en, desde, para y con* la comunidad en la que se encuentra inmerso. Debe desarrollarse *en* la comunidad, puesto que las alianzas entre entidades e instituciones se organizan básicamente a partir de proyectos y objetivos concretos para realizar en el territorio. *Desde y para* la comunidad porque, tal y como ya se ha puesto de relieve, parte de las necesidades de esta para darles una respuesta adecuada. Y *con* la comunidad, dado que los proyectos de aprendizaje-servicio difícilmente pueden llevarse a cabo en solitario y de manera aislada, sino que es necesario hacerlo a través del trabajo coordinado entre los diferentes agentes educativos y sociales.²

La formación de los más jóvenes en herramientas críticas, habilidades sociales y responsabilidad cívica para que se acerquen y participen en la realidad compleja que los envuelve es una tarea que no puede encomendarse exclusivamente a los centros educativos. De la misma manera, es difícil imaginar que las necesidades de la comunidad puedan combatirse exclusivamente desde las entidades sociales. Ambas tareas requieren una respuesta global. Las instituciones educativas deben salir a su entorno para comprenderlo mejor y comprometerse, junto a las entidades sociales, en la mejora de la vida colectiva. A su vez, la red social y comunitaria de un territorio

⁽²⁾ Los «proyectos educativos de ciudad», los «planes educativos de entorno» o los consejos infantiles y juveniles de algunos ayuntamientos son iniciativas que, como el aprendizaje servicio, permiten trabajar en esta dirección.

tiene que abrirse a la cooperación con los centros educativos que le son próximos. En este sentido, el partenariado y el trabajo en red destacan como uno de sus principales rasgos de identidad (Bosch, Climent y Puig, 2009). Los agentes fundamentales de este proceso son los centros educativos, las entidades sociales y los elementos conectores.

Las *instituciones educativas* representan uno de los actores principales en los proyectos de aprendizaje-servicio. Desde la Educación Infantil hasta la universidad, en el ámbito de la educación formal, así como en la diversidad de formas de las entidades de educación no formal, el aprendizaje-servicio puede incorporarse como una manera de trabajar ciertos contenidos de manera solidaria y basada en la experiencia.

Introducir proyectos de este tipo en los centros educativos significa abordar tres aspectos clave: la innovación, el reconocimiento y la implantación. Por un lado, el aprendizaje-servicio supone innovación porque, en definitiva, para incorporar esta propuesta a la tarea habitual de los centros educativos se debe impulsar la realización de experiencias que supongan algún cambio en relación con lo que ya se lleva a cabo. Por otro lado, para que este tipo de propuestas prosperen y se consoliden será necesario su reconocimiento en el conjunto de la institución. Es decir, en primer lugar, el reconocimiento explícito y activo de su existencia por parte del claustro y del equipo directivo y, en segundo lugar, su incorporación en el proyecto educativo de centro, que reconocerá esta práctica como parte de la cultura de la institución, de su identidad. Finalmente, implementar experiencias de aprendizaje-servicio en los centros educativos supone disponer un conjunto de elementos organizativos que permitan su pervivencia y continuidad: situar la actividad en un espacio curricular del horario, disponer de instancias de programación y evaluación, institucionalizar la figura del referente de los proyectos y disponer de algunos recursos y organizarlos debidamente para la realización de la experiencia innovadora.

Además de las instituciones educativas, cabe destacar también el papel de las *entidades sociales* en los proyectos de aprendizaje-servicio. Las entidades sociales son las que, en su dinámica habitual, llevan a cabo tareas de servicio, y pueden reservar algunas para que sean los más jóvenes los que las desarrollen. Por lo tanto, se convierten en una suerte de yacimientos de servicio que permiten conectar los centros educativos con las necesidades sociales. Desde este punto de vista, el aprendizaje-servicio permite que las entidades sociales, más allá de su función social, se conviertan en agentes educativos de gran potencial, en verdaderas escuelas de ciudadanía.

Cuando una entidad social se plantea implicarse en proyectos de aprendizaje-servicio debe formularse algunas cuestiones fundamentales: cuáles son sus motivaciones, qué necesidades pretende atender, qué servicios podrán realizar los jóvenes en el seno

de la entidad, cómo y cuándo se abordarán los aprendizajes fruto de la experiencia de servicio y cómo establecer una relación de partenariado con la institución educativa. Además de estas cuestiones, la puesta en marcha de proyectos de aprendizaje-servicio por parte de las entidades sociales supone que todos sus participantes aprenden. No hace falta insistir en el valor que el aprendizaje-servicio tiene para los niños y jóvenes en formación respecto al aprendizaje de competencias, habilidades y valores. La incorporación de un proyecto de estas características supone también una fuente de aprendizaje para las entidades sociales y las instituciones educativas, una oportunidad para abrirse, repensarse y ofrecer un servicio más ajustado y de mejor calidad (Rubio, 2010).

Subrayar el valor del trabajo coordinado entre instituciones educativas y entidades sociales pone de relieve que su existencia por separado no garantiza la aparición de experiencias de aprendizaje-servicio. Muchas veces son necesarios *los elementos de conexión*, aquellos agentes que facilitan la creación de lazos de partenariado. Estos pueden ser de dos tipos: las personas dinamizadoras y los puntos de difusión. En ambos casos, su tarea es la de gestionar las conexiones entre instituciones educativas y entidades sociales, con el desarrollo de una red territorial a través de la cual impulsar y multiplicar proyectos de aprendizaje-servicio.

Cuando los elementos de conexión se concretan en una persona dinamizadora, esta se convierte en la encargada de detectar las necesidades y tareas de servicio en las entidades sociales, informar y ayudar a definir proyectos desde las instituciones educativas, conectar a centros educativos y entidades sociales para el diseño de experiencias de aprendizaje-servicio, colaborar en su realización y promover nuevas experiencias, así como también consolidar un banco de ofertas y demandas de actividades de aprendizaje-servicio que fortalezca el entramado social.

En otros casos, los elementos de conexión se concretan en puntos de encuentro; en estos casos, se aprovechan espacios de coordinación territorial (centros de profesores, servicios comunitarios, puntos de información juvenil, oficinas de planes comunitarios o puntos de voluntariado). Estos permiten la confluencia entre los diferentes actores educativos, sociales y comunitarios de un mismo territorio para el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio. Su tarea de dinamización se concreta a través de personas, medios, guías, recursos y formación para el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio.

Resulta claro que los elementos de conexión son aspectos fundamentales a la hora de construir un partenariado sólido que posibilite el trabajo en red entre centros educativos y entidades sociales. El aprendizaje-servicio y el trabajo en red se convierten en dos términos

interdependientes que se potencian el uno al otro. El aprendizaje-servicio requiere de redes, ya que no puede llevarse a cabo de manera aislada, y exige que exista trabajo coordinado entre diferentes agentes de un mismo territorio. Asimismo, promueve la pertenencia a redes, puesto que son estas, precisamente, las que dan sostenibilidad a los proyectos, al proporcionar conexiones, dinámicas de colaboración y coherencia en la respuesta a las necesidades sociales. Finalmente, representa un motor de redes, porque en la concreción de cada proyecto contribuye a hacer visible la idea de que todo educa (Gordó, 2010).

Una propuesta con impacto formativo y transformador

El impacto formativo y transformador es otro de los rasgos de identidad del aprendizaje-servicio. Dicho impacto sirve para señalar el valor de cambio y mejora que los proyectos de aprendizaje-servicio generan en sus diferentes participantes: facilita y optimiza el aprendizaje de los niños y jóvenes en proceso de formación; favorece el cambio metodológico y de cultura de los profesionales de la educación en los centros educativos; desarrolla la dimensión educativa de las entidades sociales; finalmente, también incide en la mejora de la comunidad y fortalece su tejido social (Palos, 2009).

Son múltiples los estudios que se han realizado en relación con los beneficios que la participación en proyectos de aprendizaje-servicio supone para sus principales protagonistas, *los niños o jóvenes en proceso de formación*. La Tabla I presenta, a modo de síntesis, las aportaciones que, fruto de una extensa trayectoria en investigación, aporta Andrew Furco en este sentido (Furco, 2004):

TABLA II. Impacto educativo del aprendizaje servicio

Impacto educativo del aprendizaje servicio	
Académico y cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento del rendimiento en pruebas estandarizadas. - Mayor desarrollo de conocimientos conceptuales y competencias. - Mayor asistencia, motivación respecto a la escuela y retención. - Mejores notas promedio. - Mayor habilidad para analizar y sintetizar información compleja.
Formación cívica	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor comprensión de la política y de las actividades gubernamentales. - Mejor participación en la comunidad y en las cuestiones públicas. - Mejor ejercicio de la ciudadanía y de la responsabilidad ciudadana. - Mayor conciencia y comprensión de cuestiones sociales. - Compromiso con el servicio comunitario.

Vocacional y profesional	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliación de la conciencia y de las opciones vocacionales. - Mejora de las competencias profesionales. - Mayor comprensión de la ética del trabajo. - Mejor preparación para el mundo del trabajo.
Ético y moral	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor exposición a nuevos puntos de vista y perspectivas. - Cambios positivos en el juicio ético. - Mayor habilidad para tomar decisiones independientes respecto a cuestiones morales.
Personal	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliación de las cualidades y competencias para el liderazgo. - Mayor autoestima. - Mayor conocimiento de sí mismo. - Mayor resiliencia. - Mayor eficacia personal.
Social	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor compañerismo entre estudiantes. - Mayor habilidad para trabajar en equipos o para trabajar con otros. - Capacidad para desechar los prejuicios. - Mejora de las conductas prosociales.

Además de la mejora en el desarrollo de los participantes, el aprendizaje-servicio supone también un proceso de optimización para *las instituciones educativas*, tanto por lo que se refiere al profesorado como por lo que respecta al centro en su conjunto. En el primer caso, esto sucede porque la introducción del aprendizaje-servicio supone un proceso de innovación para los educadores en el que se redefine su papel habitual. También se favorece un cambio de actitudes hacia la enseñanza basado en su motivación y sensibilidad por lo social. En el segundo caso, porque el desarrollo de experiencias de aprendizaje-servicio supone la apertura de las instituciones a su entorno, lo que lo convierte a su vez en recurso y objetivo de su actividad educativa. Además, el aprendizaje-servicio representa una oportunidad para revisar la tarea habitual del centro, reforzar buenas prácticas y, en definitiva, contribuir a la mejora de su imagen social. Todo ello repercute finalmente en la mejora del clima de estas instituciones.

Al igual que ocurre en los centros educativos, *las entidades sociales* también salen reforzadas a través de su participación en proyectos de aprendizaje-servicio. Por un lado, establecer vínculos con las instituciones del entorno aporta visibilidad a su propia causa y permite que estas entidades se fortalezcan en la búsqueda de respuestas globales ante las necesidades sociales por las que luchan. Por otro lado, incorporar a los jóvenes en la realización de tareas de servicio en su dinámica habitual e implicarse en su formación supone revisar sus propios objetivos y tomar conciencia de su papel como agentes educativos. A través de los proyectos de aprendizaje-servicio, las entidades sociales contribuyen directamente a la creación de la sensibilidad, responsabilidad y compromiso social de las nuevas generaciones.

En último lugar, el aprendizaje-servicio favorece también el desarrollo de *la comunidad territorial y global*, porque potencia la fuerza formativa de los diferentes

actores. Los proyectos de aprendizaje-servicio buscan la mejora de las necesidades sociales y de la calidad de vida de los miembros de las comunidades destinatarias. Su implementación supone así la búsqueda de respuestas globales a necesidades complejas, este es sin duda un primer nivel de la mejora que estos proyectos suponen para la comunidad. En segundo lugar, los proyectos de aprendizaje-servicio refuerzan el sentimiento de pertenencia y cohesión de los individuos que conviven en un mismo territorio; esto favorece actitudes y sentimientos positivos hacia el entorno, y, por lo tanto, hace que el capital social aumente. Para terminar, los proyectos de aprendizaje-servicio inciden en la dimensión ética de la educación, puesto que el aprendizaje-servicio no es una actividad neutra y permite educar en valores. No se conforman con reducir la educación a contenidos meramente curriculares o de carácter académico. Su horizonte pretende llegar un poco más lejos, contribuir a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos, a la transformación de las situaciones de injusticia y a la construcción de sociedades democráticas y participativas.

Referencias bibliográficas

- APPIAH, K.A. (2007). *La ética de la identidad*. Buenos Aires: Katz.
- BARBER, B. R. (2000). *Un lugar para todos*. Barcelona: Paidós.
- BARCENA, F, GIL, F Y JOVER, G. (1999). *La escuela de la ciudadanía*. Bilbao: Desclee.
- BARTOLOMÉ PINA, M. (Coord.). (2002). *Identidad y ciudadanía*. Madrid: Narcea.
- BELLO, G. (1997). *La construcción ética del otro*. Oviedo: Nobel.
- BOFF, L. (2001). *Ética planetaria desde el Gran Sur*. Madrid: Trotta.
- (2000): *Una ética mundial para la economía y la política*. México: FCE.
- BOLÍVAR, A. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- (2008): *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- BOSCH, C., CLIMENT, T. Y PUIG, J. M.^a (2009). Parternariado y redes para el aprendizaje servicio. En PUIG, J. M.^a (Coord.), *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 127-149). Barcelona: Graó.
- BUBER, M. (1998). *Yo y Tú*. Madrid: Caparrós Editores.
- CAIRN, R. (2003). *Partner Power and Service Learning. Manual for Community-based Organizations to Work with Schools*. Minneapolis: ServeMinnesota.
- CAMPS, V. (1990). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa.

- CAMPS, V. Y GINER, S. (2008). *Manual de civismo*. 6ª Ed. Barcelona: Ariel.
- CEREZO, P. (Ed.). (2005). *Democracia y virtudes cívicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza.
- (2010): *Justicia cordial*. Madrid: Trotta.
- CORTINA, A. Y CONILL, J. (Ed.). (2001). *Educación en la ciudadanía*. Valencia: Institució Alfons el Magnànim.
- DEWEY, J. (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- ESCAMEZ, J. (1999). *Solidaridad y voluntariado social*. Valencia: Fundación Bancaja.
- ETZIONI, A. (1999). *La nueva Regla de Oro*. Barcelona: Paidós.
- FOLGUEIRAS, P. (2009). *Ciudadanas del mundo*. Madrid: Síntesis.
- FOUCAULT, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós/ICE-UAB.
- (1994): *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- FREINET, C. (1967). *La educación por el trabajo*. México: FCE.
- FURCO, A. & BILLING, S. H. (2002). *Service-Learning. The Essence of the Pedagogy*. Greenwich: Information Age Publishing.
- GARCÍA ROCA, J. (1994). *Solidaridad y voluntariado*. Bilbao: Sal Terrae.
- HARGREAVES, A. (2002). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- HONNETT, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- (2007): *Reificación*. Buenos Aires: Katz.
- HUBER, M. (2005). *Apprendre en projets*. Lyon: Chronique Sociale.
- JONAS, H. (2004). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.
- KÜNG, H. (1991). *Proyecto de una ética mundial*. Madrid: Trotta.
- LASCH, C. (1979). *The Culture of Narcissism: American Life in an Age of Diminishing Expectations*. Nueva York: W. Norton.
- LÉVINAS, E. (1977). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- (2000): *Ética e infinito*. Madrid: Machado Libros.
- MARINA, J.A. (2006). *Aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.
- MARTÍNEZ, M. Y HOYOS, G. (Coords.). (2006). *La formación en valores en sociedades democráticas*. Barcelona: Octaedro.
- NODDINGS, N. (2002). *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Madrid: Amorrortu.
- PALOS, J. (2010). ¿Por qué hacer actividades de aprendizaje servicio? En J. M.^a PUIG (Coord.), *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 151-161). Barcelona: Graó.

- PECES-BARBA, G. (2007). *Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos*. Madrid: Espasa.
- PETTIT, P. (1999). *Republicanism*. Barcelona: Paidós.
- PUIG, J. M.^a (2003). *Prácticas de ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- PUIG, J. M.^a (Coord.). (2010). *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona: Horsori.
- (2009). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- PUIG, J. M.^a, BATLLE, R., BOSCH, C., ET ÁL. (2006). *Aprenentatge Servei. Educar per a la Educació ciutadania*. Barcelona: Octaedro y Fundació Jaume Bofill.
- RAWLS, J. (1979). *Teoría de la justicia*. México: FCE.
- (1996). *Liberalismo político*. Barcelona: Crítica.
- RUBIO CARRACEDO, J. (2007). *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*. Madrid: Trotta.
- SCHULER, M. (2003). *Gramática de los sentimientos: lo emocional como fundamento de la ética*. Barcelona: Crítica.
- SCHMID, W. (2002). *En busca de un nuevo arte de vivir*. Valencia: Pre-Textos.
- SERRANO, V. (Ed.). (2004). *Ética y globalización*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- SUBIRATS, J. Y ALBAGÉS, B. (2006). *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill (Finestra Oberta 48).
- TAPIA, M. N. (2001). *La solidaridad como pedagogía. El aprendizaje servicio en la escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- TONNUCI, F. (1979). *La escuela como investigación*. Barcelona: Reforma de la Escuela.
- WALZER, M. (1993). *Esferas de la justicia*. México: FCE.

Fuentes electrónicas

- FURCO, A. (2004). *El impacto educacional del aprendizaje servicio ¿Qué sabemos a partir de la investigación?* University of California-Berkeley. Recuperado el 11 de diciembre de 2010, de <http://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/02/resultats-investigacio-aps-furco-modo-de-compatibilidad.pdf>.
- GORDÓ, G. (2010). *Aprenentatge Servei i Xarxes Educatives: dos termes interdependents*. Documento para las 3^{as} Jornadas de Intercambio de Experiencias, Centro

Promotor de l'Aprenentatge Servei. Recuperado el 11 de diciembre de 2010, de <http://www.aprenentatgeservei.cat/intra/aps/documents/xarxa%20per%20fotocop.pdf>.

RUBIO, L. (2010). *Aprenentatge Servei i Implicació de les entitats socials en el món educatiu*. Documento para las 3^{as} Jornadas de Intercambio de Experiencias, Centro Promotor de l'Aprenentatge Servei. Recuperado el 11 de diciembre de 2010 de <http://www.aprenentatgeservei.cat/intra/aps/documents/entitats%20socials%20x%20fotop.pdf>.

Dirección de contacto: Josep M.^a Puig Rovira. Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035, Barcelona, España. E-mail: joseppuig@ub.edu.

La universidad como espacio cívico: valoración estudiantil de las modalidades de participación política universitaria

The University as a Civic Environment: Student Assessment of Means of Political Participation in the University

Gonzalo Jover Olmeda

Universidad Complutense. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Madrid, España.

Esther López Martín

Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II. Madrid, España.

Patricia Quiroga Uceda

Universidad Complutense. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Madrid, España.

Resumen

La sensación de cierto declive en los valores cívicos enfrenta a los sistemas actuales de educación superior al reto de hacer de la universidad un espacio de aprendizaje de la ciudadanía y las prácticas y los valores democráticos, lo que requiere impulsar la experiencia participativa de los estudiantes en los procesos de toma de decisiones. En este sentido, hay que celebrar la reciente aprobación en nuestro país del Estatuto del Estudiante Universitario, que instituye la implicación estudiantil en la política universitaria, con la creación del Consejo de Estudiantes Universitario del Estado. Hasta ahora, sin embargo, la investigación apenas se ha ocupado de estudiar la participación de este colectivo. Este trabajo tiene como objetivo conocer su valoración de las distintas modalidades de participación política en la universidad, a partir de las respuestas de más de 5.000 estudiantes matriculados en las universidades españolas. Estas han sido sometidas a varios análisis. En un primer momento, se ha llevado a cabo un análisis factorial que ha permitido identificar la estructura subyacente a las diferentes modalidades de participación consideradas. Posteriormente, se ha procedido a analizar cuáles de estas modalidades son más o menos valoradas. Para finalizar, se ha estudiado si las valoraciones difieren en función de determinadas características de los sujetos. Los resultados muestran

que los estudiantes valoran más las vías institucionales de participación que las alternativas. Pero revelan, especialmente, la prioridad que conceden a la dimensión individual de la experiencia cívica en comparación con la comunitaria. Estos resultados matizan el esquema interpretativo habitual de la participación política de los jóvenes en la universidad y apuntan a la necesidad de trabajar en una doble dirección, reforzando tanto el aspecto comunitario de la experiencia cívica como su dimensión crítica, lo que exige fomentar espacios abiertos a los modos menos reglados de ejercicio ciudadano.

Palabras clave: estudiantes, educación cívica, valores democráticos, participación política, gobierno universitario.

Abstract

There is a sense that civic values have undergone a certain decline. Today's higher education systems are therefore put to the challenge of making the university a place for learning citizenship and democratic values and practices. This challenge means students must be encouraged to experience participation in decision-making processes. In this sense our country's recent adoption of the University Students' Statute is a welcome development, because it institutes student involvement in university policy through the creation of the University Students' Council of the State. To date, however, there is very little research on student participation. This paper aims to ascertain what value students assign to different means of political participation in the university. The answers given by more than 5.000 students were subjected to various analyses. Firstly, factor analysis was done to identify the underlying structure of the different means of participation. Subsequently, the means of participation were analyzed to discover how highly they are valued by students. Lastly, the value scores were studied to ascertain whether certain characteristics of the student subjects may be credited with making any difference. The results show that students value institutional means of participation more highly than alternative means. Especially, the results reveal that students give priority to the individual dimension of the civic experience over the community dimension. These results throw a subtly different light on the common scheme for interpreting political participation by youth in the university and suggest there is a need to strengthen both the community aspect and the critical dimension of the civic experience, a task that would require fostering environments that are open to less-tightly regulated means of exercising citizenship.

Keywords: students, civic education, democratic values, political participation, university governance.

Introducción

La sensación de cierto declive en los valores cívicos enfrenta a los sistemas actuales de educación superior al reto de hacer de la universidad un espacio de aprendizaje de la ciudadanía. En 1999, el Comité de Educación Superior e Investigación del Consejo de Europa (CC-HER), dejó patente esta necesidad en el proyecto *Universities as Sites of Citizenship and Civic Responsibility*, en el que tomaron parte 28 universidades de Europa y Estados Unidos. El proyecto postulaba el papel de las instituciones de educación superior en el desarrollo de las prácticas y valores democráticos, especialmente mediante la participación de los estudiantes en los procesos de toma de decisiones. El informe final alertaba, sin embargo, sobre las dificultades encontradas en las estructuras y en la cultura de las universidades para el cumplimiento de dicha función cívica. Entre estas dificultades, subrayaba que en casi todas las universidades consideradas, «la participación de los estudiantes en el gobierno de la universidad y en la afirmación o comprensión de sus derechos como estudiantes, se caracteriza por una *pasividad generalizada*, rayana en la indiferencia» (Plantan, 2002, p. 13). Una década más tarde, aún queda mucho camino por recorrer en este sentido, según viene denunciando la Unión Europea de Estudiantes (ESU). Esta ha llamado la atención acerca de las dificultades que hoy se ciernen sobre el potencial cívico de las universidades, debido fundamentalmente, según declaraba recientemente una de sus líderes, a «los recortes presupuestarios existentes y potenciales, la amenaza de disminución de la participación de los estudiantes en la toma de decisiones en la universidad y la tendencia a ver la educación superior como una mercancía en el mercado mundial» (ESU, 2010).

La preocupación por la promoción de los valores cívicos en la universidad ha encontrado expresión institucional en nuestro país en la elaboración y reciente aprobación del Estatuto del Estudiante Universitario, previsto en la Ley Orgánica 4/2007, que modificó la Ley Orgánica de Universidades. El estatuto supone un paso decisivo en la larga historia de los intentos por canalizar la capacidad movilizadora de los jóvenes universitarios (Hernández Sandoica, Ruiz Carnicer y Baldó Lacomba, 2007; González Calleja, 2009). Su punto esencial es la creación del Consejo de Estudiantes Universitario del Estado, que instituye un canal directo de participación estudiantil en la política universitaria. La composición de este consejo ha sido uno de los aspectos más polémicos de la gestación de la norma. Tras numerosas reuniones con organizaciones estudiantiles, se llegó al acuerdo para una composición mixta, con estudiantes representantes institucionales de las universidades, que constituyen el colectivo más

amplio del consejo, y representantes de las asociaciones, federaciones y confederaciones de estudiantes más significativas.¹

Ahora bien, mientras los estudiantes se quejan de la falta de estructuras que faciliten su participación, otros sectores de la comunidad universitaria subrayan el escaso interés de aquellos por participar, lo cual se constata, por ejemplo, en su mínima implicación a la hora de elegir representantes en los órganos de gobierno. Más allá de los lamentos mutuos, sabemos poco sobre las claves de la participación política de los estudiantes en la universidad y como han indicado Michavila y Parejo, «no cabe duda de que el análisis de la participación de los estudiantes en el sistema universitario español exige una mayor atención por parte de los investigadores, dado el escaso número de literatura científica existente en las disciplinas pedagógica y sociológica» (Michavila y Parejo, 2008, p. 113).

En este trabajo, pretendemos contribuir a superar esta laguna, mediante una investigación acerca de la valoración que hacen los estudiantes de las diferentes modalidades de participación política en la universidad; dicha investigación se ha llevado a cabo con motivo de la colaboración de nuestro país en el estudio internacional *Eurostudent IV*.² Este estudio, en cuya cuarta edición toman parte 26 países, quiere proporcionar indicadores comparativos de las condiciones sociales y económicas de los estudiantes europeos. El cuestionario aplicado a los estudiantes españoles incluyó una pregunta adicional en la que se solicitaba que valorasen las siguientes formas de participación en la universidad: elección de delegados de clase, curso o titulación; elección de representantes de los estudiantes en los órganos de gobierno de la universidad (consejos de departamento, juntas de facultad o centro, claustro, etc.); pertenencia a asociaciones de estudiantes; presentación de solicitudes y reclamaciones a través de los decanatos, vicerrectorados, oficinas de defensores universitarios, etc.; expresión por medio de carteles, pintadas, etc.; celebración de asambleas; movilización a través de manifestaciones y huelgas; y actuación en espacios virtuales, foros y *blogs*. Los resultados de esta consulta constituyen la base de nuestra investigación.³

⁽¹⁾ El Estatuto del Estudiante Universitario, elaborado por la Secretaría General de Universidades, ha sido aprobado, a punto de cerrarse este artículo, en el Consejo de Ministros del día 30 de diciembre de 2010, y se publicó en el BOE del día 31.

⁽²⁾ La participación de España en la cuarta ronda de *Eurostudent* ha sido promovida por la Dirección General de Formación y Orientación Universitaria del Ministerio de Educación. Su preparación y su realización están a cargo de un equipo de investigadores de la Universidad de Valencia, coordinado por los profesores Antonio Ariño y Ramón Llopis-Goig. En este artículo, se ha trabajado con los datos proporcionados en octubre de 2010 por el equipo de investigación, que recogen las respuestas de 5.770 sujetos. Vaya desde aquí nuestro agradecimiento a la Dirección General de Formación y Orientación Universitaria y a los investigadores de la Universidad de Valencia por las facilidades prestadas.

⁽³⁾ La consulta se realizó entre el 26 de mayo y el 21 de junio de 2010, mediante una encuesta online lanzada a 101.603 estudiantes universitarios. Para los aspectos técnicos del estudio internacional, véase la página de *Eurostudent*: www.eurostudent.eu.

Estudio empírico

Diseño y metodología

La población objeto del estudio estuvo formada por los estudiantes matriculados en las universidades españolas públicas y privadas durante el curso académico 2009-10. El número total de estudiantes que ha compuesto la muestra ascendió a 5.770 sujetos, de los cuales 3.555 eran mujeres (61,6%) y 2.215 hombres (38,4%).⁴ La distribución de los estudiantes en función de la titulación y del tipo de institución en la que cursaban sus estudios se recoge en la Tabla I.

TABLA I. Distribución de la muestra

		TITULARIDAD					
		Pública		Privada		Total	
TITULACIÓN	Diplomatura	1.135	19,7%	111	1,9%	1.246	21,6%
	Licenciatura	2.575	44,6%	194	3,4%	2.769	48,0%
	Doble licenciatura	104	1,8%	33	0,6%	137	2,4%
	Grado	852	14,8%	171	3,0%	1.023	17,7%
	Máster oficial	313	5,4%	13	0,2%	326	5,6%
	Otras titulaciones	242	4,2%	27	0,5%	269	4,7%
	Total	5.221	90,5%	549	9,5%	5.770	100,0%

La aproximación a los resultados se ha llevado a cabo a tres niveles. En primer lugar, se ha acometido un análisis factorial exploratorio enfocado a determinar si las modalidades de participación propuestas responden a la diferenciación habitual de vías institucionales y vías alternativas. A continuación, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo de las diferentes opciones consideradas, mediante el cual se identificaron las más y las menos valoradas. Este estudio descriptivo se ha completado con una comparación de medias para determinar si las posibles diferencias observadas son significativas o no. Finalmente, se ha analizado si la valoración de las vías de participación difiere en función de determinadas características de los sujetos (edad, género, circunstancia laboral y situación de inmigrante). Los distintos análisis se realizaron utilizando el paquete estadístico SPSS en su versión 15.0 para Windows.

⁽⁴⁾ En la fase del análisis inferencial de los resultados, la muestra se ponderó de acuerdo con el coeficiente de ponderación por género y edad propuesto por los investigadores de la aplicación española de Eurostudent.

Resultados

Análisis factorial

Ronald Inglehart ha desarrollado a lo largo de varias décadas la tesis de que se está dando un cambio cultural progresivo en las sociedades industriales avanzadas, desde los valores modernos tradicionales hacia los valores posmaterialistas y posmodernos que tienen más que ver con las posibilidades de autoexpresión y la calidad de vida de los sujetos (Inglehart, 1991 y 1999). Esta tesis se ha aplicado al estudio de la participación política de los jóvenes (Fraile, Ferrer y Martín, 2007), aspecto en el que, como comenta Giddens, el giro posmoderno se traduce en una pérdida de confianza en las instituciones políticas convencionales y el desplazamiento hacia cauces alternativos de acción (Giddens, 1999, pp. 60-68).

El primer tipo de aproximación que hemos realizado con nuestros datos ha consistido en un análisis factorial para detectar la estructura subyacente a las diversas formas de participación contempladas en el cuestionario, con el objetivo de comprobar su adaptación a esta diferenciación entre vías institucionales y vías alternativas de implicación política. El método de extracción utilizado ha sido el análisis de componentes principales y como método de rotación se ha optado por el método de rotación ortogonal Varimax.

Antes de proceder a la extracción de los factores, ha sido necesario estimar diferentes indicadores que permitiesen evaluar si las correlaciones entre las variables que se introducen en el análisis son adecuadas para su análisis factorial (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010). Entre estos indicadores, se han considerado el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. El índice KMO ha arrojado un valor de 0,884, que se puede considerar aceptable, y refleja la adecuación de la matriz de correlaciones para su factorización. Por su parte, la prueba de esfericidad de Bartlett contrasta la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es igual a la matriz de identidad; al rechazar la hipótesis nula se está afirmando que existe relación entre las variables. En el caso que nos ocupa, la probabilidad asociada al χ^2 de la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 21303,56$; sig. = 0,000) es inferior a un valor de $\alpha = 0,01$, por lo que se rechazaría la hipótesis nula de ausencia de correlación y se cumpliría el primer requisito para proceder al análisis factorial.

El análisis de componentes principales efectuado ha permitido seleccionar dos factores cuyo autovalor era superior a uno y que explican, conjuntamente, un 67,98% de la varianza de todos los ítems. Sin embargo, los resultados más interesantes desde un

punto de vista interpretativo los proporciona la Matriz Factorial Rotada que se recoge en la Tabla II. La rotación ortogonal Varimax ha facilitado la interpretación de los factores, al minimizar el número de variables con saturaciones altas en cada uno de ellos. De acuerdo con la hipótesis de partida, el primer factor engloba la valoración de modalidades más institucionales de participación, mientras que el segundo factor recoge los ítems más relacionados con las formas de participación alternativas. Los resultados permiten observar qué variables saturan en cada factor. Así, el primer factor está compuesto por los siguientes indicadores: elección de delegados de clase, curso o titulación; elección de representantes en los órganos de gobierno; pertenencia a asociaciones; y presentación de solicitudes y reclamaciones. Por su parte, en el segundo factor se encuentran las siguientes variables: expresión por medio de carteles, pintadas, etc.; celebración de asambleas; movilización a través de manifestaciones y huelgas; y actualización en espacios virtuales, foros y *blogs*. A pesar de esta interpretación, se puede observar cómo las variables de pertenencia a asociaciones de estudiantes; presentación de solicitudes y reclamaciones; celebración de asambleas y actualización espacios virtuales, foros y *blogs* están saturando ambos factores; aunque las dos primeras lo hacen de manera más acusada respecto al factor uno y las dos últimas, respecto al factor dos.⁵

TABLA II. Matriz factorial rotada

	FACTOR	
	Uno	Dos
Elección de delegados de clase, curso o titulación	,860	
Elección de representantes de los estudiantes en los órganos de gobierno de la universidad (consejos de departamento, juntas de facultad o centro, claustro, etc.)	,866	
Pertenencia a asociaciones de estudiantes	,715	,410
Presentación de solicitudes y reclamaciones a través de los decanatos, vicerrectorados, oficinas de defensores universitarios, etc.	,635	,380
Expresión por medio de carteles, pintadas, etc.		,812
Celebración de asambleas	,515	,688
Movilización a través de manifestaciones y huelgas		,853
Actuación en espacios virtuales, foros y blogs	,343	,585

Los resultados del análisis factorial confirman, por tanto, la adecuación de nuestra consulta a la distinción clásica entre vías institucionales y vías alternativas de participación.

⁵⁾ Resulta llamativa la vinculación de la pertenencia a asociaciones de estudiantes con las vías de participación institucionales, que, aunque puede estar justificada, supone pasar por alto el sentido de iniciativa libre del asociacionismo universitario.

Análisis descriptivo

Como segunda aproximación a los resultados, se ha realizado un análisis descriptivo de las respuestas de los estudiantes. La valoración de las diferentes modalidades de participación se obtuvo mediante una escala tipo Likert con cinco posibilidades de respuesta. Para su codificación se tomó uno como el nivel más bajo de valoración y cinco como el nivel más alto. La Tabla III recoge el resultado de este análisis.

TABLA III. Análisis descriptivo de las diferentes modalidades de participación universitaria

	Media	Mediana	Moda	Desv.T.	Mínimo	Máximo
Elección de delegados de clase, curso o titulación	2,87	3	3	1,30	1	5
Elección de representantes de los estudiantes en los órganos de gobierno de la universidad (consejos de departamento, juntas de facultad o centro, claustro, etc.)	2,99	3	3	1,30	1	5
Pertenencia a asociaciones de estudiantes	2,78	3	3	1,21	1	5
Presentación de solicitudes y reclamaciones a través de los decanatos, vicerrectorados, oficinas de defensores universitarios, etc.	3,29	3	4	1,27	1	5
Expresión por medio de carteles, pintadas, etc.	2,47	2	1	1,26	1	5
Celebración de asambleas	2,95	3	3	1,24	1	5
Movilización a través de manifestaciones y huelgas	2,93	3	3	1,29	1	5
Actuación en espacios virtuales, foros y blogs	3,34	3	4	1,22	1	5

En la tabla se observa, en primer lugar, cómo los valores mínimos y máximos de la escala son uno y cinco en todos los casos, lo cual implica que hay sujetos que han dado la máxima valoración y otros la mínima a las diferentes opciones. En cuanto a los indicadores de tendencia central, la media más alta la obtiene la actuación en espacios virtuales, foros y *blogs* (3,34), seguida de la presentación de solicitudes y reclamaciones (3,29). La tercera opción mejor valorada es la elección de representantes en los órganos de gobierno de la universidad (2,99), por encima de la celebración de asambleas (2,95), la movilización a través de manifestaciones y huelgas (2,93), la elección de delegados de clase o curso (2,87) y, a mayor distancia, la pertenencia a asociaciones de estudiantes (2,78). El modo de participación menos valorado es la expresión por medio de carteles, pintadas, etc. (2,47). En este último caso, el valor de la moda indica que la valoración más repetida por los estudiantes ha sido la mínima. Por lo tanto, cabe afirmar que entre los estudiantes de nuestra investigación esta es una modalidad de participación poco valorada.

Es preciso preguntarse ahora si estas diferencias realmente son significativas o, por el contrario, se deben a efectos aleatorios. Para dar respuesta a este interrogante, se ha utilizado la prueba de Friedman. Esta prueba no paramétrica permite comparar k muestras relacionadas. Los resultados arrojan un valor del χ^2 de Friedman de 3.623,21 (significatividad asintótica de 0,00). Dado que el nivel crítico es inferior a un $\alpha = 0,01$, se puede afirmar que existen diferencias significativas en la valoración de las modalidades de participación propuestas.

Para analizar entre qué grupos se están produciendo esas diferencias, se ha aplicado la prueba no paramétrica de Wilcoxon. La Tabla IV recoge los resultados de las comparaciones.⁶ Como puede observarse, en primer lugar se encuentra un grupo formado por las dos formas de participación más valoradas, es decir, la actuación en espacios virtuales, foros y *blogs* y la presentación de solicitudes y reclamaciones; entre ellas no se detectan diferencias significativas. En segundo lugar, está la elección de representantes en los órganos de gobierno, la celebración de asambleas y la movilización a través de manifestaciones y huelgas, las cuales tampoco difieren entre sí. En tercer lugar, aparece la elección de delegados, que aunque no difiere de la movilización a través de manifestaciones y huelgas, sí lo hace respecto a las demás opciones de participación. En cuarto lugar, se sitúa la pertenencia a asociaciones y en quinto y último, la expresión por medio de carteles y pintadas.

TABLA IV. Comparación de medias para grupos relacionados. Prueba de Wilcoxon

	Elección de delegados (ED)	Elección de representantes (ER)	Pertenencia a asociaciones de estudiantes (PAE)	Presentación de solicitudes y reclamaciones (PSR)	Expresión por medio de carteles, pintadas (ECP)	Celebración de asambleas (CA)	Movilización a través de manifestaciones y huelgas (MH)	Actuación en espacios virtuales, foros y blogs (EVFB)
Elección de delegados (ED)		ED < ER	ED > PAE	ED < PSR	ED > ECP	ED < CA	ED = MH	ED < EVFB
Elección de representantes (ER)			ER > PAE	ER < PSR	ER > ECP	ER = CA	ER = MH	ER < EVFB

⁶⁾ A la hora de comparar el nivel crítico bilateral asociado a la estadística de Wilcoxon se ha ajustado el nivel de significación mediante la corrección de Bonferroni, la cual permite controlar la probabilidad de cometer error de Tipo 1, que aumenta cuando se realizan comparaciones múltiples. Para ello, el nivel de significación utilizado debe dividirse entre el número de comparaciones que se está realizando (en el caso que nos ocupa el nivel de significación es de 0,05 y el número de comparaciones es igual a 28). Por tanto, todo aquel valor de z cuya probabilidad asociada sea inferior a 0,001 indicará que la valoración otorgada por los alumnos a las dos formas de participación que se están comparando es significativamente diferente.

Pertenencia a asociaciones de estudiantes (PAE)				PAE < PSR	PAE > ECP	PAE < CA	PAE < MH	PAE < EVFB
Presentación de solicitudes y reclamaciones (PSR)					ECP > ECP	PSR > CA	PSR > MH	PSR = EVFB
Expresión por medio de carteles, pintadas, etc. (ECP)						ECP < CA	ECP < MH	ECP < EVFB
Celebración de asambleas (CA)							CA = MH	CA < EVFB
Movilización a través de manifestaciones y huelgas (MH)								MH < EVFB
Actuación en espacios virtuales, foros y blogs (EVFB)								

Los resultados de este análisis muestran, en suma, que las modalidades de participación más valoradas son las que suponen una mayor capacidad de control e iniciativa individual. Como primeras opciones sobresalen, claramente, la actuación en espacios virtuales, foros y *blogs* y la presentación de solicitudes y reclamaciones, sin diferencias significativas entre ellas. El lugar destacado de la actuación en entornos virtuales se explica en función del impacto de la cultura tecnológica en la población estudiantil y de la presencia extendida de las redes sociales, como MySpace, Hi5, Twitter, Tuenti o Facebook así como de los foros más diversos, todo lo cual ha dado lugar a lo que ya se ha llamado la emergencia de una generación tecnológica en los campus (Martínez y Link, 2009). Ahora bien, aunque esto suponga la existencia de una comunidad de participantes, en el espacio virtual es el sujeto quien mantiene la capacidad de control sobre la intervención, resguardado como está por la ausencia física y, en ocasiones, el anonimato. Algo similar puede decirse de la presentación de solicitudes y reclamaciones, en la que la iniciativa depende del sujeto, sin mediación. La elección de representantes en los órganos de gobierno de la universidad es la tercera opción mejor valorada, por encima, y con diferencia significativa, de la elección de delegados

de clase o curso. Esta diferencia podría explicarse de dos maneras. Por una parte, es posible que manifieste el mayor valor que se concede a la representación en las instancias de decisión más altas, porque estas consigan generar un impacto mayor. Por otra, puede indicar también cierto escepticismo hacia ciertas formas de representación, como los delegados de clase o curso, que en el caso español son encarnadas por figuras de ámbito más local y en las que existe un mayor componente de identificación comunitaria (Lizzio y Wilson, 2009, p. 71). Por último, según nuestros resultados, los estudiantes confían menos en las modalidades de carácter más colectivo, como la celebración de asambleas, la movilización a través de manifestaciones y huelgas, o la pertenencia a asociaciones, modalidad que arroja el segundo resultado más bajo, por encima solo de la expresión por medio de carteles y pintadas.

Análisis de diferencias en función de las variables de edad, género, circunstancia laboral y situación de inmigrante

El tercer tipo de aproximación estima la valoración global que los sujetos de nuestra investigación dan a la participación a través de las vías institucionales y de las vías alternativas, con el objetivo de analizar si dichas valoraciones difieren en función de las características de los estudiantes. Para ello, se parte de los resultados del análisis factorial realizado anteriormente. Sin embargo, en lugar de tomar las puntuaciones factoriales se ha calculado una puntuación total de cada una de estas dos grandes opciones de participación, mediante la suma de las respuestas que los alumnos habían dado a los ítems que han resultado definitorios de cada uno de los factores (Morales, Urosa y Blanco, 2003).

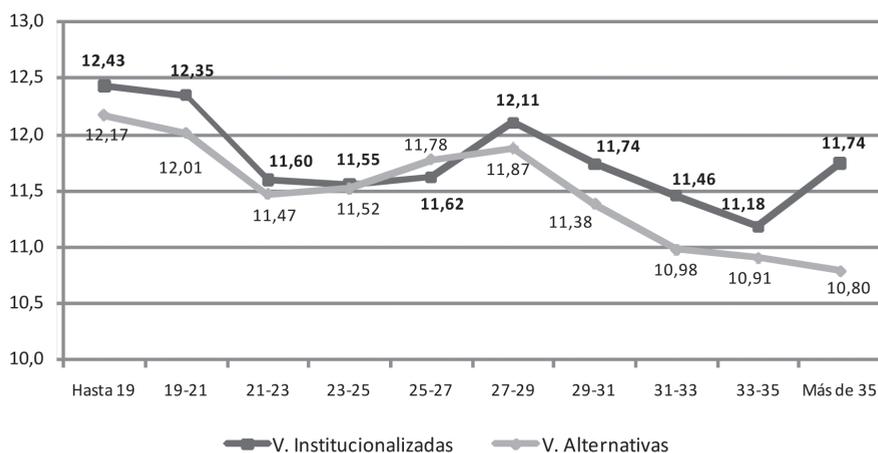
Diferencias en función de la edad

El examen de la valoración de los sujetos en función de la edad se ha realizado mediante un análisis de varianza (ANOVA), que ha tomado como variable independiente la edad de los sujetos y como variable dependiente, en primer lugar, la valoración de las vías de participación institucionales y, en un segundo momento, la valoración de las vías de participación alternativas.

La Figura 1 representa la media de valoración para ambos tipos de participación en cada grupo de edad. Como puede observarse, con excepción de un pequeño intervalo en el tramo de 25 a 27 años, en el que las líneas se entrecruzan, la valoración de las vías institucionales es siempre más alta que la de las alternativas. Si bien estos resultados serían esperables en los estudiantes de más edad, resulta interesante verlos también en los más jóvenes. Los estudiantes de menos de 21 años valoran, de hecho, ambas

vías de participación más que sus compañeros más mayores. A partir de los 29 años, la valoración en ambas comienza a decaer, aunque con una tendencia menos clara en el caso de las institucionales que, a diferencia de las alternativas, logran remontar en el tramo de edad final.

FIGURA I. Comparación de las diferentes vías de participación en función de la edad



El análisis de varianza permite indagar si las diferencias observadas son significativas. Con respecto a las vías institucionales, se obtiene que la probabilidad asociada al valor de F ($F = 4,929$; sig. 0,00) es inferior a un valor de $\alpha = 0,01$, por lo que es posible afirmar que la valoración que otorgan los estudiantes hacia este tipo de participación difiere en función de la edad. Los resultados son similares en el caso de las vías alternativas, en las que la probabilidad asociada al valor de F ($F = 6,534$; sig. 0,00) es de nuevo inferior a los valores de alfa con los que se ha venido trabajando.

Aunque en ambos casos el análisis de varianza muestra que existen diferencias significativas, se ha recurrido a la prueba de Scheffé para determinar entre qué pares de medias se manifiestan dichas diferencias. Así, la Tabla v presenta los contrastes posteriores relativos a la valoración de las vías institucionales y la Tabla vi hace lo correspondiente para las vías alternativas. Considerando, en primer lugar, la valoración de las modalidades de participación institucional, solo se constatan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de 19 a 21 años, en el que es más alta, y el de 21 a 23 años.

TABLA V. Comparaciones múltiples. Vías institucionales

		Hasta 19	19-21	21-23	23-25	25-27	27-29	29-31	31-33	33-35	Más de 35
HASTA 19	Dif. medias		0,08	0,83	0,88	0,81	0,33	0,69	0,97	1,25	0,69
	Sig.		1,00	0,06	0,07	0,32	1,00	0,87	0,55	0,31	0,54
19-21	Dif. medias	-0,08		0,75	0,80	0,73	0,24	0,61	0,89	1,16	0,61
	Sig.	1,00		(*)0,04	0,06	0,35	1,00	0,92	0,62	0,36	0,59
21-23	Dif. medias	-0,83	-0,75		0,05	-0,02	-0,51	-0,14	0,14	0,42	-0,14
	Sig.	0,06	(*)0,04		1,00	1,00	0,93	1,00	1,00	1,00	1,00
23-25	Dif. medias	-0,88	-0,80	-0,05		-0,07	-0,55	-0,19	0,09	0,37	-0,19
	Sig.	0,07	0,06	1,00		1,00	0,91	1,00	1,00	1,00	1,00
25-27	Dif. medias	-0,81	-0,73	0,02	0,07		-0,48	-0,12	0,16	0,44	-0,12
	Sig.	0,32	0,35	1,00	1,00		0,98	1,00	1,00	1,00	1,00
27-29	Dif. medias	-0,33	-0,24	0,51	0,55	0,48		0,37	0,65	0,92	0,36
	Sig.	1,00	1,00	0,93	0,91	0,98		1,00	0,97	0,84	1,00
29-31	Dif. medias	-0,69	-0,61	0,14	0,19	0,12	-0,37		0,28	0,55	-0,01
	Sig.	0,87	0,92	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00
31-33	Dif. medias	-0,97	-0,89	-0,14	-0,09	-0,16	-0,65	-0,28		0,28	-0,28
	Sig.	0,55	0,62	1,00	1,00	1,00	0,97	1,00		1,00	1,00
33-35	Dif. medias	-1,25	-1,16	-0,42	-0,37	-0,44	-0,92	-0,55	-0,28		-0,56
	Sig.	0,31	0,36	1,00	1,00	1,00	0,84	1,00	1,00		0,99
MÁS DE 35	Dif. medias	-0,69	-0,61	0,14	0,19	0,12	-0,36	0,01	0,28		0,56
	Sig.	0,54	0,59	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		0,99

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Respecto a la valoración de las vías alternativas, las diferencias se observan entre los estudiantes de menos de 21 años y los de más de 35 años; nuevamente, aquí la valoración de este tipo de participación es más alta en los estudiantes más jóvenes.

TABLA VI. Comparaciones múltiples. Vías alternativas

		Hasta 19	19-21	21-23	23-25	25-27	27-29	29-31	31-33	33-35	Más de 35
HASTA 19	Dif. medias		0,16	0,69	0,65	0,39	0,29	0,78	1,19	1,26	1,37
	Sig.		1,00	0,20	0,41	0,98	1,00	0,72	0,17	0,21	(***)0,00
19-21	Dif. medias	-0,16		0,54	0,49	0,23	0,14	0,62	1,03	1,10	(***)1,21
	Sig.	1,00		0,37	0,66	1,00	1,00	0,88	0,30	0,36	0,00
21-23	Dif. medias	-0,69	-0,54		-0,05	-0,31	-0,40	0,09	0,50	0,57	0,68
	Sig.	0,20	0,37		1,00	0,99	0,98	1,00	0,98	0,98	0,36
23-25	Dif. medias	-0,65	-0,49	0,05		-0,26	-0,35	0,14	0,54	0,62	0,73
	Sig.	0,41	0,66	1,00		1,00	0,99	1,00	0,97	0,97	0,34
25-27	Dif. medias	-0,39	-0,23	0,31	0,26		-0,09	0,39	0,80	0,87	0,98
	Sig.	0,98	1,00	0,99	1,00		1,00	1,00	0,80	0,80	0,10

27-29	Dif. medias	-0,29	-0,14	0,40	0,35	0,09		0,49	0,90	0,97	1,08
	Sig.	1,00	1,00	0,98	0,99	1,00		0,99	0,74	0,74	0,10
29-31	Dif. medias	-0,78	-0,62	-0,09	-0,14	-0,39		-0,49	0,41	0,48	0,59
	Sig.	0,72	0,88	1,00	1,00	1,00		0,99	1,00	1,00	0,95
31-33	Dif. medias	-1,19	-1,03	-0,50	-0,54	-0,80	-0,90	-0,41		0,07	0,18
	Sig.	0,17	0,30	0,98	0,97	0,80	0,74	1,00		1,00	1,00
33-35	Dif. medias	-1,26	-1,10	-0,57	-0,62	-0,87	-0,97	-0,48	-0,07		0,11
	Sig.	0,21	0,36	0,98	0,97	0,80	0,74	1,00	1,00		1,00
MÁS DE 35	Dif. medias	(**)-1,37	(**)-1,21	-0,68	-0,73	-0,98	-1,08	-0,59	-0,18	-0,11	
	Sig.	0,00	0,00	0,36	0,34	0,10	0,10	0,95	1,00	1,00	

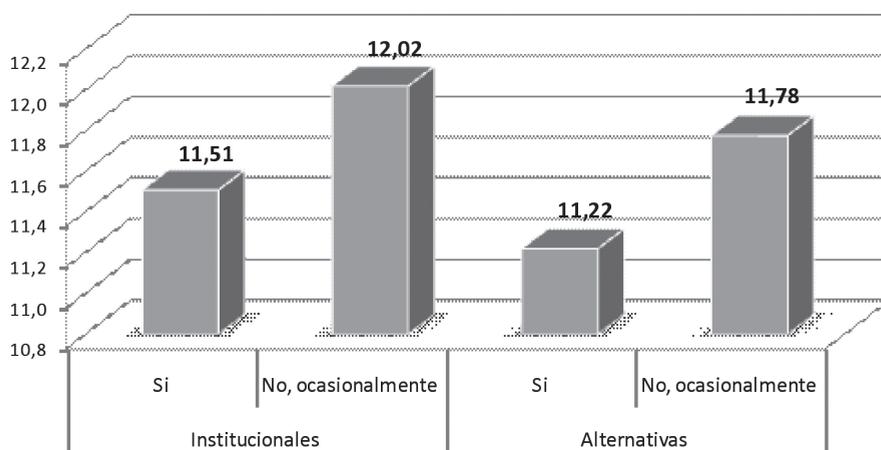
** La diferencia de medias es significativa al nivel .01.

En síntesis, en relación con las vías institucionales de participación, no queda clara la incidencia que la edad de los estudiantes pueda tener en su valoración, pues aunque la puntuación que otorga el grupo de 19 a 21 años es mayor que la de quienes tienen de 21 a 23 años, entre los sujetos de más y menos edad no se observan diferencias significativas. Por el contrario, en el caso de las vías alternativas, sí se ha evidenciado una valoración más alta por parte de los estudiantes más jóvenes (menos de 21 años) con respecto a la que dan los sujetos de más de 35 años.

Diferencias en función de la situación profesional

En segundo lugar, se ha analizado si la valoración que los sujetos hacen de las dos grandes formas de participación difiere en función de su situación laboral; aquí se ha distinguido entre quienes tienen un trabajo estable y quienes no trabajan o lo hacen ocasionalmente. La Figura II muestra que la valoración hacia ambas formas de participación es inferior en el caso de los estudiantes que trabajan. Para analizar si las diferencias observadas son estadísticamente significativas se ha llevado a cabo una comparación de medias para grupos independientes.

FIGURA II. Comparación de las diferentes vías de participación en función de la situación laboral



Si nos centramos, primero, en la valoración otorgada a las vías institucionales, y rechazamos la homogeneidad de varianzas (F de Levene = 13,341; sig. 0,000), se comprueba que la probabilidad asociada al valor de T ($T = -3,876$; sig. 0,000) es inferior a un valor de alfa de 0,01. Por ello, puede afirmarse que existen diferencias significativas en la valoración de las vías institucionales en función de la situación laboral y que dicha valoración es más alta en los estudiantes que no trabajan o que lo hacen ocasionalmente. Con respecto a la valoración de las vías de participación alternativas, y asumiendo la homogeneidad de varianzas (F de Levene = 0,071; sig. 0,790), los resultados muestran que la significatividad asociada al valor de T ($T = -4,523$; sig. 0,000) es inferior a un valor de alfa de 0,01. Como consecuencia, se debe afirmar que las diferencias detectadas en la valoración de las vías alternativas de participación en función de la situación laboral son también significativas.

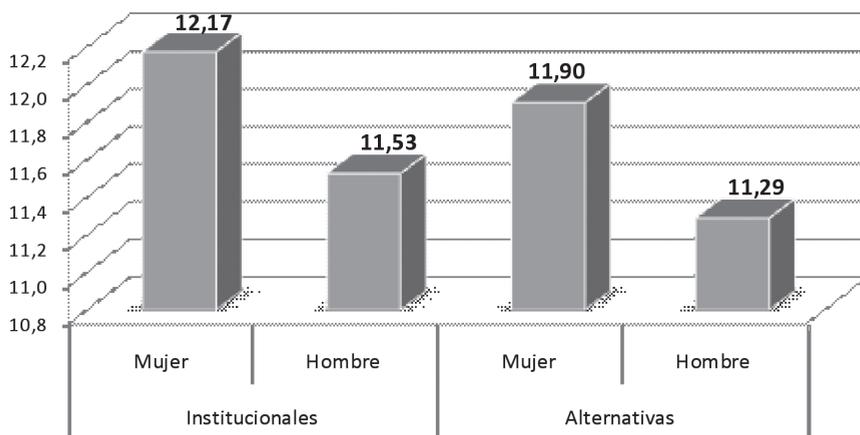
Tanto en el caso de las vías institucionales como en el de las alternativas, los estudiantes que no trabajan, o que lo hacen ocasionalmente, valoran las distintas opciones de participación en la universidad más que quienes compaginan regularmente estudio y trabajo. De este modo, la mayor capacidad de participación y movilización política de los estudiantes que compaginan estudio y trabajo con respecto a quienes solo estudian o solo trabajan –que Martín (2007, pp. 120-123), con datos de Injuve (2005), encuentra en los jóvenes españoles, y Jarvis, Montoya y Mulvoy (2005) en los estudiantes de *colleges* americanos–, no necesariamente se traduce en actitudes paralelas con respecto a la parcela de su actividad que ocupa la universidad. Esta parece

configurarse como un espacio cívico de menor densidad que el entorno social general, especialmente en los estudiantes que trabajan. En este sentido, ya otras investigaciones han señalado que el mayor grado de implicación de los estudiantes universitarios con respecto a sus coetáneos no universitarios en la política en general, tanto por cauces institucionales como alternativos, es compatible con bajos grados de participación en la universidad (Martín, 2007).

Diferencias en función del género

Los resultados representados en la Figura III muestran que la valoración en ambos tipos de participación es ligeramente superior en el caso de las mujeres que en el de los hombres.

FIGURA III. Comparación de las diferentes vías de participación en función del sexo



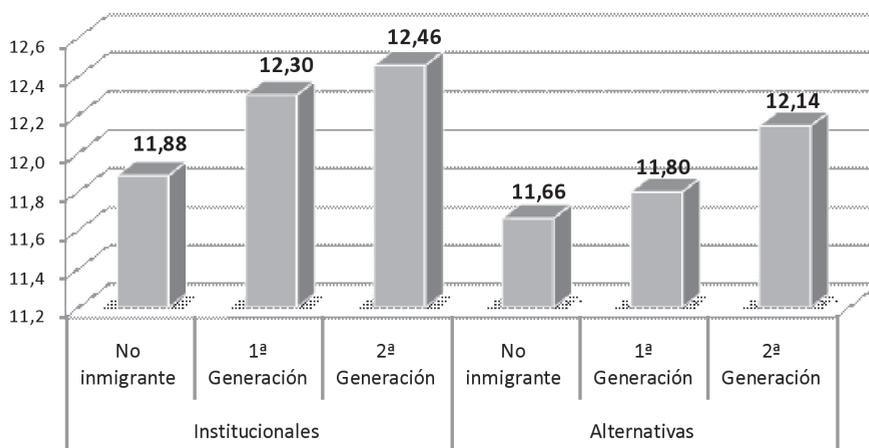
Para valorar si esas diferencias son significativas se ha llevado a cabo, como en el caso anterior, una comparación de medias para grupos independientes. Considerando la valoración de las vías institucionales de participación, y asumiendo la homogeneidad de varianzas (F de Levene = 4,617; sig. 0,032), se comprueba que la probabilidad asociada al valor de T ($T = 5,709$; sig. 0,000) es inferior a un valor de alfa de 0,01. Del mismo modo, en el caso de las vías alternativas, y asumiendo la homogeneidad de varianza (F de Levene = 4,865; sig. 0,027), la significatividad asociada al valor de T ($T = 5,646$; sig. 0,000) es inferior a los valores de alfa con los que se ha venido trabajando. Cabe, por tanto, afirmar que las diferencias de valoración en función del género,

tanto de las modalidades institucionales de participación como de las alternativas, no se deben a efectos aleatorios.

Diferencias en función de la condición de inmigrante

Finalmente, se ha procedido a analizar si la valoración de las formas institucionales y alternativas de participación difiere en función de la condición de inmigrante de los estudiantes. La Figura IV muestra cómo la media de la valoración de las vías institucionales de participación es mayor en los alumnos de segunda generación y menor en el caso del alumnado nativo. Esta misma tendencia se observa en relación con la valoración de las vías alternativas.

FIGURA IV. Comparación de las diferentes vías de participación en función de la condición de inmigrante



Para analizar si las diferencias observadas se deben a efectos aleatorios, se ha recurrido, de nuevo, al análisis de varianza. El nivel de significatividad asociado al valor de F permite concluir que la diferente valoración otorgada, tanto a las vías institucionales de participación ($F = 2,876$; sig. 0,056) como a las alternativas ($F = 1,416$; sig. 0,243), no difiere estadísticamente en función de la condición de inmigrante de los estudiantes, es decir, que las diferencias encontradas se deben a efectos aleatorios.

Discusión

Los resultados de nuestros análisis indican que, en general, los estudiantes miran con algo de escepticismo las diferentes opciones de participación y que, en general, prefieren las vías institucionales a las alternativas, con excepción de la participación en espacios virtuales, que obtiene la puntuación más alta (3,34, aprobado alto, en una escala de uno a cinco). Para ambas formas de participación, este escepticismo es significativamente mayor en el caso de los hombres que en el de las mujeres. En función de la edad, no puede establecerse un patrón claro, si bien a medida que se aumenta de edad se produce un descenso en la valoración, más nítido en lo que se refiere a las vías alternativas. No solo los mayores sino también los más jóvenes se decantan por las vías institucionales. Los estudiantes cuya actividad principal es el estudio en la universidad valoran más las oportunidades de participación política en esta que quienes compaginan regularmente estudio y trabajo; en este caso, se aprecian diferencias significativas en lo que se refiere tanto a las vías institucionales como a las alternativas, lo que parece indicar una mayor vinculación, lógica, de los primeros hacia la comunidad universitaria. La condición de inmigrante no representa ninguna diferencia estadísticamente significativa.

La preferencia en la universidad por los cauces institucionales sobre los alternativos supone un reto al esquema interpretativo que sigue siendo más frecuente acerca de la participación de los jóvenes, según el cual más que un rechazo de la acción política, lo que se produce en estos es un desplazamiento desde las formas institucionales de participación hacia las formas más espontáneas, directas y libres, tales como las protestas y manifestaciones, la firma de peticiones, los boicots a productos, las actividades de voluntariado, etc. (Fraile, Ferrer y Martín, 2007).

La variación con respecto a este esquema que representan nuestros resultados es susceptible de varias explicaciones, complementarias entre sí, cuya comprobación tendrá que quedar para la investigación posterior. La primera de ellas, de tipo metodológico, reside en la especificidad de nuestra consulta, que se ha centrado en la valoración de modalidades de participación y no en comportamientos, dimensiones ambas entre las que no existe una traducción automática.⁷ Se puede preferir una opción y

⁷⁾ En un sentido más general, no puede omitirse el riesgo de que la propia realización del instrumento de investigación haya podido estar afectada por cierta institucionalización de los estudiantes, en el sentido de que los más críticos con los cauces institucionales hayan podido ser también los menos proclives a contestar el cuestionario.

decantarse a la hora de actuar por otra, o por ninguna. Sin embargo, en nuestro caso, esta explicación no daría razón de las diferencias entre las respuestas de nuestros estudiantes y las obtenidas, por ejemplo, en la investigación que llevó a cabo Llorent en 2006, que también se refería, entre otros aspectos, a valoraciones, y en la que, contrariamente a nuestros resultados, las actuaciones de las asociaciones y de la delegación de estudiantes eran mejor consideradas que las de los órganos de representación. De confirmarse esta diferencia, habría que abrir paso a otras posibles explicaciones (Llorent, 2006, pp. 273-292).

Una de estas explicaciones consiste en considerar la universidad como un espacio en el que las pautas de participación no tienen por qué corresponderse con las que se siguen en la sociedad en general. La universidad puede no ser vivida como un espacio cívico similar al que representa el entorno social. Los estudiantes pueden ser políticamente activos fuera de la universidad y no serlo dentro, donde optarían por vías más formales. Esta percepción de la universidad como espacio cívico sui generis puede verse fomentada por dos factores. En primer lugar, por la propia definición de su finalidad, por ejemplo, por una visión demasiado estrecha y clientelista de lo que supone su función social de preparación de futuros profesionales. Si la expectativa de quien acude a la universidad y la principal razón de ser de la misma es la de obtener y expedir una certificación profesional de alto nivel, ¿qué interés puede tener afrontar el paso por ella como la integración en un espacio de participación democrática? En segundo lugar, esa misma percepción se puede ver estimulada por la ausencia de experiencia previa en las anteriores fases del sistema educativo. Si la Educación Primaria y Secundaria no se han vivido como comunidades de prácticas democráticas compartidas, ¿por qué iba la universidad a ser percibida como un espacio cívico para su ejercicio?

Por último, como tercera explicación, cabe también pensar que estemos ante un cambio de tendencia que requiere un nuevo esquema interpretativo de las valoraciones de los jóvenes estudiantes. En los inicios de la década de los 2000, Howe y Strauss vaticinaron la llegada a los campus universitarios de una nueva generación de jóvenes, los *millennials*. Frente al rechazo de las generaciones anteriores a la política formal, compensado con cotas de compromiso comunitario, en esta nueva generación veían indicios de mayor confianza hacia la política y las instituciones públicas (Howe y Strauss, 2000 y 2003). Una investigación llevada a cabo por Blackhurst y Foster a comienzos de la década venía a corroborar el diagnóstico de Howe y Strauss. La comparación de las actitudes de estudiantes de grado de tres instituciones estadounidenses, de los años 1996 y 2000, mostraba menor apatía y cinismo y mayor optimismo político

en los segundos. Así, por ejemplo, mientras en 1996 el 76,3% de los estudiantes respondía que votar es un deber cívico importante, esta proporción se elevaba al 81,8% en 2000. La variación en actitudes de compromiso social era menos evidente, si bien mientras que en 1996 el 71,3% de los estudiantes declaraba algún tipo de participación en proyectos de servicio comunitario, este número descendía al 67,5% en 2000. Sin embargo, los autores señalaban entonces la ausencia todavía de suficiente apoyo empírico que permitiese certificar el posible cambio (Blackhurst y Foster, 2003).

Dentro del alcance limitado de nuestro estudio, restringido a la valoración de las modalidades de participación política estudiantil en las universidades españolas, las diferencias entre las distintas opciones que revelan nuestros resultados vendrían a apoyar esta línea de interpretación. Lo que nuestros resultados sugieren es que la disyuntiva ya no se produce tanto entre vías institucionales y no institucionales como entre modalidades de participación en las que el individuo tiene mayor o menor capacidad de control. De esta forma, mientras que los resultados obtenidos por el análisis factorial inicial reflejan que las diferentes opciones de participación propuestas a los estudiantes para su valoración pueden catalogarse según el patrón clásico de vías institucionales y vías alternativas, la comparación de medias muestra, en cambio, que a la hora de valorar individualmente las diferentes opciones, los estudiantes les otorgan mayor o menor importancia de acuerdo con criterios que tienen más que ver con su capacidad de control sobre ellas.

Conclusión

El mayor interés de los estudiantes universitarios por los temas políticos, en comparación con la población en general (Fundación BBVA, 2010, p. 2) y una mayor disposición hacia la participación política que la de sus coetáneos no universitarios (Martín, 2007) justifican que en la universidad se haya visto una oportunidad adecuada para un trabajo sistemático de educación ciudadana, a través del currículo y las estructuras de participación. Ahora bien, nuestros resultados indican que los estudiantes prefieren las modalidades de participación que suponen una iniciativa y control individuales, sea mediante la intervención en foros, la presentación de solicitudes o la elección de representantes. Esta preferencia puede explicar la valoración más baja de la elección de delegados de clase, lo cual supone una identificación colectiva, con respecto a la

más alta de la elección de representantes en los órganos de gobierno, que tiene un carácter más político e impersonal. Es consistente también con la escasa valoración de la pertenencia a asociaciones, que se caracteriza por su sentido comunitario. De este modo, los estudiantes parecen estar privilegiando una de las dimensiones de la experiencia cívica, la que tiene que ver con el ejercicio de derechos individuales, frente a la dimensión más comunitaria de pertenencia a un entorno colectivo.

A la vista de estos resultados, el trabajo para hacer de la universidad un espacio de aprendizaje ciudadano debería insistir en dos aspectos. En primer lugar, sería necesario reforzar la dimensión comunitaria de la experiencia cívica, por ejemplo, a través de prácticas de aprendizaje en servicio, como forma de participación social que promueve el sentido de comunidad y puede ayudar a mejorar el bienestar social de los individuos (Cicognani et ál., 2008); de este modo se contrarresta la tendencia que muchos perciben en la universidad actual hacia actitudes clientelistas.

En segundo lugar, a la educación cívica le corresponde trabajar tanto la dimensión legal de socialización en las estructuras y mecanismos de participación existentes como la dimensión ética o política de iniciativa crítica, lo que exige fomentar espacios abiertos a los modos menos reglados de ejercicio ciudadano. La solución por la que ha optado en nuestro país el Estatuto del Estudiante Universitario para la constitución del Consejo de Estudiantes Universitario del Estado es un sistema mixto que da la voz a quienes se expresan tanto por los cauces institucionales de la representación universitaria como por los no institucionales del asociacionismo libre. Dicho sistema simplemente traduce la vieja constatación de que el progreso es una sutil mezcla de continuidad y ruptura, consenso y disenso.

Referencias bibliográficas

- BLACKHURST, A. E. & FOSTER, J. (2003). College Students and Citizenship: a Comparison of Civic Attitudes and Involvement in 1996 and 2000. *NASPA Journal*, 40, 3, 153-174.
- CICOGNANI, E., PIRINI, C., KEYES, C. ET ÁL. (2008). Social Participation, Sense of Community and Social Well Being: a Study on American, Italian and Iranian University Students. *Social Indicators Research*, 89, 97-112.
- FERRANDO, P. J. Y ANGUIANO-CARRASCO, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31, 1, 18-33.

- FRAILE, M., FERRER, M. Y MARTÍN, I. (2007). *Jóvenes, conocimiento político y participación*. Madrid: CIS.
- GIDDENS, A. (1999). *La tercera vía*. Madrid: Taurus.
- GONZÁLEZ CALLEJA, E. (2009). *Rebelión en las aulas. Movilización y protesta estudiantil en la España contemporánea 1865-2008*. Madrid: Alianza.
- HERNÁNDEZ SANDOICA, E., RUIZ CARNICER, M. A. Y BALDÓ LACOMBA, M. (2007). *Estudiantes Contra Franco (1939-1975). Oposición política y movilización juvenil*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- HOWE, N. & STRAUSS, W. (2000). *Millennials Rising: the Next Great Generation*. Nueva York: Vintage Books.
- HOWE, N. & STRAUSS, W. (2003). *Millennials go to College*. Washington: American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers.
- INGLEHART, R. (1991). *El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas*. Madrid: CIS.
- (1999). *Modernización y posmodernización: el cambio cultural, económico y político en cuarenta y tres sociedades*. Madrid: CIS.
- JARVIS, S. E., MONTOYA, L. & MULVOY, E. (2005). *The Political Participation of College Students, Working Students and Working Youth*. Medford: The Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement.
- LIZZIO, A. & WILSON, K. (2009). Student Participation in University Governance: the Role Conceptions and Sense of Efficacy of Student Representatives on Departmental Committees. *Studies in Higher Education*, 34, 1, 69-84.
- LLORENT, V. (Dir.). (2006). *Valoración de los estudiantes universitarios sobre los servicios que les ofrecen sus respectivas universidades. Análisis y estudio comparado*. Madrid: Secretaría de Estado de Universidades e Investigación.
- MARTÍN, I. (2007). La participación política de los estudiantes universitarios dentro y fuera de la Universidad. *Panorama Social*, 6, 119-132.
- MARTÍNEZ, A. M. & LYNK, K. (2009). *Online Social Networking on Campus: Understanding What Matters in Student Culture*. Abingdon: Routledge.
- MICHAVILA, F. Y PAREJO, J. L. (2008). Políticas de participación estudiantil en el Proceso de Bolonia. *Revista de Educación*, Extraordinario 2008, 85-118.
- MORALES, P., UROSA, B. Y BLANCO, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla.

Fuentes electrónicas

- ESU. (2010). Student Participation under Threat. *Student Voice Newsletter*, 30. Recuperado el 21 de diciembre de 2010, de <http://esu-online.org/index.php/News/newsletter-student-voice/240-issue-30-december-2010>.
- FUNDACIÓN BBVA. (2010). *Estudio internacional Fundación BBVA sobre estudiantes universitarios de seis países europeos* (Nota de prensa). Recuperado el 23 de diciembre de 2010, de:
http://www.fbbva.es/TLFU/dat/universitarios_confianza_20_12_2010.pdf.
- INJUVE. (2005). *Sondeo sobre la juventud española 2005 (segunda oleada)*. Madrid: CIS. Recuperado el 27 de septiembre de 2010, de:
http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=5098&cuestionario=5351&muestra=9644.
- PLANTAN, F. (2002). *Universities as Sites of Citizenship and Civic Responsibility. Final General Report*. Strasbourg: Steering Committee for Higher Education and Research [CD-ESR (2002) 2]. Recuperado el 13 de septiembre de 2010, de: <https://wcd.coe.int/wcd/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=320068&SecMode=1&DocId=814140&Usage=2>.

Dirección de contacto: Gonzalo Jover Olmeda. Facultad de Educación. Universidad Complutense. C/ Rector Royo Villanova, s/n. 28040, Madrid, España. E-mail: gjover@edu.ucm.es



La escuela y los valores

School and Values

Escuela, profesorado y valores

School, Teachers and Values

Miquel Martínez Martín

Universidad de Barcelona. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Barcelona, España.

Francisco Esteban Bara

Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Barcelona, España.

María Rosa Buxarrais Estrada

Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Barcelona, España.

Resumen

La educación en valores forma parte de nuestro devenir histórico, se trata de un tema que, de una manera o de otra, aparece en la historia del pensamiento occidental. La época que vivimos ha reavivado el interés y la preocupación por el asunto. Por un lado, estamos inmersos en una serie de cambios paradigmáticos de orden social, cultural, económico, político y tecnológico que están trastocando los principios de la educación en valores que parecían estar más o menos asumidos. Por otro lado, el debate filosófico contemporáneo que se ha establecido entre pensadores liberales y comunitaristas afecta directamente a la educación en valores en la escuela y deja sobre la mesa una serie de cuestiones controvertidas. Como consecuencia, nos planteamos una serie de interrogantes: ¿cómo concibe el profesorado al alumnado de hoy en día en tanto que personas?, ¿qué papel deben representar las nuevas generaciones de ciudadanos en la comunidad social a la que pertenecen?, ¿a qué comunidad social pertenecen las nuevas generaciones de ciudadanos en la actual realidad multicultural?, ¿cualquier escala de valores puede ser considerada como justificable y razonable o, por el contrario, solo algunas son aceptables y otras, en cambio, deben ser rechazadas?, ¿se debe presuponer que el profesorado tiene la función de transmitir ciertos valores o debe actuar con la más estricta objetividad? Estas, entre otras, son preguntas sobre las que cualquier profesional de la educación debe reflexionar; es más, son cuestiones que la práctica pedagógica nos plantea día a día por

muy abstractas que nos parezcan. La intención de nuestro trabajo no es ofrecer respuestas a estas cuestiones controvertidas sino, más bien, señalar los pros y los contras que las diferentes respuestas posibles pueden suponer para la educación en valores de hoy.

Palabras clave: educación en valores, escuela, profesorado, liberalismo, comunitarismo.

Abstract

Values education is part of our historical development. It is an issue that, in one form or another, crops up again and again in the history of Western thought. The times in which we are living have rekindled interest in and concern over the issue. On the one hand, we are in the middle of a series of social, cultural, economic, political and technological paradigm shifts that are disrupting what seemed to be the more-or-less accepted principles of values education. On the other hand, the contemporary philosophical debate between liberals and communitarians directly affects the teaching of values in school and leaves a number of controversial issues on the table.

This paper deals with the issues that arise from the root of the matter and will shape the future of values education. What do teachers think of students today as people? What role should new generations of citizens play in the social community to which they belong? Which social community do new generations of citizens belong to, in today's multicultural reality? Can any scale of values be regarded as justifiable and reasonable, or are there some that are acceptable and others that should be rejected? Should it be assumed that it is the teacher's function to transmit certain values, or should a teacher act in a strictly objective manner? These and others are questions that any education professional must consider. Moreover, although the issues may seem abstract, they are grappled with in teaching practice on a daily basis. The intention behind this paper is not to provide answers to these controversial issues, but to point out the pros and cons of the different possible responses in values education today.

Keywords: values education, school, teachers, liberalism, communitarianism.

Introducción

La escuela ya no es el único lugar en el que se educa en valores, pero creemos que, quizá ahora más que nunca, es muy conveniente recuperar su protagonismo al respecto por diferentes razones. La escuela es uno de los lugares en los que más tiempo se está durante los primeros años de vida; también es la institución en la que, entre otras cosas, se puede aprender a respetar a los demás y a ser respetado, a estimar unos valores y denunciar la falta de otros, a comportarse de una manera cooperativa, solidaria e interdependiente, etc.

La educación en valores en la escuela es un tema clásico pero también actual y, al mismo tiempo, es un tema de debate y preocupación (Martínez y Hoyos, 2006a; 2006b) que no puede limitarse al ámbito de las propuestas metodológicas. Conviene situarlo en el ámbito de los asuntos teóricos que deben preocupar a la pedagogía y al profesorado. La educación en valores es un asunto filosófico, y la filosofía, como apuntaba Julián Marías, nace de la pregunta ¿qué es esto? (Marías, 1985). No nos podemos dejar de preguntar, especialmente el profesorado, qué es educar en valores en la escuela hoy teniendo en cuenta las circunstancias en las que nos encontramos. Dicho de otra manera, urge plantearse aquellas cuestiones que provienen de la filosofía de la educación contemporánea y que interpelan a la educación en valores actual.

El objetivo de nuestro trabajo es doble: por un lado, pretendemos elaborar un esbozo de las repercusiones que la realidad actual tiene en la escuela y en la actuación del profesorado a la hora de educar en valores; por otro, presentamos algunas de las cuestiones controvertidas acerca de la educación en valores de hoy, cuestiones que surgen del debate filosófico liberal comunitarista y que están en la raíz del asunto porque pertenecen a la axiología; son cuestiones que están en la base de algunas de las controversias con las que esta se topa actualmente en su quehacer diario.

La escuela y los valores hoy

El debate contemporáneo sobre la escuela y su misión en la sociedad global, de la información, la tecnología y la diversidad, está provocando un replanteamiento de sus métodos, objetivos y funciones, incluso del propio sentido de la institución escolar (Martínez y Bujons, 2001). Nos interesa aquí centrar nuestra atención en cuál es la función y la tarea

que hoy corresponde desarrollar al profesorado en relación con la educación en unos valores que permitan consolidar el ejercicio auténtico de la democracia y profundicen en él.

La sociedad confía en que tanto la escuela como el profesorado procuran formar personas capaces de estimar los valores democráticos y de gobernar sus vidas de manera sostenible. Esta es una de las principales funciones que la sociedad encomienda a la escuela y al profesorado, y es una de las funciones que justifica que la sociedad les destine recursos. No se trata solo de lograr un bien particular, por muy legítimo que sea, -como por ejemplo, la formación y preparación para el mundo laboral-, sino también de alcanzar el bien común: promover el aprendizaje de conocimientos, habilidades y, sobre todo, valores que consoliden la democracia participativa.

Sin embargo, aquello que se le encomienda a la escuela no siempre es promovido por el resto de agentes sociales que, aunque no tienen una misión educativa propiamente dicha, tienen una influencia considerable en la educación en valores. Estos muestran discontinuidades y propician comportamientos y aprendizajes que en ocasiones son contradictorios. Esta es una consecuencia lógica de la pluralidad de fuentes de información típica de la sociedad actual y de la falta de referentes estables y compartidos. Dichos agentes, junto a la familia y la escuela, conforman la personalidad moral. Así por ejemplo, la estima y la práctica de la convivencia dependen, fundamentalmente, de si se ha crecido en contextos en los que esta se ha potenciado de una manera adecuada (Martínez, 2010). Los entornos de crianza y de educación no formal e informal son espacios de aprendizaje que pueden ayudar eficientemente a alcanzar los objetivos que persigue la escuela o, por el contrario, dificultar -e incluso impedir- que se logren.

Por todo lo dicho, la escuela debe asumir una función central en la educación en valores y en la construcción de una sociedad más justa, equitativa, responsable, al tiempo que más libre y más feliz. Una función, si se quiere, de resistencia, e incluso de beligerancia, dada la presencia de contravalores. Es importante considerar dicha función desde una perspectiva curricular y transversal, ya que las situaciones de educación informal que se viven en la propia escuela son espacios de aprendizaje de valores -y también de contravalores-, incluso más potentes que las actividades curriculares.

Ciertamente, la familia podría ser un excelente lugar donde aprender valores, pero por desgracia no siempre lo es. No todos los padres y madres son igualmente competentes para ejercer como auténticos educadores morales. La pluralidad de contextos antes mencionada hace de la escuela un lugar de especial relevancia para que las generaciones más jóvenes sean capaces de construir y estimar valores democráticos. Debemos asumir que entre nuestras funciones como educadores está la de educar en valores y, así, fortalecer la democracia y la práctica de los valores que la sustentan. Por

ello, la escuela no solo puede ser un buen lugar para la educación en valores, sino que debe ser, junto a la familia, el mejor de los lugares en los que aprender y formarnos como personas felices, libres, justas y democráticas. En esta tarea, el trabajo en equipo del profesorado de cada escuela es clave.

Sin ánimo de ser exhaustivos, señalamos algunas de las cuestiones ante las que la escuela debería actuar con cierta contundencia. El proyecto de vida en la posmodernidad (Bauman, 2005, 2007) ya no es una narración continua con un sentido interno, ni con una finalidad que alcanzar, sino algo conformado por fragmentos inconexos que corroe el carácter de las personas (Sennett, 2000), y que fomenta un individualismo preocupante (Lipovetsky, 1986; Elzo y Castiñeira, 2011). Por otro lado, los nuevos entornos, en los que conviven diferentes maneras de concebir la realidad y diversos imaginarios morales, se han multiplicado durante los últimos años. Llegar a acuerdos a través del diálogo se ha convertido en una auténtica necesidad y, para muchos, en una panacea a la luz de los acontecimientos con los que hemos empezado el siglo XXI.

Estamos en una época en la que disponemos de más tecnología, en la que fluye la mayor cantidad de información y de ideas (Castells, 1997), pero también en la que todo es más efímero. Los discursos vacuos han aumentado y su incidencia en educación en valores es relevante. Gran parte de los jóvenes son consumidores de enunciados atractivos que carecen de profundidad semántica e intelectual, consumidores de proyectos de la buena vida antes que de la vida buena (Cortina, 1997, 1999; Elzo y Castiñeira, 2011).

Estamos viviendo un cambio de época en el que los valores por los que se ha luchado a lo largo de las últimas décadas –y que son la base de la convivencia y de la dignidad de las personas– son y deben ser objeto de reflexión pedagógica. No existe ninguna garantía de que puedan mantenerse simplemente porque estén así declarados. Más bien al contrario, los escenarios personales y sociales en los que aprendemos y vivimos no son precisamente el mejor ejemplo. Ya hemos señalado que los valores no se aprenden simplemente porque estén presentes en los discursos sobre el tema o en los diseños curriculares correspondientes, sino porque son observados, practicados y estimados como válidos, buenos e importantes. Solo así serán considerados como tales y valdrá la pena esforzarse por ellos.

Pero para que el profesorado pueda desempeñar bien su tarea, además de estar convencido de todo lo anterior y del carácter social y no solo individual de los efectos de la educación en valores, necesita un conjunto de pautas y criterios para elaborar en colaboración con otros docentes, respuestas a las cuestiones controvertidas que a día de hoy atañen a los valores.

Una discusión filosófica y algunas premisas sobre educación en valores

Desde hace unos años, los liberales y los comunitaristas se han enzarzado en una discusión filosófica que nos permite vislumbrar algunas de las premisas a partir de las que se pueden construir diferentes discursos sobre la educación en valores. Estas premisas son cuestiones controvertidas que pueden condicionar la tarea docente. Antes de describirlas, hay que decir que el debate liberal comunitarista empezó propiamente en el ámbito de la filosofía política, aunque tal como reconocen sus principales autores, se trata de una discusión en la que la gran mayoría de los temas tratados responde a cuestiones morales, por lo que su relación con la educación en valores es directa.

Esbozo del debate liberal-comunitarista

El debate liberal-comunitarista no es en absoluto contemporáneo, sino que viene a ser la continuidad del clásico y conocido debate entre la filosofía kantiana y la hegeliana o, si se prefiere y dicho de forma breve, entre el individuo y la comunidad. No obstante, la discusión a la que nos referimos se origina con la presentación del libro de John Rawls *A Theory of Justice* en el año 1971 (Rawls, 1971). Esta obra, ubicada en el terreno de la filosofía liberal, recibió una serie de críticas entre las que destacan las de autores como Michael Sandel (Sandel, 1982), Alasdair MacIntyre (MacIntyre, 1984, 1992), Charles Taylor (Taylor, 1996) y Michael Walzer (Walzer, 1983), todos ellos vinculados al comunitarismo. Ciertamente, y como dichos autores han señalado en repetidas ocasiones, el comunitarismo no es una corriente de pensamiento propiamente dicha, sino un conjunto de críticas a los supuestos liberales en general y a los de Rawls en particular. La variedad de posiciones es amplia, una prueba de ello es que en el transcurso del debate han aparecido autores como Joseph Raz (Raz, 1986) o Will Kymlicka (Kymlicka, 1989) que presentan aportaciones a caballo entre las ideas liberales y las comunitaristas. A día de hoy, ya se habla de posiciones como el republicanismo cívico y el culturalismo liberal. En cualquier caso, y por una cuestión de claridad en la exposición, en este estudio se van a utilizar los calificativos de 'liberales' y 'comunitaristas' para hacer referencia a unos y otros de modo general, no obstante sus peculiaridades (Mulhall y Swift, 1992; Pérez, 2005).

El liberalismo de Rawls (Rawls, 1971) parte del supuesto de que todas las personas son libres e iguales y de que para que dicho supuesto se haga efectivo, se debe pensar en la justicia como equidad entre las personas. De una manera resumida: los

principios de la justicia rawlsiana son aquellos que surgirían de una especie de contrato al que llegarían las personas si estas desconocieran sus creencias, circunstancias particulares, condición social en la que se encuentran, características físicas, etc., es decir, si tuvieran, tal y como sugiere el propio Rawls, un absoluto desconocimiento sobre sí mismas. En otras palabras, es como si hubiera que repartir un pastel sin saber de antemano qué porción le corresponderá a cada uno de los comensales entre los que se va a repartir. Lógicamente, las partes deberían ser iguales para que nadie saliera perjudicado. Los principios de la justicia como equidad sitúan a las personas en una posición original; de acuerdo con ella, uno no necesitaría saber en qué situación socioeconómica se encuentra o de qué defectos y virtudes personales dispondrá tras la aplicación de dichos principios. A este desconocimiento, Rawls lo denomina «el velo de la ignorancia». Se podría decir que las personas no son responsables de haber nacido en uno u otro contexto cultural, en aquella o esta familia, ni tampoco de ser como son, por lo tanto, no es justo pedirles beneficios o ventajas por su condición social y personal. La justicia como equidad también exige que se ignore la concepción de Bien de la persona o, como mínimo, que no se tenga en cuenta en el espacio público. Lo importante no son las diferentes concepciones de Bien, sino lo que hay detrás: la libertad de elegir entre todas ellas o de cambiar de elección.

De estos supuestos del liberalismo rawlsiano se deriva una serie de críticas filosóficas que son las que han dado lugar a parte de lo que se conoce como la crítica comunitarista. El primer punto crítico tiene que ver con la concepción de la persona. Para el liberalismo de Rawls se debe concebir a la persona como alguien que es distinto de sus peculiaridades, de su posición social concreta, de su particular idea de Bien y, sobre todo, como alguien que está en posesión de un interés y una capacidad de orden supremo para elaborar y perseguir diferentes concepciones de Bien. Dicha concepción puede ser válida para la configuración de comunidades justas y equitativas, pero a ojos del comunitarismo (Sandel, 1982; MacIntyre, 1984), es una manera errónea de concebir a la persona. La *posición original* rawlsiana no tiene en cuenta que las personas, precisamente, están conformadas por fines morales, valores y concepciones del Bien; ni que la relación entre persona y fines morales es constitutiva, y por lo tanto, mucho más fuerte de lo que el liberalismo piensa. Al fin y al cabo, ¿puede una persona racional concebir la realidad y sus circunstancias independientemente de lo que ética y moralmente piense y defienda?, ¿puede una persona cambiar unos valores por otros tan fácilmente como piensa el liberalismo o más bien una persona es quien es por sus valores? El debate está servido: el liberalismo concibe a la persona como alguien libre y que elige su proyecto de vida, mientras que el comunitarismo la concibe de acuerdo

con sus valores personales y de acuerdo con su proyecto de vida, aspectos ambos que considera constitutivos, porque permiten hablar de alguien concreto y particular.

La segunda cuestión, muy ligada a la primera, es la que hace referencia al individualismo asocial. Para el liberalismo rawlsiano, la sociedad es una cooperación entre individuos que se asocian de forma privada y cuyos intereses particulares se definen al margen de la comunidad a la que pertenecen. Dicho de otra manera, el sujeto está individualizado con anterioridad a la elección de sus fines; su identidad ya está fijada de antemano y, por lo tanto, siempre habrá una cierta distancia entre lo que ese sujeto es y lo que valora. En términos kantianos se podría decir que lo que nos convierte en seres humanos no son nuestros fines, intereses o ideas personales, sino la capacidad de pensar y obrar con autonomía; dicha capacidad es la que, precisamente, se manifiesta en las elecciones personales y privadas. Para los autores comunitaristas (MacIntyre, 1984; Taylor, 1996), el liberalismo no tiene en cuenta hasta qué punto son las comunidades donde viven las personas las que les confieren su identidad y sus valores. La persona es, si se puede decir así, parasitaria de su comunidad, pues el propio concepto de persona tiene un origen social y comunitario. El liberalismo trata la sociedad como una cooperativa de individuos, cuando la comunidad es mucho más que eso. Esta cuestión tiene una importancia crucial en la educación en valores y está en la base de la crítica al individualismo posmoderno.

El tercer aspecto se refiere al universalismo. La teoría rawlsiana está planteada de una forma universal, como no podría ser de otra manera viniendo del ámbito filosófico. El simple hecho de que la filosofía esté dedicada a la búsqueda de la verdad, la obliga a que se aparte de las circunstancias que la rodean y de los contextos en los que se encuentra. Para el liberalismo, cualquier comunidad racional puede aplicar los principios de la justicia como equidad. Sin embargo, desde el punto de vista comunitarista (Walzer, 1983), esta visión pasa por alto la particularidad cultural y moral, el hecho de que diferentes grupos culturales son también diferentes maneras de concebir los valores. El comunitarismo acusa al liberalismo de tener unas pretensiones universales que a día de hoy no se pueden aceptar. Estamos ante otro asunto propio, y a la vez controvertido, de la educación en valores. La gran mayoría de instituciones escolares de hoy son un conglomerado de comunidades morales; cualquier pretensión de universalismo podría desbaratar el proyecto moral de una o varias comunidades morales concretas. Ahora bien, ¿es cualquier proyecto moral válido por la simple razón de existir?, ¿no caerá el comunitarismo en el relativismo del que acusa a los liberales?

El cuarto punto crítico hace referencia al subjetivismo frente al objetivismo. Por lo dicho hasta el momento, se deduce que para el liberalismo rawlsiano, las elecciones

de fines, valores y concepciones del Bien son expresiones de preferencias arbitrarias y, por lo tanto, no son susceptibles de justificación racional. El individuo autónomo y racional decide sus preferencias morales sin tener que verse forzado a justificar dicha decisión, siempre y cuando esta no perjudique a otros: «el individuo es soberano sobre sí mismo, sobre su cuerpo y su mente» (Stuart Mill, 1991, p. 75). En definitiva, la persona es el principio y el fin de la moralidad, las preferencias morales tienen como creador y como objeto de dicha creación a la persona individual. El comunitarismo, en cambio, no acaba de estar de acuerdo con este supuesto. Los seres humanos son seres morales sobre la base de las tradiciones morales de su propia comunidad (MacIntyre, 1984) o en función de una voz interior, o ideal de autenticidad (Taylor, 1994), que está basada, a su vez, en horizontes de significados morales externos a ellos mismos. El comunitarismo no cree que la autonomía defina el hecho de que seamos sujetos morales, sino que nuestra conformación moral está directamente relacionada con la comunidad en la que vivimos; en consecuencia, supone cierto objetivismo en su propia naturaleza. Nuevamente, podemos comprobar cómo la discusión liberal comunitarista plantea un tema de absoluta relevancia para la educación en valores posmoderna.

La quinta y última cuestión es la que se podría denominar antiperfeccionismo y neutralidad. El liberalismo apuesta por estados que manifiesten su neutralidad ante diferentes concepciones del Bien. La cuestión pública, en otras palabras, no debe defender ninguna opción de vida puesto que estas están en el terreno de la vida particular de cada individuo, y no en el terreno de la justicia, que es lo que deben garantizar los Estados. El comunitarismo, por su parte, sí que defiende que los Estados cumplan con la función de la perfección humana y comunitaria, y eso les exige tomar posición. Según los comunitaristas (MacIntyre, 1984), existen ciertas formas de vida valiosas que están por encima de otras, porque, por ejemplo, dignifican la condición humana más que otras. Si los estados no las promocionan, se corre el peligro de que se diluyan o desaparezcan. Además, argumentan los comunitaristas, bajo una supuesta neutralidad y tras el discurso de la justicia como equidad, se esconde una apuesta sobre cómo deben vivir los individuos y sobre cuáles son las formas aceptables de vida. Sin ir más lejos, se apuesta por aquellas formas neutrales y liberadas de cualquier apuesta moral y ética.

Los temas apuntados, aunque de manera muy resumida, dejan entrever la incidencia que la discusión liberal-comunitarista tiene en la educación en valores de hoy. A continuación, tratamos aquellas cuestiones controvertidas que el debate ocasionado ha sugerido a la educación en valores y que necesitan algún tipo de respuesta, principalmente por parte del docente de hoy.

Cuestiones para la discusión pedagógica sobre la educación en valores en la escuela y propuestas para la acción del profesorado

A partir del debate expuesto, planteamos tres cuestiones a las que la educación en valores en la escuela debería responder, a saber: el desarrollo de la autonomía personal y sus límites, la concepción de la escuela como comunidad y el pluralismo moral como fundamento de una democracia participativa. Son cuestiones y respuestas que requieren unos espacios de reflexión ética y moral en las escuelas en los que el profesorado pueda analizar su actividad como educador y la de la escuela como comunidad, así como formular propuestas sobre la educación en valores.

El desarrollo de la autonomía personal y sus límites

Desde una posición liberal, la persona debe ser concebida en su absoluta desnudez, como un ser independiente de sus cualidades personales concretas, de su condición social y familiar, de su percepción sobre lo que es bueno y lo que no, etc., pero, sobre todo, como alguien que tiene un interés y una capacidad de orden superior para perseguir diferentes valores y principios éticos o concepciones del Bien (Rawls, 1971). Vista así, la persona es un ser contingente, un ser que se ve envuelto en determinadas circunstancias que son las que son, pero que habrían podido ser otras. El profesorado se encuentra ante un grupo de personas con diferentes capacidades para aprender distintos contenidos curriculares, que pertenecen a diversas estructuras familiares, que no manifiestan el mismo desarrollo socioafectivo, etc. Ante esta realidad, se puede pensar que, efectivamente, los alumnos son de una determinada manera pero que podrían haber sido de otra y que, por lo tanto, lo realmente importante es la persona y no sus circunstancias personales.

Por lo que se refiere a la educación en valores, se puede pensar en cada alumno como en una persona con determinados valores, adquiridos o aún por adquirir, que, en último término, son el producto de una decisión personal y autónoma. Es el alumno el que, por una cuestión electiva, decide vincularse a determinados valores y no a otros, tras haberlos seleccionado entre los mostrados por el docente a través de la acción pedagógica. El respeto a la libertad y autonomía del alumnado es el criterio que debe predominar en la educación en valores. El docente debe respetar que cada alumno es una persona distinta y singular que convive con otras personas que también son distintas y singulares y, sobre todo, debe asumir que las preferencias morales

de todos y cada uno de sus alumnos pueden coincidir o no con las suyas propias. El liberalismo moral aporta a la educación en valores la importante premisa de que somos personas libres y autónomas, de que tenemos capacidad de elección y decisión, también el alumnado.

Pero ¿puede una persona afiliarse a unos valores de una manera realmente autónoma?, ¿o una persona decide de una manera autónoma y libre a partir de unos valores que le han sido transmitidos y que ya tiene asumidos?, ¿y qué ocurre con las personas en edad escolar? La perspectiva comunitarista nos advierte de que la persona no es solo un ser libre y autónomo a la hora de adquirir ciertos valores o principios éticos. Educar en valores es algo más que mostrar un escaparate de opciones morales, pues también consiste en incitar al conocimiento racional y a la estima de dichas opciones. Desde cierta perspectiva, la posición anterior no tiene en cuenta que dimensiones como la de pertenencia a una comunidad social concreta y tradición moral particular también forman parte de la identidad moral de la persona. El alumno considerado de una manera absolutamente liberal tendrá dificultades a la hora de dar sentido a toda la gama de aprendizajes éticos y de concepciones de uno mismo que están enraizadas en el conocimiento y la tradición de la comunidad a la que pertenece. La transmisión, no imposición, de los valores de la tradición comunitaria propia, incluso aunque estos no se hayan elegido de manera autónoma, no es un objetivo posible de la educación en valores, sino uno de sus ingredientes necesarios. Por supuesto, esto no niega que dichos valores puedan ser criticados y corregidos por el docente desde la razón.

De todo lo dicho se pueden extraer dos conclusiones que el profesorado no debería perder de vista. Por un lado, la educación en valores es una manera de desarrollar identidades personales y autónomas. Por otro lado, los bienes morales que aportan las comunidades históricamente construidas son bienes que no solo conforman a la persona sino que difícilmente pueden descubrirse únicamente por la vía autónoma e individual; además, dejarlos en manos de la propia voluntad personal es un riesgo demasiado grande si lo que se pretende es construir comunidades más justas, equitativas y libres.

En su tarea, el profesorado debe promover las mejores condiciones para el desarrollo de la autonomía personal de los alumnos y, al mismo tiempo, debe promover que sus identidades personales se construyan mediante la conjunción de tres factores: en primer lugar, que cada uno de los alumnos se sienta apreciado y valorado como persona, aceptado tal y como es. En segundo lugar, que el entorno escolar en el que crece y aprende sea un entorno afectivamente rico, en el que se sienta no solo aceptado, sino querido. En tercer lugar, que la escuela y el profesorado ofrezcan y compartan

un conjunto de referentes estables que promuevan la integración de las identidades personales de cada alumno, primero en el grupo de clase y luego en la comunidad escolar, con la aceptación de los límites que toda comunidad comporta en relación con la identidad personal de cada miembro. Obviamente, este conjunto de referentes y de normas no debe ser inflexible, sino que debe ser estable y susceptible de transformación y estar abierto a la participación. Solo una autonomía construida en la interdependencia y en la aceptación de límites a la libertad personal puede ser un valor moral que haga más digna la vida de todos.

La escuela como comunidad y la educación en valores

La educación en valores también es un proceso mediante el cual las nuevas generaciones de ciudadanos se introducen en el grupo cultural propio (Martínez, 2001). Sin embargo, las maneras de interpretar esta afirmación son diversas, especialmente debido a los cambios que se han producido en los últimos años. Podemos decir que una parte significativa del profesorado siente una especie de tensión a la hora de educar en los valores universales o en la ciudadanía mundial (Cortina, 1997), al mismo tiempo que fomenta el respeto de los diferentes grupos culturales y de los patrones de valores que comparten espacio y tiempo.

El liberalismo defiende que la afiliación a una argumentación moral concreta responde a una cuestión de autonomía y elección personal. El alumnado, por lo tanto, debe desarrollarse en un ambiente educativo en el que, gracias a la tarea del docente, se le permita llegar a una conclusión racional sobre los valores y en el que, por supuesto, se respete dicha conclusión en tanto que producto final de un ejercicio personal razonado.

La educación en valores, así entendida, debe conjugar el respeto a la autonomía de la persona con la promoción de una conciencia respetuosa hacia las argumentaciones morales de cualquier grupo cultural, especialmente hacia los que por una razón u otra se encuentran más desfavorecidos (Kymlicka, 1996). Sobre este principio, se ha orquestado la educación intercultural como potenciación de la convivencia cívica y armoniosa entre grupos culturales que coexisten en la actualidad. No en vano, somos seres esencialmente multiculturales y para darnos cuenta de ello basta con pensar en nuestro pasado más o menos lejano (Maalouf, 1999). Sin embargo, no podemos ocultar que los problemas de convivencia multicultural están marcando el inicio del nuevo siglo. Sea como sea, se puede decir que la educación en valores centrada única

y principalmente en el respeto mutuo y la convivencia cívica puede crear un sistema social débil o, si se prefiere, de cooperación entre ciudadanos pero no de vinculación ética y moral (Cortina, 1997).

El comunitarismo defiende que la comunidad es mucho más que el lugar en el que se construye la personalidad moral y que es suficiente con facilitar la convivencia entre diferentes comunidades. Prueba de ello es que, por ejemplo, no está tan claro que las diferentes opciones morales contemporáneas sean un producto racional, ni que, en contra de lo que se puede pensar, hayan sido elaboradas en la más estricta autonomía y libertad. El alumno, como cualquier persona de nuestra época, se encuentra en unas circunstancias en las que se ve incitado a elaborar su propia definición con parámetros no racionales, con lo que se convierte en lo que, por ejemplo, algunos han llamado el 'yo emotivista' (MacIntyre, 1984). En el proceso de construcción de la propia matriz de valores, el alumno no siempre tiene referentes externos morales claros y racionales, entre otras cosas porque, como ya hemos apuntado, la realidad actual no facilita la distinción entre la buena vida y la vida buena (Cortina, 1999).

Se puede defender que la educación en valores es el marco ideal para señalar el fin de la persona, para mostrar la esencia de todo lo que, como seres comunitarios, estamos llamados a ser. No debería caer en el olvido el principio aristotélico según el cual la persona es tal y como es, pero sobre todo, es lo que puede llegar a ser si su naturaleza se desarrolla. En este sentido, el papel del docente no consiste sino en facilitar el paso del primer estado al segundo, mediante el ejercicio razonado, mediante el desarrollo de la inteligencia práctica, es decir, de la inteligencia informada por los valores.

Transmitir conocimientos que tengan que ver con el fin de la persona en tanto que miembro de una comunidad se convierte en algo fundamental en la educación en valores de hoy, pues ayuda a comprender que la moral es racional y objetivamente justificable y, además, ayuda a pasar de los hechos concretos a los valores en tanto que deberes éticos. A modo de ejemplo: la educación moral desde esta perspectiva debe enseñar que somos seres vulnerables y que estamos llamados a ayudarnos unos a otros, solo de esta forma se convierte un hecho real en un deber moral. La ética de la ayuda debe convertirse en algo objetivo, racionalmente justificable, esencia de nuestra naturaleza humana. En caso contrario, ayudar a los que necesitan ayuda será una cuestión electiva que se asumirá en función de los intereses personales de cada uno (Buxarrais, 2006).

Desde este punto de vista, el hecho de centrarse en la educación intercultural puede hacer que se olvide la educación cultural; de ahí, quizá, la reivindicación actual,

cada vez más extendida, de los nacionalismos culturales (Franzé, 2008). Los marcos morales -no importa si están más próximos o más lejanos, siempre y cuando sean los de nuestra comunidad moral- son el medio del que disponemos para orientarnos en determinadas cuestiones éticas y morales, y dichos marcos morales, o valores, existen con independencia de nuestra capacidad para encontrar nuestra posición en ellos. En este caso, no solo es problemático desconocer los bienes universales como la igualdad, la libertad o la fraternidad, sino que también lo es ignorar la propia ubicación respecto a dichos valores. La educación en valores no debería renunciar a la formación en el marco cultural propio y comunitario, porque es el primer paso para apreciar otros marcos culturales diferentes. La educación en valores, es más, debe ofrecer criterios racionales que permitan juzgar diferentes perspectivas morales sin que eso signifique educar en la discriminación moral. Esta versión del asunto no entra en el debate del darwinismo cultural, según el cual hay culturas moralmente superiores a otras, ni tampoco en el de si las políticas educativas de nuestros Estados deberían abrirse a otras culturas. Simplemente se apunta que la educación en valores empieza en la propia cultura, que difícilmente se puede valorar lo ajeno si antes no se aprecia lo propio.

En definitiva, el docente de hoy no puede olvidar que una de sus tareas es generar ciudadanos del mundo en el sentido más profundo del término. La defensa del pluralismo moral es la defensa de una de las dimensiones más valiosas de la condición humana. Ahora bien, el logro de dicho fin pasa por la educación en los valores de la propia comunidad, en aquella plataforma moral propia desde la que se pueden contemplar, respetar y apreciar otras maneras de entender el mundo y la condición humana.

La formación de ciudadanos en un mundo plural debe permitir comprender el funcionamiento de nuestra identidad cultural y preparar para la coexistencia de identidades diversas en el marco de una democracia pluralista, y ello, de manera que la identidad social y cultural propia y el compromiso con la comunidad no sean obstáculos para la búsqueda de un sentido universal de justicia y de la defensa de los derechos de la persona. La escuela como comunidad debe ser un lugar en el que aprender esto. Para ello, el profesorado debe dedicar el tiempo que sea necesario a apreciar lo valioso de las diferentes identidades culturales y cosmovisiones que coexistan en la escuela o que, al estar presentes en nuestra sociedad, se puedan analizar desde ella. De igual manera, deberá promover las competencias dialógicas y el rigor argumentativo para que sus alumnos puedan hablar tanto sobre aquello en lo que coinciden como sobre aquello con lo que están en desacuerdo. Por último, es necesario que los docentes practiquen la crítica hacia la propia cultura y que los alumnos la aprecien desde una comprensión crítica.

El pluralismo como valor y fundamento de una democracia participativa

La cuestión de cuál es el horizonte que tiene marcado la educación en valores es una de las constantes del debate educativo. Su porqué, su fin y la idea de Bien que esta debe perseguir son los elementos determinantes que condicionan la tarea educativa de cualquier profesional de la educación que se dedica al asunto.

Otra vez nos encontramos con una versión liberal sobre el tema. Defender que somos seres libres y autónomos con cierta capacidad de razonamiento significa apostar por la persona. En último término, cada persona es la única responsable a la hora de buscar la verdad de las cosas y, lo que resulta más importante, es ella la que decide qué verdad o concepción de Bien defiende. Es conveniente indicar que este respeto a la persona y a su capacidad electiva está presente en no pocos encuentros entre profesores y alumnos. Cada vez más, el profesor de hoy no se considera, ni tampoco es considerado, como alguien que tenga autoridad absoluta para dictaminar el horizonte moral hacia el que vale la pena que sus alumnos se dirijan. A lo sumo, puede y debe sugerir o proponer, porque se le atribuye cierta altura moral y cierta capacidad de razonamiento. El avance en este sentido es considerable, pues implica renunciar al adoctrinamiento moral, propio de épocas felizmente superadas (Adorno, 1998). La educación en valores debe planificarse de tal manera que sea la persona la que llegue a una conclusión acerca de cómo debe obrar, aunque en ocasiones incluso sea al margen de lo que ella desea o quiere. Nuevamente, nos encontramos con el imperativo categórico kantiano. La educación pública debe mantenerse en la neutralidad, antes que apostar por la beligerancia, para que los alumnos se conviertan en los electores de su propia matriz de valores.

A grandes rasgos, podemos identificar tres tipos de neutralidad. La primera es la que se concibe como la exclusión de ideales o concepciones de Bien, que sería la que algunos han llamado 'neutralidad justificatoria' (Kymlicka, 1989). En este caso, la escuela, y los docentes que la conforman, no pueden plantear ninguna educación sobre ninguna concepción de Bien, ni pueden actuar sobre ninguna base que permita a los alumnos perseguir un ideal de Bien en concreto. Según el segundo tipo, la neutralidad también puede ser limitada, lo cual, dicho sea de paso, hace que resulte más beligerante que la anterior. En este caso, no se puede apostar por una opción moral si eso significa aumentar la probabilidad de que los alumnos se adhieran a ella antes que a otras, es decir, no se puede dar ventaja a ninguna de las opciones morales posibles. Por último, en una tercera versión, se puede concebir una neutralidad comprensiva o consecuencialista, que implicaría asegurar que todos los alumnos tienen la habilidad para perseguir y

promocionar la idea de Bien que ellos elijan. La escuela no debe ser el lugar en el que se transmitan a los alumnos determinados valores, mucho menos si provienen de opciones religiosas o teológicas.

Sin embargo, los críticos comunitaristas tienen otra visión sobre este punto, pues sí que defienden la transmisión de una noción de Bien, sea cual sea, siempre y cuando sea una noción que articule los valores de cada comunidad social y cultural. De acuerdo con sus ideas, la autonomía en la elección del horizonte moral no acaba de explicar el hecho de que seamos personas con valores (Thiebaut, 1998). Se puede pensar que las personas somos seres morales porque pertenecemos a determinada comunidad moral y, especialmente, porque se nos ha transmitido un determinado horizonte moral que no fue elegido por nosotros mismos (Taylor, 1996). Aparece aquí una posible solución a uno de los desiderátums más conocidos de la educación en valores: el que hace referencia a la formación de personas auténticas (Taylor, 1994). La educación en valores que pretende que las nuevas generaciones de ciudadanos estén formadas por personas con cierto grado de autenticidad debe presentar a los alumnos determinados horizontes de significados morales que orienten hacia el Bien de la comunidad y que, en cualquier caso, les permita a cada uno de ellos descubrir su propia originalidad sobre la base de dichos horizontes morales. El ideal de autorrealización o autoconocimiento (Puig, 1995) sin horizontes externos de significados morales puede ocasionar, como se puede comprobar en entornos claramente relativistas, algo así como una cultura del narcisismo (Lipovetsky, 1986). Si no hay referentes morales externos, el referente es uno mismo. En este sentido, la educación en valores no debe ir tanto en busca de la persona, sino de aquello que la puede impulsar hacia la mejor versión del yo, es decir, de los valores de referencia que están ubicados en los horizontes externos de significado moral. ¿De qué sirve que el docente atienda al alumno en su individualidad si no le guía hacia donde debe dirigirse desde un punto de vista moral?

El ideal de la autonomía personal, además, presenta otro problema estrechamente vinculado a la educación en valores. Se puede afirmar que el proyecto moral posmoderno ha tenido la pretensión de formar ciudadanos autónomos, personas que no se sintieran invadidas por agentes morales externos, personas que, en definitiva, no se sintieran manipuladas; sin embargo, y al mismo tiempo, la posmodernidad se ha convertido en una realidad con una elevada dosis de manipulación. No en vano, la necesidad humana de hacerse presente conlleva cierto grado de manipulación.

No se puede educar en valores en el vacío ni en la desorientación más absoluta. Deberíamos pensar, por ejemplo, y tal y como apuntan algunos autores, en recuperar la idea de tradición (Arendt, 2005), no como algo obsoleto y arcaico, sino como aquella

decisión históricamente desarrollada y socialmente incorporada que tiene que ver con los valores que la constituyen. El alumno debe sentirse libre en la tradición, en el ejercicio de las virtudes que la mantienen firme y en el abandono de aquellas que la debilitan. La educación en valores en la tradición o en la comunidad no es sinónimo de educar en la opción mayoritaria, pues, por ejemplo, la tradición también presupone la existencia de derechos individuales que afirman la separación entre lo privado y lo público. La educación en valores de hoy debe apostar por la transmisión de una serie de deberes cívicos que no tiene por qué entrar en conflicto con los derechos individuales. Además, y en todo caso, cualquier tradición o comunidad moralmente fuerte y razonable reconoce los derechos individuales de sus ciudadanos. La educación en valores de hoy podría situarse en una posición liberal y perfeccionista, en la que se entienda por perfeccionismo algo no excluyente y por liberal algo no escéptico (Raz, 1986).

La educación en valores debe promover el pluralismo. Este concepto implica algo más que respeto, tolerancia y que, incluso, tolerancia activa. El pluralismo es el valor que nos permitirá profundizar en estilos de vida democráticos en un plano familiar, escolar, social, laboral y comunitario así como en la construcción de una comunidad global más justa y equitativa. Apostar por el pluralismo como valor fundamental y base de la democracia significa apostar por un proyecto de educación en valores basado en criterios de justicia; aunque también en el reconocimiento del otro y en el valor del cuidado, en el reconocimiento de la memoria como una fuente buena y válida para la construcción de nuestra identidad y en la defensa y profundización de estilos inclusivos de convivencia intercultural y de construcción de ciudadanía. Una sociedad que entienda el pluralismo como valor y que reconozca que todas las personas que la conforman están en igualdad de condiciones es una sociedad que, además de reconocer los derechos de ciudadanía a todos sus miembros, entiende que el concepto de ciudadanía es algo abierto y en construcción. Consecuentemente, el profesorado y la escuela no pueden ser neutrales de ningún modo ante tales valores. Deben ser beligerantes y deben serlo respetando los mismos valores y principios que defienden y procuran (Trilla, 1992).

Educar en valores es en buena parte una tarea logística y consiste esencialmente en crear condiciones (Martínez, 1998). La persona es sujeto de derechos, deberes y sentimientos. La escuela, pues, debe ofrecerle recursos para que sepa exigir sus derechos, asumir sus deberes, sentir moralmente, participar activamente en la comunidad de la que forma parte, reconocer al otro como interlocutor válido para buscar lo justo y construir su vida buscando la felicidad en su comunidad (Martínez, 2010). La tarea de educar en valores consiste, en primer lugar, en crear condiciones que fomenten la sensibilidad moral en aquellos que aprenden, para que constaten y vivan los conflictos morales del entorno

tanto físico como mediático. En segundo lugar, y a partir de la vivencia y análisis de las experiencias que como agentes, pacientes u observadores puedan generar en nosotros los conflictos morales de nuestro contexto, educar en valores y para la ciudadanía ha de permitir superar el nivel subjetivo de los sentimientos y, mediante el diálogo, construir de forma compartida principios morales con pretensión de universalidad. Y en tercer lugar, debe propiciar condiciones que ayuden a reconocer aquellas diferencias, valores y tradiciones de la cultura de cada comunidad que favorezcan la construcción de consensos en torno a los principios básicos mínimos de una ética civil o de una ciudadanía activa, que son el fundamento de la convivencia en sociedades plurales y democráticas.

Referencias bibliográficas

- ADORNO, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Ediciones Morata.
- ARENDT, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- BAUMAN, Z. (2005). *Ética posmoderna*. México: Siglo XXI Editores.
- (2007). *Tiempos líquidos: vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets.
- BUXARRAIS, M^a. R. (2006). Por una ética de la compasión en la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 18, 201-227.
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol I. La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- (1999). *Los ciudadanos como protagonistas*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- ELZO, J. Y CASTIÑEIRA, A. (2011). *Valors tous en temps durs*. Barcelona: Editorial Barcino.
- FRANZÉ, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*, 345, 111-132.
- KYMLICKA, W. (1989). *Liberalism, Community and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- (1996). *Ciudadanía intercultural*. Barcelona: Paidós.
- LIPOVETSKY, G. (1986). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- MAALOUF, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- MACINTYRE, A. (1984). *Tras la virtud*. Barcelona: Editorial Crítica.
- (1992). *Tres versiones rivales de la ética*. Madrid: Ediciones Rialp.

- MARÍAS, J. (1985). *Historia de la Filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARTÍNEZ, M. (1998). *El contrato moral del profesorado*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- MARTÍNEZ, M. Y BUJONS, C. (2001). *Un lugar llamado escuela: en la sociedad de la información y la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- MARTÍNEZ, M. Y HOYOS, G. (Coords.). (2006a). *La formación en valores en sociedades democráticas*. Barcelona: Octaedro.
- (2006b). *¿Qué significa educar en valores hoy?* Barcelona: Octaedro.
- MARTÍNEZ, M. (2010). Educación y ciudadanía en sociedades democráticas: hacia una ciudadanía colaborativa. En B. TORO, Y A. TALLONE, *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid: Fundación SM y OEL.
- MULHALL, S. & SWIFT, A. (1992). *Liberals & Communitarians*. Oxford: Blackwell Publishers.
- PÉREZ, O. (2005). *La polémica liberal comunitarista. Paisajes después de la batalla*. Madrid: Dykinson.
- PUIG, J. M^a. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: ICE-Horsori.
- RAWLS, J. (1971). *A theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- RAZ, J. (1986). *The Morality of Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- SANDEL, M. (1982). *Liberalism and the Limits of the Justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SENNETT, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- STUART MILL, J. (1991). *Sobre la libertad*. Madrid: Espasa Calpe.
- TAYLOR, CH. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós ICE-UAB.
- (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- THIEBAUT, C. (1998). *Vindicación del ciudadano. Un sujeto reflexivo en una sociedad compleja*. Barcelona: Paidós.
- TRILLA, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos: neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona: Paidós.
- WALZER, M. (1983). *Spheres of Justice*. Nueva York: Basic Books.

Dirección de contacto: Miquel Martínez Martín. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona. Campus Mundet. Llevant 338. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035, Barcelona, España. E-mail: miquelmartinez@ub.edu

Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad

The Transformations of Teachers as Authorities in Search of a New Legitimacy

Alicia Esther Tallone

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Buenos Aires, Argentina.

Resumen

Sin duda, las condiciones históricas actuales hacen que al docente le resulte particularmente difícil situarse en el punto justo entre el autoritarismo y la ausencia de autoridad. Muchas de las situaciones cotidianas ponen de manifiesto un cambio respecto al consenso social que otorgaba al docente, de manera incuestionable, la función de autoridad. Por el contrario, nos encontramos muy a menudo con que su lugar como autoridad legítima, esto es, como persona reconocida dentro de las normas y valores aceptados por el conjunto, se ve sometido a un constante ejercicio de legitimación. El desafío de construir un vínculo necesariamente asimétrico que pueda dar lugar tanto a la instalación de la relación pedagógica como a la libertad del otro no es una cuestión de fácil resolución. Se trata de un problema complejo en el que intervienen múltiples factores, muchos de los cuales exceden la configuración escolar aunque la impliquen. Entre ellos, abordaremos la incidencia que tienen las transformaciones del papel del adulto, el surgimiento de nuevas subjetividades adolescentes y el predominio de algunos valores en la construcción de la legitimidad de la autoridad en el contexto actual de crisis de los supuestos de la modernidad. Estas transformaciones hacen evidente que el modo tradicional de construcción de la autoridad está en entredicho y que debemos elaborar otras formas de concebirla, más acordes con las necesidades de la escuela y de la realidad. En este marco, pensar en indicaciones abstractas que respondan a una manera de construcción única al margen del contexto escolar en que vive cada institución no es una tarea realista ni productiva. De todas maneras, no es posible pensar esta relación sobre la base de esfuerzos individuales aislados y al margen de un trabajo institucional de la escuela y de todo lo que esta instituye.

Palabras clave: autoridad, legitimidad, rol docente, subjetividad adolescente, valores actuales.

Abstract

Current historical conditions certainly make it particularly difficult for teachers to find the sweet spot between authoritarianism and the absence of authority. Many everyday situations illustrate how social consensus, which used to place teachers unquestionably in a position of authority, have changed. Teachers are now very often called upon continually to justify their place as a legitimate authority, i.e., someone who is recognized within the norms and values accepted by all. The challenge of the teacher is the challenge of building a link that, a) is of necessity asymmetrical, and b) affords a way of establishing a pedagogical relationship while allowing the freedom of the other. This is not an easily resolved issue; it is a complex problem involving many factors, many of which reach beyond the school setting, although the school setting may well be involved.

This paper concerns such factors. It addresses the impact of changes in the role of the adult, the emergence of new, adolescent subjectivities and the prevalence of certain values in building the legitimacy of authority in today's context, where the tenets of modernity are in crisis. These transformations make it clear that the traditional way of building authority is on shaky ground, and other forms of conceiving authority, more in tune with the needs of schools and today's reality, must be created. In this context, it is neither realistic nor productive to devote thought to abstract guidelines and a single blueprint designed outside the context of each school. Still, the relationship at issue cannot be considered on the basis of isolated, individual efforts made outside the institutional work of the school and all that it establishes.

Keywords: authority, legitimacy, teacher roles, adolescent subjectivity, current values.

La autoridad en un contexto de transformación social

Vivimos una época de agotamiento de un modelo y de una forma de comprensión del mundo, son tiempos de transformaciones profundas. Las instituciones que proporcionaban modelos probados a los que recurrían las personas para orientar su conducta -como lo manifestaban Berger y Luckmann (1997, p. 85)- vieron socavada su influencia por el pluralismo moderno. La vida, la sociedad, la identidad, las relaciones personales se problematizan cada vez más según las distintas interpretaciones, pues ninguna de ellas puede aceptarse como única, verdadera o incuestionable. Todo cuanto podía resultar evidente se ha vuelto incierto y problemático (Dubet, 2006, p. 21). Esto genera nuevos núcleos de tensión, de tal forma que los términos que empleamos para comprendemos a nosotros mismos, a nuestros semejantes y a la sociedad aparecen como conceptos densos que obedecen, precisamente, a unos procesos

cuya complejidad va en aumento y que tan distintivos son de nuestro tiempo. En efecto, uno de estos términos densos es el de autoridad docente.

Es un hecho constatado que el modo de entender y construir la autoridad está en crisis y hoy debemos elaborar otras formas de concebirla acordes con las necesidades de la escuela y de la sociedad actual. La sociología clásica nos enseñó que la autoridad era casi un efecto automático de la institución, más que un mérito personal. El acto de nombramiento para un cargo convertía casi por arte de magia a una persona en alguien digno de crédito, por lo cual se generaba la predisposición a creer y confiar en las cualidades de la persona nombrada. Tanto es así que el maestro gozaba de una consideración especial (Tenti Fanfani, 2010). Ahora, gran parte de la autoridad del maestro depende de lo que cada docente pueda construir con sus propios recursos; las instituciones educativas ya no están en condiciones de garantizarles ese mínimo de credibilidad, ya que ellas mismas se encuentran debilitadas.

El contexto actual presenta, pues, un escenario en el que las condiciones en que se asentaba la autoridad se encuentran socavadas. Esta situación ha llevado a numerosas reflexiones de amplio espectro que van desde aquellos estudios más conservadores que propugnan una restauración de cierto orden, en el cual encuentran su lugar términos como «mandar», «disciplinar», «atemorizar», hasta un dudoso progresismo que, con pretextos ingenuamente igualitaristas o 'democratizadores', intentan borrar o rodear de connotación peyorativa la idea de autoridad (Noel, 2007). Entre uno y otro, se halla la autoridad entendida como acompañamiento, como protección; noción que da cuenta de su sentido etimológico: 'hacer crecer' (del latín *autoritas*, que a su vez deriva de *auctor-augere*, 'hacer crecer'). De acuerdo con esta visión, para que sea posible una transmisión medianamente exitosa se requiere antes alguna clase de autoridad efectiva. «No es posible renunciar a ejercer la autoridad porque el acto educativo implica un acto de autoridad. Educar demanda asumir un lugar asimétrico». (Consejo Federal de Educación, 2008). Una asimetría fundada en una relación desigual con el saber, las responsabilidades y las experiencias.

La crisis de la legitimidad en la vida escolar actual

Hoy en la escuela nos encontramos con infinidad de situaciones de diversa índole, pero cuando se trata de buscar la causa de las situaciones conflictivas que ocurren en la vida cotidiana de la escuela –tanto en el ámbito pedagógico como en el de la

convivencia- las acusaciones apuntan a la pérdida o ausencia de autoridad. De hecho, la mayoría de los diagnósticos sobre la situación de la educación aluden a esta crisis como uno de sus elementos definitorios. También se repiten en los medios de comunicación los episodios de cuestionamiento a los docentes y, más en general, a todos los adultos que trabajan en la escuela, frente al escaso lugar que ocupa la difusión de situaciones en las que el profesor logra los objetivos, revierte situaciones de riesgo o simplemente se convierte en una figura de contención para sus alumnos. En general, estas situaciones comparten la idea de que la crisis de autoridad parece ser la fuente de todos los males, pero también de todas las soluciones.

Esta crisis se puede visualizar como una queja del maestro que plantea que los alumnos no lo escuchan o le niegan la aprobación. También encontramos que muchas veces el mismo maestro es acusado por los padres de no saber hacer valer su autoridad o de excederse en su ejercicio. Cuando aquel reclama su autoridad o quiere ejercerla, se encuentra con que esta demanda es impugnada por los alumnos o padres bajo algunas de las siguientes figuras (Noel, 2008):

- Por falta de méritos, porque «no sabe nada» (impugnación personal).
- Porque se excede en sus competencias: «¿Quién es usted para decirme esto?» (impugnación de la posición).
- Porque se lo acusa de autoritarismo. Se niega consentimiento por razones morales.

Cuando se observan estas situaciones, en las que la persona que debería ejercer la autoridad o bien no lo hace, o bien lo hace de manera insuficiente, o bien intenta ejercerla pero esta no se le reconoce o se le impugna, se impone la pregunta de qué hace posible esa cualidad del vínculo que el docente necesita para ser reconocido por los alumnos, las familias y la sociedad como aquel que tiene legitimidad dentro de las normas y valores aceptados por el conjunto para ejercer la autoridad.

La noción de «autoridad» en las obras tradicionales del siglo xx

Empezaremos por considerar qué entendieron por autoridad algunos pensadores. Max Weber en su obra póstuma *Economía y sociedad*, de 1922, plantea una idea de autoridad que pone de relieve la relación entre la dominación, la obediencia y la

legitimidad. Distingue entre el poder, como capacidad general de obtener obediencia a una determinada orden, y la autoridad, como poder legítimo.¹ Entre uno y otra hay un salto cualitativo. La existencia de la autoridad, para Weber, supone la probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado y este asentimiento o consentimiento de los sometidos a ella se sustenta en una creencia en su legitimidad que, en última instancia, la asienta en el Estado. Frente a la suposición de encontrar obediencia, se abren dos posibilidades: o la adhesión o la oposición; o el consentimiento o el rechazo. La dominación implica a cada instante la posibilidad de su impugnación: la negativa a reconocerla, el riesgo de que pierda su legitimidad (Revault d'Allonnes, 2008, p. 157).

Recordemos brevemente que Weber define tres tipos de autoridad: la *tradicional*, que reposa en la creencia del carácter sagrado de las tradiciones y de quienes dominan en su nombre. En este caso, la legitimidad proviene de haber enmascarado el hecho de que la tradición es una invención. La autoridad *carismática* se funda en la creencia según la cual un individuo posee alguna aptitud o característica que lo convierte en especial de acuerdo con las circunstancias históricas y que lo puede hacer apto para fundar un nuevo orden. Por último, la autoridad *legal racional* descansa en la creencia en la legalidad de ordenaciones instituidas por una ley y de los derechos de mando de aquellos habilitados por esas ordenaciones para ejercer la autoridad. Aquí, la obediencia a la autoridad no se produce porque esta sea portadora de un valor intrínseco, sino porque fue instituida legalmente y porque quien ocupa el cargo fue designado y obra de conformidad con procedimientos preconstituidos.

Weber no asoció estos tipos de legitimación a momentos históricos; por el contrario, fundó los tres sobre la base de la creencia en la racionalidad legal. Insistió también en que esos tipos puros no se encuentran nunca en la realidad. Al respecto, Revault d'Allonnes señala que analizar la cuestión de la autoridad en Weber implica siempre interrogarse sobre la forma en que se conectan el requerimiento de legitimidad que emana del sistema y la respuesta que se le da en términos de creencia (Revault d'Allonnes, 2008, p. 154).

Kòjeve (2005, p. 35), por su parte, en 1942 sostenía que solo hay autoridad allí donde hay movimiento, cambio, acción real: únicamente se tiene autoridad sobre aquello que puede «reaccionar», es decir, cambiar en función de lo que, o de quien, la representa. La autoridad pertenece a quien hace cambiar y no a quien experimenta el cambio, por tanto,

⁽¹⁾ En este sentido, es interesante leer la distinción que hace Revault d'Allonnes entre *Herrschaft* ('dominación, autoridad, control imperativo') y *Macht* ('potencia o fuerza, poder de coaccionar').

es activa y no pasiva. Es también un fenómeno esencialmente social, pues debe predicarse en una relación social o, más propiamente, dentro de un tipo de relación social que implica relaciones de dominación que suponen una demanda de consentimiento de una persona respecto de otra. Por eso, es preciso que existan por lo menos dos sujetos.

Entonces, según este autor, la autoridad «es la posibilidad que tiene un agente de actuar sobre los demás sin que esos otros reaccionen contra él pese a que pueden hacerlo». En su enunciación, lo mismo que en los planteamientos de Weber, se destaca que «por ser una forma particular de dominación que tiene como prerequisite cierto consentimiento por parte de los dominados, excluye por definición la resistencia y el uso de la fuerza». La «reacción» nunca surge del campo de la posibilidad pura (nunca se actualiza): su realización destruye la autoridad. No reconocer la autoridad implica destruirla. Asimismo, este autor señala que la autoridad es perecedera: en cada momento, la posibilidad voluntariamente reprimida de la reacción puede actualizarse y, así, anularla. En definitiva, su ejercicio conlleva siempre un elemento de riesgo para quien la ejerce. La autoridad se ejerce «en acto».

Por eso, para conseguir que se renuncie libremente a esa resistencia, cualquier autoridad humana debe tener una «causa» o una «justificación» para su existencia: una «razón de ser». Las respuestas factibles a cuáles son las causas o justificaciones del reconocimiento de la autoridad llevan a Kòjeve a distinguir cuatro tipos puros, cada uno en correspondencia con una teoría que justifica el porqué de esa autoridad en particular: el *Padre*, al que se hace referencia en la escolástica; el *Amo*, en correspondencia con la teoría hegeliana; el *Jefe*, de acuerdo con la teoría aristotélica, y el *Juez*, de acuerdo con Platón (Kòjeve, 2005, p. 41).

En efecto, cada tipo de autoridad promociona objetivos diferentes y esas distintas razones hacen que los pacientes renuncien también por motivos diferentes (reconocimiento, preservación de la vida, pertenencia a un proyecto, justicia, entre otros). Así, por ejemplo, la autoridad del *Padre* sobre el hijo (o sus variantes: la del viejo, la de la tradición, la del autor) opera como una autoridad de la causa, del origen y de la fuente. La autoridad del *Amo* sobre el esclavo (variantes: la del militar sobre el civil, la del hombre sobre la mujer, la del vencedor sobre el vencido) se funda en la supervivencia. La autoridad del *Jefe*, que, a diferencia de la relación asimétrica entre amo y esclavo, se pone en juego entre hombres socialmente iguales (variantes: la del superior sobre el inferior, la del maestro sobre el alumno) se funda en la pertenencia a un proyecto; por último, la autoridad del *Juez* (y sus variantes: la del árbitro, la del inspector, la del confesor) se basa en su justicia. Las formas concretas representan combinaciones de estos tipos puros. Por último, recuerda Kòjeve: «no hay duda de que la autoridad es un

fenómeno esencialmente humano, lo que quiere decir social e histórico: la autoridad presupone una sociedad (o Estado, en sentido amplio, es decir algo diferente a un rebaño animal, en el que no hay posibilidad de reacción), y la sociedad presupone e implica la historia (y no solo una evolución biológica, natural)» (Kòjeve, 2005, p. 71).

Entonces, si tener autoridad implica contar con el consentimiento, con la aceptación de la dominación por parte de la persona afectada -porque encuentra razones fuertes y valederas para hacerlo-, podemos inferir que la ausencia de autoridad se relaciona con la imposibilidad de construir esas razones. De esto se desprende una pregunta fundamental: ¿qué condiciones harían posible el ejercicio de la autoridad hoy en la escuela?

Factores que intervienen en la construcción de la legitimidad

Abordar hoy la crisis y la construcción de autoridad implica pensar en ambos conceptos en un escenario marcado por el predominio de lo que fluye y cambia sin cesar, dentro de la «licuefacción acelerada de [los] marcos e instituciones sociales» que funcionaron como articuladores de la modernidad, en palabras de Z. Bauman (2005). Muchos autores desarrollan la idea de que, así como la modernidad se caracterizó por su capacidad para disolver ciertos sólidos (las tradiciones religiosas, los antiguos regímenes políticos) y para instaurar otros nuevos (la confianza en la razón, en la ciencia, en el progreso, en la emancipación), nuestra época actual ha disuelto los sólidos de la modernidad sin producir otros nuevos. En una época desencantada, que ya no cree en el progreso de la humanidad, nuestro contexto es líquido, sus instituciones son débiles y solo impera lo que fluye, lo que cambia, lo que no permanece.

Uno de los autores que relaciona la crisis de autoridad con el declive de las instituciones amparadas en los supuestos de la modernidad es F. Dubet (2006, p. 131): «los maestros de escuela ya no pueden creer plenamente en los principios y en los valores que cimentan su oficio; creen porque están obligados a hacerlo: si no creyeran de ese modo, no podrían trabajar [...]. Aunque este deber de esperanza es tanto más difícil de preservar en cuanto colisiona contra la evidencia de los hechos». Por evidencia de los hechos entiende la pérdida de sentido en que está inmersa la escuela, donde todo se convierte en una cuestión de equilibrios, lo cual, a su vez, obliga, de una manera cada vez más intensa, a que el trabajo de los profesores sea una actividad de construcción del oficio.

En este contexto, Hannah Arendt, en un estudio publicado en 1958, tras haber comprobado «un derrumbe más o menos general, más o menos dramático, de todas las autoridades tradicionales» destacaba que «[...] la autoridad se ha desvanecido en el mundo moderno [...]. El síntoma más significativo de la crisis, y que indica su profundidad y seriedad es que se ha difundido hacia áreas prepolíticas, como la crianza de los hijos y la educación, en las cuales la autoridad, en el sentido más amplio, siempre había sido aceptada como una necesidad natural [...] el hecho de que incluso esta autoridad pre-política que gobernaba las relaciones entre adultos y niños, maestros y alumnos, ya no esté asegurada implica que todas las metáforas y modelos tradicionales de las relaciones de autoridad han perdido su plausibilidad» (Arendt, 1996, p. 101 y ss.).

La autoridad, manifiestamente conmovida en sus propias bases, está llamada a desaparecer. Pero lo único que desaparece es «una forma bien específica de autoridad, que ha transcurrido a través de todo el mundo occidental durante un largo período». Por eso, «tanto en la práctica como en la teoría, ya no estamos en condiciones de saber qué es la autoridad realmente». La autoridad, para esta autora, es requerida tanto por necesidades naturales, como la dependencia del niño, como por una necesidad política: la continuidad de una civilización constituida, que solo puede ser asegurada si los que nacen son introducidos en un mundo preestablecido, al que nacen como extraños.

Arendt pone de manifiesto que: «Existe una conexión entre la pérdida de la autoridad en la vida pública y en la vida política, por un lado, y la que se produjo en los campos privados de la familia y de la escuela. Cuanto más radical es la desconfianza de la autoridad en la esfera pública, tanto más probable es que la esfera privada no se mantenga intacta [...]». Este pasaje no hace sino mostrar que «aquello que la imagen clásica de la modernidad había puesto en el candelero como un sistema homogéneo y coherente se desarticula ante nuestra mirada: los valores son contradictorios entre sí; las murallas de los santuarios se desmigajan ante el ímpetu de las demandas sociales y de las reivindicaciones individualistas, y progresivamente se transforman las representaciones de la socialización» (Dubet, 2006, p. 62). Es importante agregar que no hay ruptura ni pasaje brutal de un modelo a otro sino más bien una convivencia contradictoria. Los cambios, al solaparse y ocurrir simultáneamente, «no hacen más que evidenciar las manifestaciones de las contradicciones latentes cuando ya no hay suficiente fuerza para cubrirlos o desecharlos» (Dubet, 2006).

Entonces, ¿cómo construir autoridad en estas condiciones? O ¿qué tipo de autoridad se debería construir? ¿Qué lugar tiene en un mundo en movimiento? ¿En qué puede fundarse la autoridad en una época de transición?

Para pensar en estas preguntas, abordaremos las transformaciones del papel del adulto, el surgimiento de las nuevas subjetividades adolescentes y el predominio de algunos valores en la sociedad actual que, en el marco de la crisis de los supuestos de la modernidad y aunque no son los únicos, pueden ayudarnos a cimentar algunas razones para encontrar nuevas formas de autoridad.

Las transformaciones en el papel del adulto

El papel del adulto atraviesa una fuerte crisis que deja sentir sus efectos, especialmente, en el ámbito de la familia y de la escuela. Distintas disciplinas -el psicoanálisis, la sociología y la antropología, entre otras- se aúnan para describir la desintegración de las representaciones tradicionales en las que el adulto era considerado una persona legítima para ostentar el poder y la autoridad y constituirse en garante de una transmisión de saberes y valores avalada por un fuerte consenso social.

Algunos autores sitúan esta transformación en el declive de la sociedad patriarcal, que se vio desafiada por distintos procesos interrelacionados, a partir de la segunda mitad del siglo xx. Entre estos procesos, Castells (1988, p. 120) menciona las variaciones de la economía y del mercado laboral, en estrecha asociación con la apertura de las oportunidades educativas para las mujeres; la transformación tecnológica de la biología, la farmacología y la medicina, que ha permitido un control creciente sobre el embarazo y la reproducción de la especie humana; el impacto del movimiento feminista y su influencia sobre otras minorías que, al desafiar algunos de los cimientos milenarios sobre los que las sociedades se construyeron, tales como la represión sexual y la heterosexualidad obligatoria, debilitaron la norma heterosexual y abrieron la posibilidad de explorar otras formas de relaciones interpersonales, especialmente, en el ámbito familiar. Esto dio lugar a una creciente diversidad que modificó el diseño tradicional de familia y generó en los adultos nuevas maneras de reconocerse como tales; son situaciones que inciden fuertemente en la socialización básica de la que era garante la familia. Se produjo también una rápida difusión de las ideas a través de una proliferación de medios de comunicación que, en ocasiones, chocan con lo que tradicionalmente era de la incumbencia de la autoridad parental. Asimismo, podemos destacar la aparición de una cultura adolescente que pone en cuestión valores fuertemente asentados hasta entonces y en la que los adultos dejaron de ser los modelos.

En este contexto de transformaciones, en el siglo xx, se produjeron fuertes golpes a los ideales de los adultos, a sus apuestas de progreso, a sus ilusiones de futuro y a sus maneras de entender la autoridad asentada en un papel que los ubicaba tanto frente a la sociedad como frente a las nuevas generaciones. Estos cambios les afectaron de muchas maneras, les hicieron dudar y les dejaron sin modelos; fueron cambios que produjeron un doble impacto: sobre ellos mismos como adultos y sobre ellos en relación con los niños y jóvenes. Son cambios que provocaron y provocan un profundo desasosiego y que, frente al miedo a caer en el autoritarismo, les llevaron muchas veces a cuestionar su propia autoridad sobre sus hijos o alumnos.

Esta situación dio lugar a un universo variado en el que aparecieron nuevos tipos de adultos, «[...] con virtudes y defectos, que tomaban lo que querían o podían de lo que se ofrecía como novedoso y lo que quedaba como viejo para criar a sus hijos [...] La vida se fue babelizando. Se creía tener un código y se tenían varios, se suponía que se compartían los mismos valores y, en realidad, no se sabía en la práctica cuáles eran los propios. Así las cosas, transmitir algo a los hijos se hacía cada vez más difícil. Se podía entonces optar por no transmitir nada, por transmitirle lo mismo que las generaciones anteriores, aun cuando esto ya no se adecuara a la realidad que los rodea, o por angustiarse y paralizarse, yendo y viniendo con propuestas contradictorias, generando más confusión en sus hijos». (De Segni, 2002, p. 59).

Entre la nueva libertad y la sensación de orfandad que producía la falta de modelos en los cuales apoyarse, los adultos vivían la novedosa experiencia de ir construyéndose a sí mismos. Esto hace que no se pueda pensar en los adultos como pertenecientes a un conjunto homogéneo. Más bien, lo que destaca son las grandes diferencias entre adultos contemporáneos. Aun así y a riesgo de caer en un cierto esquematismo, parece posible, de acuerdo con la autora citada, detectar algunos tipos dentro de lo que se presenta como un continuo (De Segni, 2002, pp. 61-83). En primer lugar, encontramos adultos que privilegian un papel tradicional y que tratan de atrincherarse en viejas formas de vida e intentan crear islas en las que seguir viviendo ilusoriamente dentro de un mundo conocido; esta situación muestra cada día grietas más profundas y difíciles de desestimar. En segundo lugar, hay otros adultos que tratan de mantenerse sumergidos en los valores de la cultura de los adolescentes, para quienes ser adulto ya no es un ideal, y privilegian la horizontalidad en los vínculos, lo que los convierte, a veces, en personas poco propicias para el establecimiento de límites y normas. Por último, se encuentran aquellos adultos que, aunque no quieren imitar lo que hicieron sus padres o modelos ni tampoco reniegan de su lugar de adultos, muestran continuos conflictos y contradicciones entre ser adulto o no serlo; en este caso, la inseguridad,

la confusión y la incapacidad para ejercer la autoridad son aspectos no resueltos que pueden aparecer en cualquier circunstancia.

Todo este cambio sociológico y cultural que afecta a las diversas versiones del papel adulto les exige, tanto a los padres como a los docentes, que busquen nuevas justificaciones para legitimar su papel, pues este ya no viene garantizado por un consenso social. Ubicados en esta situación inestable y difícil, poder 'autorizar-se' es más complicado aún. Cuando la disyunción entre poder y autoridad opera, el poder no desaparece, sino que tiene plenas posibilidades de ser reducido a un carisma personal agotador y aleatorio «[...] y, como todo trabajo sobre los otros reposa sobre una dimensión de control social, siempre existe el riesgo de poseer demasiado poder, circunstancia percibida como sadismo, o carecer de él, lo cual es evidencia de debilidad [...] [y en ningún caso] cierra la disputa de legalidad y provoca una tensión sorda en las relaciones con los demás» (Dubet, 2006, p. 427). Sabemos que, aunque el carisma personal es importante, no alcanza para sostener una autoridad, cuestión ya señalada por Weber al destacar el aspecto legal racional.

En este marco sería conveniente volver a pensar la relación de autoridad como una dimensión constitutiva del vivir juntos en la que el adulto con responsabilidad sobre otros tiene un lugar especial. Se trata de buscar una autoridad que, más que a obedecer, nos convoque a construir una fuerza de enlace en las condiciones de una modernidad líquida y de una tendencia a la igualación que rechaza cualquier disimetría. Una autoridad que no sea considerada ni como una fuerza omnipotente ni como un logro personal asentado en figuras carismáticas, sino como un ejercicio que propicie la habilitación de nuevas subjetividades que requieren de otros para poder hacerse a sí mismos.

Los adolescentes y una nueva subjetividad

Hannah Arendt considera que corresponde al adulto la responsabilidad de transmitir a las nuevas generaciones los valores de una civilización a la que los niños irrumpen como extraños pero cuya continuidad solo puede asegurarse si son introducidos en ella. Por eso, quisiéramos detenernos ahora en aquellos sobre quienes recae esta acción de transmisión, especialmente sobre los que transitan el nivel secundario. Es decir, los jóvenes que, en tanto sujetos sociales, constituyen un universo social

cambiante y discontinuo, y que, en la escuela, están en condiciones de aceptar o impugnar la autoridad, lo cual determina en gran medida el trabajo de los docentes, puesto que dichos jóvenes imponen formas de experiencia, maneras de ser y problemas a los que el docente debe adaptarse y responder. Esos mismos alumnos son los que deben permanecer hoy en la escuela, aun cuando no le encuentren pleno sentido.

Jesús Martín Barbero (2002) se pregunta si hay algo *realmente nuevo* en la juventud actual y, si lo hay, cómo habría que pensarlo sin incluirlo de manera tramposa en esos viejos esquemas nuestros que entendían la diversidad social de la juventud en clases, razas, etnias y regiones. Advierte que hoy no vivimos una época de cambio, sino un cambio de época. La respuesta radica en aceptar la posibilidad de fenómenos 'trans-clasistas' y 'trans-nacionales', que, a su vez, se experimentan siempre en las modalidades y modulaciones que introduce la división social y la diferencia cultural. Barbero se sirve de dos reflexiones orientadoras: las de Margaret Mead, desde la antropología, y los trabajos de Joshua Meyrowitz, basados en los cambios que atraviesan las relaciones entre las formas humanas de comunicar y los modos de ejercer la autoridad.

Margaret Mead, allá por los sesenta escribía: «nuestro pensamiento nos ata todavía al pasado, al mundo tal como existía en la época de nuestra infancia y juventud, nacidos y criados antes de la revolución electrónica, la mayoría de nosotros no entiende lo que esta significa [...] Los jóvenes de la nueva generación, en cambio, se asemejan a los miembros de la primera generación nacida en un país nuevo. Debemos aprender junto con los jóvenes la forma de dar los próximos pasos porque son ellos los 'actores mejor dotados' para asumir la irreversibilidad de los cambios operados por elementos tales como la mundialización, el desarrollo tecnológico, etc. Para construir una cultura en la que el pasado sea útil y no coactivo, debemos ubicar el futuro entre nosotros, como algo que está aquí listo para que lo ayudemos y protejamos antes de que nazca, porque de lo contrario, será demasiado tarde» (Barbero, 2002, p. 8).

Mead indica que en nuestra sociedad conviven tres tipos de cultura (Mead, 1997, pp. 35 y ss.). Llama *posfigurativa* a aquella en la que el futuro de los niños está por entero plasmado en el pasado de los abuelos. Son las culturas de la tradición, sobre la que se funda la autoridad. Asimismo, distingue una cultura *cofigurativa* en la que tanto niños como adultos aprenden de sus iguales; en dicha cultura, además, la conducta de los contemporáneos constituye el modelo de comportamiento; esto permite que los jóvenes, con la complicidad de sus padres, introduzcan algunos cambios en relación con el comportamiento de los abuelos. En pocas palabras: el futuro está anclado en el presente. Finalmente, llama *prefigurativa* a una nueva cultura que emergió a fines de los años sesenta y que se caracteriza por que los pares reemplazan a los padres, por-

que los adultos aprenden de los jóvenes. Para Mead se trata de un momento histórico sin precedentes en el que «los jóvenes adquieren y asumen una nueva autoridad mediante su captación prefigurativa del futuro aún incierto» e instauran así una ruptura generacional sin parangón en la historia. Señala que la sociedad está experimentando un nuevo momento cultural y que los jóvenes son los actores mejor dotados para asumir la irreversibilidad de los cambios que se están operando.

Por su parte, Meyrowitz (1992) resalta que *la infancia* comienza a tener existencia social solo a partir del siglo xvii -esto, en gran medida, se debe al declive de la mortalidad infantil y a la aparición de la escuela primaria, en la que el aprendizaje pasa de las *prácticas* a los *libros*-, a diferencia de la Edad Media y el Renacimiento, épocas en las que los niños habían vivido todo el tiempo revueltos con los mayores, revueltos en la casa, en el trabajo, en la taberna y hasta en la cama.

Desde el xvii hasta mediados del siglo xx, el mundo de los adultos había creado unos espacios propios de saber y de comunicación de los cuales mantenía apartados a los niños. Desde mediados del siglo pasado, esa separación se ha disuelto, en gran parte debido a la acción de la televisión que, al transformar los modos de circulación de la información en el hogar, rompe el cortocircuito de los filtros de autoridad parental. Afirma Meyrowitz (1992, p. 447): «Lo que hay de verdaderamente revolucionario en la televisión es que ella permite a los más jóvenes estar presentes en las interacciones de los adultos [...]. Es como si la sociedad entera hubiera tomado la decisión de autorizar a los niños a asistir a las guerras, a los entierros, a los juegos de seducción eróticos, a los interludios sexuales, a las intrigas criminales. La pequeña pantalla les expone a los temas y comportamientos que los adultos se esforzaron por ocultarles durante siglos».

Barbero (2002, p. 9) sostiene que la televisión expone cotidianamente a los niños a la hipocresía y la mentira porque no exige un código complejo de acceso, como sí hace el libro, y esto da la posibilidad de romper la separación largamente elaborada respecto del mundo adulto y de sus formas de control. Mientras el libro escondía sus formas de control en la complejidad de los temas y del vocabulario, el control de la televisión obliga a hacer explícita la censura. Y, añade, la relación que la televisión instituye entre los niños y adolescentes con el mundo adulto reconfigurará radicalmente las relaciones que dan forma al *bogar* (y, agregamos, a la escuela).

Explica también que, en este proceso, la televisión no opera por su propio poder sino que cataliza y radicaliza movimientos que estaban previamente en la sociedad, como las nuevas condiciones de vida y de trabajo que han minado la estructura patriarcal de la familia. «Es en ese debilitamiento social de los controles familiares

introducido por la crisis de la familia patriarcal donde se inserta el desordenamiento cultural que refuerza la televisión, pues ella rompe el orden de las secuencias que en forma de etapas/edades organizaban el escalonado proceso del aprendizaje ligado a la lectura y las jerarquías en que este se apoya» (Barbero, 2002, p. 9).

Tanto la radio como la televisión fueron medios que rompieron con las jerarquías en el hogar, al pensar en una audiencia única que podía escuchar o ver lo mismo. Hoy, la segmentación de los públicos va en sentido inverso, pues existen canales y sitios para cada gusto; sin embargo, hay algo que aparece como adquirido: los niños y los jóvenes presentan la misma capacidad para decidir que los adultos (Dussel, y Southwell, 2009, p. 26).

Ahora bien, ¿cómo incide esto hoy en la juventud? Barbero plantea que se percibe una reorganización profunda en los modelos de socialización: «Ni los padres constituyen el patrón-eje de las conductas, ni la escuela es el único lugar legitimado del saber, ni el libro es el centro que articula la cultura» (Barbero, 2002, p. 9). Más aun, la novedad no está tanto en relación con sus prácticas disruptivas sino fundamentalmente con la velocidad y capacidad de procesamiento de la información circulante, con su «metabolismo acelerado».

Una segunda consecuencia que señala es tanto la *desterritorialización* que atraviesan las culturas, como el *malestar de la cultura* que experimentan los más jóvenes en su radical replanteamiento de las formas tradicionales de continuidad cultural: más que buscar su nicho entre las culturas ya legitimadas por los mayores, se radicaliza la experiencia de «desanclaje, esto es, el despegue de las relaciones sociales de su contexto local de interacción y reestructurarlas en indefinidos intervalos espacio-temporales» (Giddens, 1993, p. 33).

Además, hace su aparición una nueva sensibilidad que se constituye a partir de la conexión/desconexión con los aparatos. «En la empatía de los jóvenes con la cultura tecnológica, que va de la información absorbida por el adolescente en su relación con la televisión a la facilidad para entrar y manejarse en la complejidad de las redes informáticas, lo que está en juego es una nueva sensibilidad hecha de una doble complicidad cognitiva y expresiva: es en sus relatos e imágenes, en sus sonoridades, fragmentaciones y velocidades que ellos encuentran su idioma y su ritmo» (Barbero, 2002, p. 10).

Por tanto, estamos ante la formación de *comunidades hermenéuticas* que responden a nuevos modos de percibir y narrar la identidad y ante la conformación de identidades con temporalidades menos largas, más precarias, pero también más flexibles, capaces de amalgamar, de hacer convivir en el mismo sujeto ingredientes de universos culturales muy diversos. Estamos habitando un nuevo *espacio de comunicación* en el que «cuentan» menos los encuentros y las muchedumbres que el *tráfico*, las *conexio-*

nes, los flujos y las redes. Estamos ante nuevos 'modos de estar juntos' y ante nuevos dispositivos de percepción, que se hallan mediados por la televisión, la computadora y, dentro de muy poco, por la imbricación entre la televisión y la informática.

Dentro de este espacio comunicacional, la expansión de las TIC y su desembarco en la intimidad de la escuela se han convertido en un tema de primer orden para los docentes, ya porque se considere que interrumpen el normal trabajo en el aula, ya porque han generado diferentes y novedosas prácticas. Plantear las siguientes preguntas, en un caso u otro, se revela como algo importante: ¿cómo construir autoridad en la escuela cuando el docente ha dejado de ser la *pantalla* que miran los adolescentes? ¿Cómo construir autoridad en una relación en la que la asimetría se desdibuja? ¿Cómo construir modelos que puedan sostener tensiones, paradojas?

Por último, Barbero plantea una segunda dinámica que forma parte del ecosistema comunicativo en que vivimos y se anuda pero lo desborda: es la aparición de un *entorno educacional difuso y descentrado*, por fuera del sistema educativo que aún nos rige y que está basado en la escuela y en el libro. Este sistema disperso y fragmentado puede hacer circular el saber por fuera de los lugares *sagrados* que antes lo ostentaban y de las figuras sociales que lo administraban. La diversificación y difusión del saber, por fuera de la escuela, representa uno de los retos más complicados que el mundo de la comunicación y los medios digitales le plantean al sistema educativo, y, en especial, a la recreación de una autoridad, uno de cuyos fundamentos es la transmisión del saber (Barbero, 2002, p. 10).

¿Qué se puede esperar del docente en este marco? En principio, que participe como interlocutor adulto de las problemáticas que viven los jóvenes, inaugurando escenarios y dispositivos de diálogo que den lugar a una relación en la que la autoridad pueda ser reconocida como valiosa porque el docente se considera parte de esa problemática y no un juez que estigmatiza un mundo, muchas veces por desconocimiento y prejuicios.

La validez de sus saberes de referencia, la confianza, la posibilidad de señalar reglas claras y hacerlas cumplir, la voluntad y el deseo de que los alumnos aprendan son cuestiones que los estudiantes reconocen como base de la autoridad. Aunque ninguna de ellas da fundamento por sí sola a este reconocimiento y aunque sus razones deberán demostrarse cada vez más y ponerse a prueba en el día a día, participar de los problemas de los jóvenes es salir al encuentro de un posible vínculo en el que se instrumenten modos de acompañamiento para habilitar el aprendizaje y crecimiento. No hay seguridad: «Pero hay algunas ventajas: los alumnos no piden respuestas, piden escucha; los alumnos no piden resultados, piden oportunidad; los alumnos reconocen el deseo y la voluntad de sus profesores, y los respetan por ello» (Diker, 2007, p. 6).

¿Cómo incide la nueva jerarquía de valores en la construcción de la autoridad?

Retomaremos la cuestión de la construcción de la autoridad desde otra perspectiva: la de los valores que ayudan a una reformulación y reconstrucción de la autoridad. Sabemos que la cultura en la que está inmersa la escuela se va estructurando a partir de una jerarquía de valores y que es, justamente, esta manera de priorizarlos lo que la caracteriza. También sabemos que la transformación que dichos valores han sufrido en menos de tres décadas es asombrosa. No podría ser de otra manera si seguimos en la línea de desfundamiento, descomposición de elementos y de representaciones que la modernidad tuvo la capacidad de integrar como un todo más o menos coherente.

¿Qué valores tienen una gran presencia en nuestro momento y cuáles importa cultivar? Esta pregunta de Adela Cortina (2010) con respecto a qué valores pueden generar una ciudadanía activa bien nos sirve para apoyarnos en la construcción de la autoridad. Precisamente porque, al ser valores que encontramos en el momento actual, enmarcan la acción de la escuela y el contexto en que se ejerce o no la autoridad y, en este sentido, inciden en las maneras de construir legitimaciones sobre ella y su ejercicio. Cortina (2010, pp.95-107) indica que se puede hablar de unos «valores reactivos», que están presentes en exceso, y de unos «valores proactivos», que son los que importa cultivar. Entre los valores reactivos, aquellos que por su gran presencia hacen más difícil pensar el ejercicio de la autoridad, Cortina identifica el *cortoplacismo*, el consumismo, la responsabilidad liviana, la exterioridad, la competitividad, el gregarismo, el individualismo y la falta de compasión.

La autora señala que el *cortoplacismo* es un rasgo de nuestra época que impera tanto en la toma de decisiones (el mundo de la empresa es un buen ejemplo en el que decidir antes de que lo haga el competidor se presenta como una cuestión de subsistencia) como en la forma de disfrutar de la vida, donde lo más importante es hacerlo en el presente. «La consecuencia del corto plazo es que imposibilita la forja del carácter, que precisa del medio y largo plazo». En consecuencia, ¿qué lugar puede tener la autoridad en un mundo que desdeña el tiempo y la espera?

Decíamos que la autoridad se construye en un vínculo y que, como toda construcción, implica tiempo y es una apuesta hacia el futuro. Al respecto, una alumna comentaba: «Elegí a esta profesora porque enseñó bastante [...] tuve mucho tiempo con ella». En este sentido, una profesora que valore los proyectos de medio y largo plazo y que ayude a lidiar con la frustración, a vivir experiencias de acercamiento, de diálogo, de encuentro y desencuentro con los alumnos y con sus colegas realiza un movimiento contracultural porque respalda valores proactivos que ayudan a validar su ejercicio.

«La nuestra es una época de ética indolora», pues las personas están dispuestas a exigir derechos, pero no a cargar con las responsabilidades correspondientes. La exterioridad es uno de los grandes valores de nuestro tiempo, por eso, se ha perdido la capacidad de reflexión. El valor de la competitividad es la necesidad de tener éxito por encima de otros. ¿Qué lugar tiene la autoridad en un mundo en el cual los derechos no se acompañan de responsabilidades y en el que no hay una reflexión que ayude a pensar y comprender las situaciones?

Adela Cortina señala que el hombre es un animal social, pero que no debería ser un animal gregario. «Ser gregario es, como decía Nietzsche, ser animal de rebaño. El animal de rebaño es el que carece de convicciones propias, el que busca ante todo y sobre todo ser aceptado por el rebaño». Sostiene que todos los seres humanos tienen necesidad de ser aceptados por el grupo, esta es una necesidad psicológica: «pero una cosa es la necesidad de ser aceptado en un grupo y otra bien diferente la necesidad gregaria de buscar el calor del rebaño». En un mundo en el que las convicciones propias son desestimadas, ¿cómo se puede concebir un docente con una autoridad que necesita legitimarse y ser legitimada para actuar frente a otros? Entre los valores reactivos, Cortina también menciona el individualismo. El individualismo es una tendencia que pone el acento en el respeto a la libertad interna, en la expansión de la personalidad, y ha sido señalado por algunos autores como el credo de nuestra época y como uno de los fenómenos más importantes de la sociedad occidental. Para comprender su alcance, Rosanvallon y Fitoussi (1997) indican que hay que destacar con claridad su ambivalencia: al tiempo que es un vector de emancipación de los individuos, que incrementa su autonomía y hace de ellos sujetos portadores de derecho, es también un factor de inseguridad, que hace a cada uno más responsable de su porvenir y que obliga a cada sujeto a dar a la vida un sentido no sostenido en algo exterior a sí mismo. Para los autores, esta fase globalmente positiva del individualismo moderno está mostrando cada vez más su lado destructor.

Se puede pensar que esta faz destructora opera contra una legalidad institucional racional al convertir los problemas que son de orden social en individuales, y eso hace que «el peso de la construcción de pautas y la responsabilidad recaigan únicamente sobre los hombros del individuo» (Bauman, 2002). «El habitante de nuestra moderna sociedad líquida debe amarrar los lazos que prefieran usar como eslabón para ligarse con el resto del mundo humano, basándose en su propio esfuerzo y con la ayuda de sus propias habilidades. Suetos, deben conectarse [...]. Sin embargo, ninguna clase de conexión que pueda llenar el vacío dejado por los antiguos vínculos ausentes tiene garantía de duración» (Bauman, 2005, p. 7). En el terreno escolar, es habitual escuchar el malestar que muchos docentes expresan cuando dicen encontrarse solos. En cierta medida es así,

pues la escuela perdió su autoridad institucional, de la que los docentes eran herederos y por la que eran respetados con independencia de sus características concretas; esta autoridad era muy poderosa y servía de paraguas para la acción del docente. Por eso, el esfuerzo personal era casi innecesario. Hoy, por el contrario, gran parte de la autoridad recae en lo que el propio docente, como persona, pueda hacer. Y como muchas veces lo que necesita hacer excede su ámbito personal, se acerca a la impotencia o a la culpabilidad por no lograr objetivos que deberían ser colectivos y que deberían estar respaldados por instituciones confiables y creíbles.

Retomando a Cortina, quien se muestra de acuerdo con otros autores en que la modernidad es, sin duda, la era del individuo, señala que, junto a esta emergencia del individuo, una forma determinada de entender la libertad está ganando terreno: la libertad como independencia, como no interferencia, lo que se ha llamado la «libertad negativa». Cortina toma de Benjamin Constant la idea de que lo que caracteriza al mundo moderno es que pone en primer lugar la libertad negativa: cada persona tiene derecho a un ámbito en el que actúa sin que nadie esté legitimado para interferir en él. Es, pues, la libertad de actuar en ese ámbito y, a la vez, el derecho a que los demás lo dejen actuar en él. Esta es la forma de libertad que más aprecia el mundo moderno, la que adquiere prioridad sobre las demás formas de entenderla.

¿Por qué habría que sujetarse a una autoridad en un mundo que promociona la libertad? O ¿cómo puede ejercerse la autoridad en un mundo de individuos? Cortina nos da una pista al oponer al individualismo la intersubjetividad como categoría básica real de nuestras sociedades, esto es, el reconocimiento recíproco de sujetos: «como bien decía Hegel, la categoría básica de la sociedad no es el individuo, sino sujetos que se reconocen como personas, que ya están vinculadas entre sí».

A modo de conclusión

La crisis de la autoridad pedagógica tiene un fuerte impacto en el corazón del sistema educativo porque educar implica siempre un ejercicio de autoridad. Si los alumnos no reconocen el lugar del docente como fuente habilitadora para el acceso a los distintos saberes, al margen de que ese saber sea susceptible hoy de ser revisado y corregido, la relación de autoridad no puede funcionar. En consecuencia, tanto la transmisión del legado histórico acumulado por la humanidad a las nuevas generaciones como su recreación por parte de los alumnos se van a ver dificultadas.

La reconstrucción de este vínculo, enmarcado en la transición que determina la crisis de la modernidad, forma parte de un proceso cultural más amplio que excede la escuela. Frente a esto, es poco lo que el docente consigue por sí solo. Reconstruir esta mediación institucional es uno de los grandes desafíos actuales que, por su complejidad, compromete a toda nuestra sociedad. De ahí que no pueda basarse en esfuerzos individuales aislados, al margen de un trabajo institucional de la escuela y de todo lo que ella instituye.

Esta explicación no desatiende la idea de que en la legitimidad de la autoridad está también implicada la fuente personal; es solo que por sí sola no alcanza. Los alumnos siguen reconociendo como valiosas en sus profesores –esa autoridad que se hace esquivar porque, en palabras de Arendt, «tanto en la práctica como en la teoría, ya no estamos en condiciones de saber qué es realmente»– la capacidad para transmitir el saber, la habilidad para crear confianza mutua, la sabiduría en señalar reglas claras y la capacidad para hacerlas cumplir mediante la instalación de una convivencia respetuosa, así como el modo de relacionarse, la capacidad de escucha y la voluntad y el fuerte deseo de que sus alumnos aprendan.

La situación actual nos convoca como adultos al desafío de dar un nuevo significado a este lugar de autoridad, tras haber admitido que su ejercicio, en la actualidad, implica saber que no está definida claramente. Supone también reconocer a nuestros alumnos como sujetos de derecho y portadores de una nueva subjetividad con sus intereses, deseos, debilidades y potencialidades. Implica reevaluar los valores que queremos promocionar para hacer sostenible, tanto en el plano social como en el personal, una convivencia que contemple el encuentro con el otro en el marco de una cultura de colaboración en el que la autoridad sea respetada, entre otras cosas, porque respeta.

Es momento oportuno para pensar, incluso, qué estamos solicitando cuando reclamamos «autoridad», pues es muy distinto requerir obediencia que demandar reconocimiento. Especialmente, si consideramos que solo es posible asentar el reconocimiento en el respeto y la confianza recíproca; aspectos que, como sabemos, no pueden ser impuestos, sino que se consiguen con el trabajo cotidiano. Tal vez también sea tiempo para dejar de pensar en grandes reformas y comenzar a creer en pequeñas mejoras que se implementen en el propio ejercicio del día a día.

En este marco, pensar en la reconstrucción del vínculo de autoridad a partir de indicaciones abstractas que respondan a una manera única de construcción y que estén al margen del contexto escolar en que vive cada institución no es una tarea realista ni productiva. Por el contrario, si consideramos que el conocimiento profundo de los

alumnos, de los colegas y de la realidad en que está inmersa la escuela, si valoramos la creación de espacios para consensuar criterios y la habilitación para actuar de otro modo, si propiciamos la puesta en marcha de un saber que involucre el deseo del propio docente y el de los alumnos, entonces, estamos avalando realizaciones que nos alejan de las visiones nostálgicas y que posibilitan la construcción de un vínculo en el que la autoridad pueda ser reconocida como valiosa dentro de las coordenadas sociales y culturales actuales. Sin duda, nos ubica en el comienzo de un camino creíble para encontrar nuevas formas de autorización.

Referencias bibliográficas

- ARENDT, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- BAUMAN, Z. (2002). *La modernidad líquida*. México: FCE.
- (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: FCE.
- BERGER, P. Y LUCKMANN, T. (1997). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CASTELLS, M. (1988). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 2: El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.
- CORTINA, A. (2010). Los valores de una ciudadanía activa. En B. TORO Y A. TALLONE (Coords.), *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid: OEI-Fundación SM.
- DE SEGNI, S. (2002). *Adultos en crisis, jóvenes a la deriva*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- DIKER, G. (2007). Reporte de investigaciones. *Revista 12 (entes)*, 11.
- DUBET, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- DUSSEL, I. Y SOUTHWELL, M. (2009). La autoridad docente en cuestión. *El Monitor; Revista del Ministerio de la Nación Argentina*, 20, 26-30.
- GIDDENS, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- KÒJEVE A. (2005). *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MEAD, M. (1997). *Cultura y compromiso*. Buenos Aires: Granica.
- MEYROWITZ, J. (1992). *No sense of Place*. New Hampshire: University of New Hampshire.

- NOEL, G. (2008). La autoridad ausente. Violencia y autoridad en escuelas de barrios populares. En D. MIGUEZ (Comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- REVAULT D'ALLONNES, M. (2008). *El poder de los comienzos. Ensayo sobre la autoridad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ROSANVALLON, P. Y FITOUSSI, J. (1997). *La nueva era de la desigualdad*. Buenos Aires: Manantial.

Fuentes electrónicas

- NOEL, G. (2010). *La autoridad en crisis: conflicto y autoridad en escuelas de barrios populares urbanos*. Recuperado el 22 de septiembre de 2010, de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/aut_crisis_noel.pdf.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2008). *Documento preliminar para la discusión sobre Educación Secundaria en Argentina*. Recuperado el 4 de octubre de 2010, de http://www.oei.es/pdfs/cfe_ed_secundaria.pdf.
- TENTI FANFANI, E. (2010). *Viejas y nuevas formas de autoridad docente*. Recuperado el 5 de septiembre de 2010, de <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/txttenti.html>.
- BARBERO, M. (2002). Jóvenes: comunicación e identidad. Pensar Iberoamérica. *Revista de Cultura de la OEI*. Recuperado el 15 de septiembre de 2010, de <http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ric00a03.htm>.

Dirección de contacto: Alicia Esther Tallone. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Paraguay 1510, C.P. C1061ABD. Buenos Aires, Argentina. E-mail: atallone@oei.org.ar.

La educación en valores democráticos en los manuales de la asignatura Educación para la Ciudadanía¹

Education in Democratic Values in Citizenship Textbooks

Isabel Carrillo Flores

Universidad de Vic, Facultad de Educación, Departamento de Pedagogía, Vic, Barcelona, España.

Resumen

Este artículo aporta los resultados de un estudio sobre legislación educativa y manuales de Educación para la Ciudadanía con el objeto de visibilizar la presencia de la educación en valores democráticos y su evolución en el contexto de los cambios sociales y políticos recientes. En la primera parte, nos adentramos en la reflexión sobre la moral y la vivencia de los valores en nuestras realidades, con el objeto de analizar la dimensión ética de la sociedad. Abordamos el debate de la crisis de valores y se realizan propuestas sobre la dimensión teleológica y axiológica de la educación en y para la democracia. En la segunda parte, se aporta la síntesis del estudio de la presencia de la educación en valores en algunas leyes educativas aprobadas a partir de la Constitución Española de 1978. Se describe cómo se ha incorporado la educación en valores a la normativa y qué formas ha ido adoptando. Se dedica especial atención al área de Educación para la Ciudadanía propuesta en la LOE como espacio de formación ética y política. En el último apartado sobre educación en valores y manuales de ciudadanía se presentan, en primer lugar, diferentes significados y principios de ciudadanía para enmarcar teóricamente la investigación. A continuación, se visualizan los resultados del análisis de contenido de los valores presentes en una muestra de manuales de Educación para la Ciudadanía editados en el marco de desarrollo de la LOE. Nuestro interés ha sido mostrar cómo los libros de texto traducen la legislación, qué valores de la democracia priorizan y cómo los conceptualizan. Se finaliza el artículo con las conclusiones que recogen un conjunto

⁽¹⁾ El contenido del artículo es un estudio que forma parte del proyecto de investigación «Políticas educativas y ciudadanía: impacto de género de la legislación y de los manuales de ciudadanía», dirigido por la Dra. Isabel Carrillo, y financiado por el Institut Català de les Dones (2010-2011). Expediente pF-31/10.

de apuntes en los que se considera la crisis como posibilidad y se propone seguir avanzando en proyectos de democracia, ciudadanía y educación en valores innovadores.

Palabras clave: valores, crisis, educación, democracia, ciudadanía, manuales.

Abstract

This article reports the results of a study on education legislation and citizenship textbooks. The purpose is to demonstrate the presence of education in democratic values and its evolution in the context of recent social and political changes. The first part of the article engages in an in-depth reflection on morals and how values are experienced in today's realities, for an analysis of the ethical dimension of society. The value crisis is discussed, and proposals are put forth concerning the teleological and axiological dimension of education in and for democracy. The second part of the article furnishes a summation of a study of the presence of values education in a number of education laws approved in the wake of the Spanish Constitution of 1978. A description is given of how education in values has been incorporated into legislation and the forms it has taken there. Special attention is paid to citizenship education (a curricular area proposed in the Constitutional Act on Education) as an area of ethical and political education. The last section of the article, on values education and citizenship textbooks, presents first of all a number of different meanings and principles of citizenship, as a theoretical framework for the research work. This is followed by the results of a content analysis focusing on the values present in a sample of citizenship textbooks published after the entry in force of the Constitutional Act on Education. The authors' interest lies in showing how textbooks translate legislation, what values of democracy textbooks give priority to and how textbooks conceptualize those values. The article concludes with a set of observations noting the crisis as a possibility and proposing further advancement in innovative projects on democracy, citizenship and the teaching of values.

Keywords: values, crisis, education, democracy, citizenship, textbooks.

El debate de la eticidad del mundo y la crisis de valores

Referirse a la eticidad del mundo, a la moral pensada y a la moral vivida en nuestros contextos de vida nos lleva a realizar algunas clarificaciones que nos ayudan a delimitar los significados y contenidos sobre la ética y el debate acerca de la crisis de valores en sociedades que se definen como democráticas.

Seguindo las aportaciones de Aranguren (1994), podemos referirnos a la ética en su sentido etimológico y definirla como el carácter o como el modo de ser adquirido. Pero también podemos aproximarnos al significado que adopta fijándonos en su evolución, y hablar de la ética como el estudio sobre la moral, entendiendo por moral el conjunto de costumbres, prácticas y usos del ser humano en sus contextos de vida. En este segundo sentido, la ética, o filosofía moral, reflexiona sobre las acciones humanas y los valores y contravalores que las orientan; analiza su justicia o injusticia, su validez o no para la vida individual y colectiva, y para la conformación de una verdadera democracia moral.²

La democracia necesita de valores y estos deben acompañarse de buenas actitudes, en el sentido de que, para poder expresar y vivir de acuerdo con las opciones de valor decididas, es imprescindible tener una buena predisposición, el convencimiento y la voluntad de actuar con coherencia y prudencia, compromiso y responsabilidad. La vivencia de los valores también necesita de buenas normas; normas dialogadas y consensuadas que guíen el actuar, que sean orientaciones virtuosas de la ciudadanía y que ayuden a concretar los valores de una cultura cívica que comporta el buen gobierno de nuestra convivencia, pero no desde un mandato externo de autoridad, sino desde la propia ciudadanía que participa (Camps y Giner, 1998).

La reflexión ética y la expresión de valores morales y cívicos son, por tanto, requisitos necesarios para la vida en democracia. Sin embargo, en las sociedades del presente, se habla de crisis y se denuncia la falta de civismo y la ausencia de valores positivos, la amoralidad y la constante presencia de formas de actuar impregnadas por contravalores. La crisis se asocia a vivencias de desvalor y se denuncia la aparente desmoralización de la democracia, que lleva a una confusión y a una incertidumbre ante la ruptura con la hegemonía del código moral único de etapas anteriores.³

Somos conscientes de que la construcción de formas de vida democráticas comporta oscilaciones y variaciones en el mundo de los valores: una necesaria pérdida de aquellos que resultan demasiado coercitivos, pues son propios de

⁽²⁾ Adoptamos la expresión de Guisán (2000, p. 202) que define la democracia moral como aquella democracia que «presenta la novedad de preocuparse igualmente por todo el mundo, e igualmente por que cada individuo crezca y se desarrolle de forma que se convierta en un individuo feliz, lo cual consiguientemente lleva a convertirlo en un ser con capacidad para hacer felices a otros».

⁽³⁾ Ante la denostada crisis de valores y las negatividades a ella asociadas, es necesario expresar que en el ámbito de la ética, como en el económico y jurídico, la crisis se refiere a «un momento decisivo en el funcionamiento de un sistema u organización que comporta un cambio cualitativo, ya sea para su continuación o modificación, o ya sea para su cese». Se afirma también que «dado que la crisis supone una alteración en el modo de operar anterior, genera inseguridad por lo que comúnmente se asocia a una situación de ruptura con connotaciones negativas». (Sánchez Huete, 2010, p. 323).

estructuras monistas que imponen valores incuestionables; una necesaria resituación del relativismo plural, pues sabemos que no todas las opciones son deseables ni contribuyen al arte de vivir humanamente bien, y una necesaria definición de los valores de una ciudadanía democrática más acordes con los principios éticos presentes en los derechos humanos, que son fundamento de la vida en dignidad de toda persona.

Por lo tanto, no negamos la realidad, ni ignoramos que la vida democrática no está exenta de crisis y cambios en los valores. Los propios dinamismos y transformaciones de las sociedades y de las culturas conllevan movi­lidades y revisiones, pues surgen nuevas necesidades y retos para una ciudadanía que cada día ha de devenir más plena democráticamente.

Apenas una mirada rápida a nuestro pasado y a nuestro presente nos sirve para constatar que en su tránsito de la modernidad a la posmodernidad, las sociedades han tenido que hacer frente a las tensiones que surgen entre concepciones globales y localistas, entre miradas y valores universales y otros enfoques más individuales y centrados en valores personales. También se observan cambios derivados de una mayor presencia de las tecnologías de la información y de la comunicación en los contextos de vida. Se crean y se expanden redes, mundos aparentemente interconectados, pero en los que no es fácil encontrar el silencio necesario para la reflexión ética ni el diálogo. Tampoco es sencillo conciliar el fluir constante de mensajes, de datos inconexos y efímeros, con la construcción de un conocimiento complejo, y no existe acuerdo respecto al valor de los saberes necesarios e imprescindibles para vivir éticamente en sociedades plurales desde el punto de vista cultural.

Los modelos de desarrollo y los mensajes mediáticos que los acompañan, así como los tiempos que se suceden, pasan a formar parte, directa o indirectamente, se tenga conciencia de ello o no, de los propios proyectos de vida, lo cual provoca conflictos en el yo moral, que se desorienta y duda sobre qué valores son necesarios para vivir. La realidad social se fragmenta y se flexibiliza, las incertidumbres nos envuelven y el mundo virtuoso parece descomponerse y paralizar la voluntad ética personal y social de una ciudadanía que corre el riesgo de perderse en los laberintos de las apariencias y las seudodemocracias.

Primar la eticidad de la sociedad democrática exige no adoptar posturas ancladas en la queja victimista o interesada de la crisis, sino proyectarla como un resurgir renovado de una democracia que es deseable porque es virtuosa; y lo es porque evita las tiranías, porque favorece la vivencia de valores y porque es fundamento y fin de la ciudadanía.

Una mirada, aunque sea rápida, nos alerta de la importancia y urgencia de recobrar los espacios, los tiempos y los modos de una educación en valores democráticos. Una educación que permita sentar las condiciones de nuestras vidas, con conocimiento de sus sujeciones y de sus posibilidades, y que tenga por finalidad trazar los caminos de la formación necesaria para aprender a vivir, viviendo éticamente. Sabemos que para ello no son óptimas las lecciones morales que recuerdan cantilenas y moralinas. El humanismo de la vida democrática hay que desecharlo, vislumbrarlo y quererlo con la razón y con el corazón. La educación en valores necesita, así, de procesos en los que se acompañe el aprender a mirar la realidad y a sentirla, para poder pensarla, idearla y actuar desde el compromiso que mueve a la acción justa (Carrillo, 2007).

Si bien la educación en valores es necesaria para la vida en la democracia justa, las relaciones educativas también necesitan de esta, pues la democracia es en sí misma un principio de valor educativo que posibilita la vida participativa y el civismo, y que reconoce que la realidad es heterogénea y plural, que no hay identidades únicas, pues somos diferentes dentro de nuestra propia diversidad y negar esto nos llevaría a una miniaturización de las personas (Sen, 2009).

El orden democrático no está dado, necesita de la creatividad y del buen hacer de mujeres y hombres, no desde la uniformidad, sino desde el reconocimiento de la rica complejidad humana. En esta perspectiva, pensar la dimensión ética y política de la educación en y para la democracia implica clarificar y optar por los valores que deberán guiar el pensamiento y la acción. Pero en tiempos de crisis, para navegar por el mundo de los valores, habrá que asumir riesgos críticos respecto a las democracias en que vivimos, y aventurarse a emprender viajes por otros mares que permitan escapar de los oleajes que expulsan o engullen a las personas, que no las dejan ser las protagonistas de las decisiones que les atañen, ni actuar desde el propio yo para ocupar un lugar en el tejido social (Beck, 2006).

Hay que crear otras rutas educativas con la brújula orientada hacia los valores de la democracia, hacia aquellos mínimos necesarios para la construcción de una vida en común que quiere ser justa y pacífica. Una vida más humana, que se aleja de estructuras de relación desiguales, que llevan a la opresión y al empobrecimiento, y que se opone a los conflictos armados y a los desastres ecológicos provocados por acciones humanas destructoras de la convivencia y el desarrollo ético.

Los valores de la democracia necesitan de las actitudes de sensibilidad y de compromiso con la realidad, pero también del civismo. Estos son principios mínimos para la expresión de la libertad y la diferencia, valores que deben complementarse con la igualdad, entendida como equidad, como el derecho a tener derechos. Por su parte,

la diferencia como valor nos abre a la diversidad, que se enriquece en la expresión de otros valores como: la solidaridad, que se concreta a través de prácticas de cooperación y de compartir, y la reciprocidad, basada en el respeto. Estos valores devienen en condiciones virtuosas para verdaderos proyectos de ciudadanía.

Lo expuesto nos ofrece orientaciones respecto a la dimensión teleológica -los horizontes éticos-, y la dimensión axiológica -los fundamentos éticos-, de la educación en los valores de la democracia.

TABLA I.

Dimensión teleológica y axiológica de la educación en valores	Valores
Vida humana: convivencia, desarrollo ético	Justicia Paz Civismo
Mínimos actitudinales de la vida humana: sensibilidad, compromiso responsable	Libertad Diferencia
La dignidad de la vida humana, el derecho a tener derechos: equidad, reconocimiento	Igualdad Solidaridad Cooperación Respeto

Al tener como fundamento y objeto tales valores, la educación en y para la democracia, en su concreción práctica, se desliza por los entresijos de la comprensión de la vida y del mundo a partir de la realidad presente, de la historia vivida y del futuro aún por construir, y ello con la finalidad de devenir en espacio de ciudadanía y de creatividad de formas de vida más humanas y felices.

La presencia de la educación en valores en la legislación y en Educación para la Ciudadanía

La legislación en materia educativa que se ha sucedido en nuestro contexto, especialmente a partir de la Constitución Española de 1978, la cual en su preámbulo proclama la voluntad de garantizar la conformación de un «Estado de Derecho», «la convivencia democrática», «el ejercicio de los derechos humanos, culturas, tradiciones y lenguas», las «relaciones pacíficas» y la «cooperación entre todos los pueblos de la tierra», muestra la posibilidad de impulsar proyectos éticos en los nuevos andares de la democracia.

Sin embargo, la normativa educativa desarrollada a la luz de los principios constitucionales sobre educación en valores no ha estado exenta de polémicas, de ambivalencias, de sectarismos y de fervientes defensas u oposiciones derivadas, entre otras causas, de las dicotomías que se crearon: dicotomía porque, para unos sectores, la educación en valores debe tener una orientación laica, frente a otros que defienden una orientación únicamente confesional; dicotomía también entre quienes proponen una educación en valores común a cualquier confesión, frente a los sectores que consideran que la educación en valores debe ser contemplada desde la asignatura de educación religiosa.

Las leyes de educación son expresión de las políticas educativas que muestran sus inercias históricas y sus beligerancias al definir y dotar de contenido a la educación en valores, y al establecer las formas en que esta se concreta en la ordenación del sistema educativo, en sus finalidades y en el currículo, con miras a un modelo concreto de democracia y de ciudadanía.

Un repaso de leyes orgánicas aprobadas desde la Constitución Española de 1978 hasta la LOE, así lo pone de manifiesto.⁴

TABLA II.

Año	Ley	Propuesta educativa/Materia	Finalidades/Valores
1978	Constitución	Programación general de la enseñanza (art. 27.5). Ninguna confesión tendrá carácter estatal (art. 16.3). Derecho a la formación religiosa y moral de acuerdo con las propias convicciones (art. 27.3).	Derecho a la educación (art. 27). Desarrollo pleno de la personalidad humana (art. 27). Principios democráticos: derechos, libertades, convivencia (art. 27).
1985	LODE	La actividad educativa de acuerdo con la Constitución (art. 2).	La educación es (preámbulo): fundamento de progreso, condición de bienestar social y prosperidad, soporte de las libertades individuales.
1990	LOGSE	Sistema educativo de acuerdo con la Constitución y la LODE (art. 1 título preliminar). Contenidos actitudinales en todas las áreas. Materias: Educación Moral y Cívica, como materia transversal (Primaria). Ética (Secundaria). Bloque de contenidos «La vida moral y la reflexión ética», área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Secundaria). Religión (voluntaria para el alumnado).	La educación ha de procurar (título preliminar): desarrollo de la personalidad; derechos y libertades; igualdad entre hombres y mujeres; tolerancia y libertad; respeto, pluralidad lingüística y cultural; participación activa; paz, cooperación, solidaridad.

⁽⁴⁾ En este apartado se hace referencia a las siguientes leyes: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE); Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE); Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). Todas ellas son preludio de la vigente Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

2002	LOCE	Materias: Sociedad, Cultura y Religión, con doble opción: confesional/no confesional (de carácter obligatorio en las diferentes etapas).	Sistema educativo de calidad (título preliminar); equidad para un desarrollo pleno de la personalidad, principios democráticos: derechos y libertades, igualdad entre hombres y mujeres, libertad personal, responsabilidad social, cohesión y solidaridad, participación cívica.
2006	LOE	Materias: Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (Primaria y Secundaria). Educación Ético-Cívica (4º Secundaria). Filosofía y Ética (Bachillerato).	Valores de la Constitución: Derechos y libertades (art. 2). Transmisión y práctica de valores (art. 1): respeto y tolerancia, igualdad y libertad, responsabilidad y esfuerzo.

Este recorrido legislativo muestra cómo se ha ido conformando un panorama de difíciles equilibrios y confusas expresiones respecto a una educación que, como en todas las leyes se afirma, debe tener como finalidad formar en los valores democráticos constitucionales.

En la LOE, que es la normativa vigente, los valores de la democracia se vinculan a valores de ciudadanía y de derechos humanos universales, así como al desarrollo de competencias sobre la ciudadanía y la reflexión ética. Destacamos los objetivos de cada etapa que hacen una referencia directa a la educación en valores.⁵

TABLA III.

Educación Primaria ⁵ «Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática».	Valores de la democracia: Convivencia, valor del civismo. Ejercicio activo, valor de la participación. Derechos humanos, valor de la dignidad. Pluralismo, valor de la diferencia.
Educación Secundaria ⁶ «Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación, la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática».	Valores de la democracia: Deberes y derechos, valor de la responsabilidad. Solidaridad, valores de la tolerancia, la cooperación y el diálogo. Derechos humanos, valor de la diferencia.

⁵⁾ Art. 3a del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria. Art. 3a del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Bachillerato ⁶ «Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir conciencia cívica responsable, inspirada en los valores de la Constitución Española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa y favorezca la sostenibilidad».	<p>Valores de la democracia:</p> <p>Ciudadanía global, valores del civismo y la corresponsabilidad.</p> <p>Derechos humanos, valores de la justicia y la sostenibilidad.</p>
---	--

La educación en valores en los manuales de ciudadanía a partir de la LOE

La aprobación de la LOE y la normativa posterior que establece el currículo para las diferentes etapas educativas comportó la movilización de las editoriales para ofrecer los libros de texto y los recursos para la práctica en el aula.

En estos años, tanto la normativa como los nuevos materiales curriculares han ido generando proyectos de investigación sobre los mismos. Nuestro estudio se ha centrado en la legislación educativa y en los manuales de ciudadanía, y presentamos a modo de ejemplo una síntesis del análisis de las presencias y significaciones de los valores de la democracia. El estudio forma parte de un proyecto de investigación más amplio sobre políticas educativas, ciudadanía y género.⁷

Como contextualización teórica del estudio realizado presentamos una revisión de los significados de la ciudadanía.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 sienta las bases mínimas para enmarcar el ideal de ciudadanía a partir de lo establecido en los artículos 1 y 7 que declaran la dignidad de todo ser humano, su libertad y su igualdad.⁸ Esta declaración resultó novedosa al enriquecer la esfera de los derechos y al extenderlos

⁶ Art. 3a del Real Decreto 1467, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan las enseñanzas mínimas.

⁷ Proyecto de investigación financiado por el Institut Català de les Dones (2010-2011): «Políticas educativas y ciudadanía. Impacto de género de la legislación y de los manuales de ciudadanía». El antecedente de esta investigación es el proyecto I+D+I «Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares 1978-2006», dirigido por Gabriela Gossenbach (2007-2010), y en el que la autora de este artículo ha participado como investigadora.

⁸ Art. 1: «Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros».
Art. 7: «Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación».

a todas las personas sin distinción. Sin embargo, en sus concreciones, los principios se difuminan y reinterpretan, y la propia universalidad queda limitada a una declaración de buenas intenciones. De este modo, la condición de ciudadanía se obtiene de acuerdo con unos criterios impuestos externamente a la persona.

De Lucas (2004) utiliza el término ciudadanía para referirse a la condición de pertenencia o cualidad de un miembro de la comunidad política, que supone la titularidad de la soberanía, así como la atribución no solo de derechos políticos, sino también de derechos económicos, sociales y culturales. La realidad muestra que tal condición y atribución de derechos no está dada, no es considerada como inherente a cualquier ser humano. Las estructuras jurídicas y políticas establecen dos condiciones que permiten mantener un orden social jerarquizado y desigual: la de ciudadanía y la de no ciudadanía. Las diferencias (sexo, clase social, cultura, procedencia, etc.), junto con la vinculación a la nacionalidad, conllevan una u otra condición. Esto no solo ocurre en sociedades dictatoriales, sino también en las sociedades denominadas democráticas, en las que se vive una ciudadanía defectiva: un no reconocimiento de que todos los seres humanos somos iguales en dignidad y una negación del otro yo y de otras identidades.

Frente a ello, es necesario recuperar la ciudadanía que se construye desde el reconocimiento mutuo y la visibilidad del yo, del otro yo -como ser diferente-, y del yo plural -del nosotras y nosotros-; este reconocimiento se necesita para acometer lo que Kapuscinski (2007) considera el auténtico desafío de nuestro tiempo: el encuentro con el 'otro', pues todos los seres humanos pertenecemos a la familia humana y esta pertenencia obliga a que todos disfrutemos de la condición de ciudadanos.

Para Miyares (2003) son los principios de libertad e igualdad los que otorgan los rasgos que caracterizan la ciudadanía, lo que significa ser ciudadano. La libertad referida a la capacidad de elección y de participación en el gobierno del Estado. La igualdad referida a la distribución de la riqueza y al reconocimiento del otro yo como un igual. La ciudadanía plena es aquella que incorpora y experimenta los cuatro rasgos mencionados -elección, participación, distribución de la riqueza y reconocimiento- sin distinción de sexo, etnia, clase social o cualquier otra diferencia. Para la autora, en los modelos democráticos reconocidos, la ciudadanía se encuentra limitada puesto que los significados de la libertad y de la igualdad están restringidos.

En este sentido, afirma Giner (1996) que las democracias actuales presentan defectos y carencias no solo como orden político, sino también como orden de convivencia y manera de vivir, quizás porque las democracias indirectas o representativas

se han considerado más viables y se han dejado apartadas o con poco espacio las democracias directas o participativas. Reconocer los sesgos de la democracia no debe llevar a renunciar a ella, pues, según el autor, no es digno de seres libres y racionales abandonar nuestro derecho a participar. La pasividad, la ofuscación, el no a todo, no son buenos compañeros de la democracia ni de la ciudadanía.

Son necesarias, como apunta Dahl (1999), la revisión y valorización de los beneficios que hacen a la democracia más deseable que otras alternativas, pues contribuye a evitar gobiernos autócratas, garantiza derechos fundamentales y ayuda a las personas a proteger los propios intereses, asegura un ámbito de libertad personal y una oportunidad para ejercitar la libertad de autodeterminarse, permite ejercitar la responsabilidad moral y, finalmente, promueve el desarrollo humano y fomenta la igualdad política.

Por otra parte, Bolívar (2007), en su estudio sobre la Educación para la Ciudadanía, apunta la necesidad de ir más allá de la interpretación minimalista de ciudadanía para adoptar una concepción más amplia, dado que mientras la primera concepción reduce el significado a un estatus legal o jurídico -estatus civil y de derechos, y pertenencia a una comunidad política-, la segunda, sin negar el estatus jurídico y la pertenencia, hace referencia a la ciudadanía en términos culturales y políticos, lo que supone más un ejercicio activo. Los ciudadanos son miembros conscientes de una comunidad humana que comparte valores, derechos y deberes, en un ejercicio libre de responsabilidad y de participación activa en todos los asuntos de la comunidad. La ciudadanía es, además, práctica de civismo, de virtudes, de convivencia. No es estática, sino una actividad moralmente deseable para revitalizar la democracia.

En esta perspectiva, Cortina (2007) nos habla de una ética cívica que anima moralmente el fortalecimiento de una política democrática auténtica. Al mismo tiempo, esta ética cívica se refuerza cuando la organización de la vida democrática alienta el desarrollo de virtudes y cuando estas están bien arraigadas. Pero además, cuando las virtudes hacen posible que los seres humanos asuman y ejerciten sus ciudadanías con compromiso de respeto mutuo y amistad cívica en la propuesta de metas comunes. La ciudadanía auténtica de una democracia será aquella en que las personas estén dispuestas a obrar bien, a pensar bien y a compartir con otros seres humanos acciones y pensamientos éticamente deseables porque aportan bienestar y desarrollo a todos sin exclusiones.

Lo expuesto nos lleva a pensar la ciudadanía en claves educativas y de eticidad.

TABLA IV.

La ciudadanía se define como...	Estatus jurídico: titularidad de derechos políticos, económicos, sociales. Vínculo de pertenencia a la comunidad. Participación, formar parte.
Los principios éticos de la ciudadanía son...	Dignidad: reconocimiento de derechos humanos para todos. Libertad: participar y tomar decisiones en las esferas privadas y públicas. Igualdad: equidad, reconocimiento del otro yo.
La ciudadanía alimenta la democracia cuando...	No es defectiva, sino plena para todo ser humano. Las diferencias son un valor que enriquece la convivencia. Es potenciadora. Es práctica de civismo.

Para el estudio práctico hemos seleccionado una muestra de 13 manuales de Educación para la Ciudadanía con presencia estatal y en la comunidad autónoma de Cataluña.⁹ Como categorías de análisis se han utilizado los principios de valor propuestos en el primer apartado de este artículo, los contenidos legislativos y los significados de ciudadanía expuestos. El listado de manuales analizados es el que aparece en la Tabla v.

TABLA V.

Etapa	Editorial	Manual
Primaria. Ciclo superior.	Enciclopèdia Catalana.	PUIG ROVIRA, J. M., MARTÍN GARCÍA, X., BATLLE SUÑER, R. ET AL. (2009). Educació per a la ciutadania. Cicle Superior. Barcelona: Enciclopèdia Catalana/Text-La Galera, 1ª Ed.
Primaria. Ciclo superior.	Barcanova, Grupo Anaya.	CANO, À., GIRALT, R. Y MEDINA, X. (2009). Ciutadania. Educació per al desenvolupament personal i la ciutadania. Barcelona: Barcanova, 1ª Ed.
Secundaria. Tercer curso.	Enciclopèdia Catalana.	PUIG ROVIRA, J. M., MARTÍN GARCÍA, X., BATLLE SUÑER, R. ET AL. (2007). ESO Educació per a la ciutadania. Barcelona: Enciclopèdia Catalana/Text-La Galera, 1ª Ed.
Secundaria. Tercer curso.	Barcanova, Grupo Anaya.	CANO, À., CASANOVAS, L., CUSCÓ, M.A. ET AL. (2008). 3º ESO Educació per al desenvolupament personal i la ciutadania. Barcelona: Barcanova, 2ª Ed.
Secundaria. Tercer curso.	Santillana.	PELLICER IBORRA, C. Y ORTEGA DELGADO, M. (2007). Educació per a la ciutadania 3º ESO. Madrid: Santillana Grup Promotor.
Secundaria. Tercer curso.	Cruïlla, Grupo SM.	MARINA, J.A. (2007). Educació per a la ciutadania i drets humans 3º. Barcelona: Cruïlla.
Secundaria. Cuarto curso.	Enciclopèdia Catalana.	PUIG ROVIRA, J. M., MARTÍN GARCÍA, X., BATLLE SUÑER, R. ET AL. (2008). ESO Ètica 4. Barcelona: Enciclopèdia Catalana/Text La Galera, 1ª Ed.

⁹⁾ Las editoriales de ámbito estatal son Grupo SM –en Cataluña Cruïlla–, Santillana, y Grupo Anaya –Barcanova– (en el caso de esta editorial los manuales de Cataluña son diferentes a los de otras comunidades). Enciclopèdia Catalana es del ámbito de Cataluña.

Secundaria. Cuarto curso.	Barcelona, Grupo Anaya.	CANO, À., GIRALT, R. Y SOLER, A. (2008). 4º ESO Ètica. Barcelona: Barcelona, 1ª Ed.
Secundaria. Cuarto curso.	Santillana.	CORTINA, A., DOMENÉ, M. B., GARCÍA, D. ET AL. (2008). Educació èticocívica 4 ESO. Madrid: Santillana Grup Promotor.
Bachillerato*	Barcelona, Grupo Anaya.	DE PUIG, I. (2008). Filosofia i Ciutadania. Aprenre a pensar. Matèria comunicativa Batxillerat. Barcelona: Barcelona, 1ª Ed.
Bachillerato**	Barcelona, Grupo Anaya.	VIDAL GONZÁLEZ, J. (2008). Filosofia. Pensament i Ciutadania. Matèria comuna Iº Batxillerat. Barcelona: Barcelona, 1ª Ed.
Bachillerato	Santillana.	CORTINA ORTS, A., CONILL SANCHO, J., DOMENÉ MARTÍNEZ, B. ET AL. (2008). Filosofia i Ciutadania I Batxillerat. Madrid: Santillana Grup Promotor.
Bachillerato	Cruïlla, Grupo SM.	MARINA, J. A. Y MATEOS, Á. (2008). Filosofia i Ciutadania I Batxillerat. Barcelona: Cruïlla.

Del análisis de contenido se desprende que en los manuales se procura trasladar lo establecido en los contenidos delimitados en la legislación, aunque se observa que realizan variaciones, se eliminan e incluso se introducen contenidos o estos se enfocan con otras intencionalidades, de acuerdo con el modelo de educación que se adopta, así como con los valores y los significados de la democracia que se priorizan.

Mostramos a continuación aspectos que destacan en los manuales de las diferentes editoriales, acompañados de una muestra de citas que ejemplifican los valores de la democracia.

Enciclopèdia Catalana

Los manuales enfatizan la formación ética más que la política y fortalecen las prácticas de ciudadanía, el saber procedimental y el saber actitudinal que exige la democracia. Se da importancia a la vivencia de los valores a través de proyectos de aprendizaje-servicio que suponen la realización de prácticas éticas en el entorno próximo.¹⁰ Los valores se ejemplifican en los contextos de socialización y están vinculados a los derechos y a los deberes para la vida en común. Se postula la participación y el civismo activo, los manuales no se limitan a dar lecciones morales.

¹⁰ El aprendizaje-servicio se define como una actividad compleja que integra dos elementos: el servicio voluntario a la comunidad y la transmisión de conocimientos de destrezas y valores por parte de los centros educativos (Puig, Batlle, Bosch, Palos, 2007).

El valor de la justicia se concreta al hablar de una sociedad más justa y humana, en la que es necesario aprender a vivir en relación y a pensar en el bien común. La paz surge del buen hacer en la resolución de conflictos, con diálogo y acuerdos, sin prejuicios ni violencias.

El civismo remite a buenas normas racionalmente deseables, obligatorias para todos porque aportan beneficios. La actitud cívica surge en un contexto de derechos humanos mínimos que permiten convivir y que exigen el compromiso y la actuación de acuerdo con los mismos. Se llega a afirmar que el civismo es una forma de actuar a contracorriente que tiene la virtud de contagiarse.

La libertad se va desarrollando y se va vinculando a una actuación autónoma responsable. Se defiende la libertad de pensamiento y acción y la no censura, pues las personas deben ser protagonistas de sus vidas. La diferencia está expresada en el reconocimiento de formas de ser y de vivir diversas; es una manifestación de pluralismo. La igualdad nace de la dignidad, del reconocimiento de que todos los seres humanos son igualmente valiosos, y necesita de relaciones fraternales.

La solidaridad es responsabilidad y compromiso para procurar el bien de todos; significa primar el interés colectivo y pensar en el futuro de la humanidad. La cooperación es trabajo en equipo y búsqueda colectiva de mejores alternativas de vida, supone implicarse y participar en la conformación de la vida. Y el respeto supone ver y hacer visibles a las otras personas; es cordialidad y reconocimiento afectivo.

TABLA VI.

Valores de la democracia	Citas de los libros
Justicia	«La ética mundial, que pretende potenciar los valores comunes a todas las religiones, se puede sintetizar en un principio [...]: todos los seres humanos han de recibir un trato humano. No hagas a nadie lo que no quieras para ti mismo» (3º ESO, p. 83).
Paz	«Hablamos siempre y en todos los lugares, pero en las sociedades democráticas es imprescindible dialogar frecuentemente, ya que nadie puede imponer su opinión por coacción o violencia» (4º ESO, p. 88).
Civismo	«Las normas nos dicen cómo hemos de realizar determinadas cosas. Nos ayudan a vivir con otras personas [...] manifiestan que nos hemos puesto de acuerdo en todo lo que nos afecta a los miembros de un grupo o una sociedad. [...] Participamos de las normas cuando las entendemos, nos sirven de guía en el momento de actuar y las hacemos nuestras. [...] Las normas son buenas cuando son justas y benefician y exigen a todos de la misma manera» (C.S. Primaria, p. 41).
Libertad	«No serás un ciudadano libre si no tienes opinión propia sobre los temas que afectan a la vida colectiva. Tampoco llegarás a ser una persona autónoma si no te paras a valorar por ti mismo lo que crees que debes hacer. [...] Creer como persona es ir afirmando la propia autonomía, es decir, la capacidad de mandarse a sí mismo y de ir ganándose la libertad» (4º ESO, pp. 18 y 46).

Diferencia	«La democracia se basa en valores como... La libertad, porque es vital que todos puedan pensar y opinar sin miedo. La justicia, porque se busca una distribución correcta de los beneficios y las cargas de la vida en común. La igualdad, porque todas las personas tienen un mismo valor y su opinión y voto valen igual. El pluralismo, porque no todos piensan lo mismo y se han de poder defender todos los puntos de vista» (3º ESO, p. 66).
Igualdad	«La ciudadanía quiere expresar el compromiso de todos a vivir fraternalmente [...] los derechos humanos son para todas y cada una de las personas que forman la humanidad» (C.S. Primaria, p. 97).
Solidaridad	«Implicarse en un proyecto de servicio a la comunidad es una de las formas más auténticas de participar y ejercer la ciudadanía. En los proyectos de servicio a la comunidad los beneficiarios no somos nosotros mismos, sino otras personas» (3º ESO, p. 14).
Cooperación	«Las personas que forman parte de estas entidades (sociales) están acostumbradas a trabajar en equipo, a dar apoyo a quienes lo pasan mal, a compartir su tiempo con los otros, a buscar soluciones en vez de esperar que lluevan del cielo. Son personas preocupadas por la sociedad, no solo por su familia y amistades. Están convencidas de que han de dejar el mundo un poco mejor de lo que lo han encontrado. Estas personas son ciudadanos activos» (C.S. Primaria, p. 17).
Respeto	«Para convivir hemos de entender a las otras personas que nos envuelven. [...] Para sentirnos acogidos y poder acoger a todos, no es suficiente tener buenos sentimientos; hay que saber expresarlos: mostrar amabilidad, agradecimiento, respeto, generosidad...» (3º ESO, pp. 20 y 26).

Barcanova

Se destacan los contenidos relativos a la convivencia, los valores cívicos y la pertenencia a la comunidad. En los diferentes manuales se observa un progresivo aumento de las competencias procedimentales como el aprender a pensar, la reflexión, el análisis, el comentario y el debate. Se busca un equilibrio entre los valores que deben ser expresión de la ciudadanía en la comunidad próxima a la cual se pertenece, con aquellos exigidos por una democracia más activa que también debe adoptar una mirada más universal.

La justicia aparece vinculada al bien común y a la convivencia, necesita intervenciones responsables de la ciudadanía para el reconocimiento de los derechos humanos y el desarrollo pleno para todos. La paz es rechazo a la violencia y exige aprender a participar en la resolución de conflictos al tiempo que se relaciona con la reducción del gasto militar mundial y con una mayor inversión en seguridad alimentaria para vivir con un mínimo de calidad y dignidad. El civismo se asocia a los derechos y los deberes de la ciudadanía, que tiene la obligación de comportarse cívicamente de acuerdo a las reglas democráticas.

La libertad no supone hacer lo que el yo individualmente quiere negando la libertad de otras personas. Se apela a una libertad responsable, a que las personas se sientan libres en la toma de decisiones; esta libertad se encuentra limitada por la miseria, las guerras, los autoritarismos... La libertad permite el pensamiento autónomo, el cultivo de concepciones propias y que la persona sea protagonista de la propia vida; se es libre cuando se actúa sin dejarse someter. La diferencia, no opuesta a la igualdad, es el valor que reconoce que todas las personas tienen una identidad única, pues, como expresa el dicho, cada persona es un mundo. También se habla de las identidades grupales. La igualdad de derechos universales, el derecho a participar en igualdad y la igualdad de oportunidades son rasgos necesarios en nuestras sociedades.

La solidaridad se vincula a la sostenibilidad del estado del bienestar. Se habla del derecho a reclamar y de la obligación de asumir deberes hacia los otros seres humanos, con el compromiso de procurar el bienestar colectivo. La cooperación se expresa en las democracias participativas, en las que se reconoce que las personas se necesitan unas a otras. Se ejemplifica en acciones de organizaciones no gubernamentales y se habla de ayuda humanitaria, del deber de denuncia, y de colaborar en la priorización de proyectos de futuro de felicidad y justicia.

El contenido de valor del respeto es tratar bien al otro yo, pensar en las consecuencias de los propios actos e integrar las identidades diferenciales; el respeto es un mínimo para la cohesión social.

TABLA VII.

Valores de la democracia	Citas de los libros
Justicia	«[...] la extensión de los derechos humanos en términos reales a toda la población mundial, como por ejemplo el derecho a la educación, a la salud o al desarrollo, puede potenciar otra cara de la globalización que supera el ámbito puramente económico y abrir el camino hacia un concepto de ciudadanía global que internacionalice también derechos y desarrollo» (4º ESO, p. 89).
Paz	«De hecho, una comunidad política se define por el rechazo de la violencia y supone la participación activa en la vida en común de todos los miembros que conforman la comunidad a través de la discusión pública como método de resolución de conflictos» (Bachillerato,* p. 284).
Civismo	«Las reglas de la democracia son los instrumentos que tenemos los ciudadanos de participar, velar y controlar la democracia de nuestro país» (C.S. Primaria, p. 35).
Libertad	«Pero son las personas libres las que hacen cambiar el mundo, porque son las que no se doblegan ante las situaciones con las que se encuentran, sino que son capaces de enfrentarse. Necesitamos personas libres para construir un mundo libre y justo» (4º ESO, p. 19).
Diferencia	«La pluralidad nos enriquece y reafirma nuestra identidad, cosa que revierte en el bien de la sociedad. [...] El verdadero paso para la igualdad surge del reconocimiento de las diferencias, porque la diferencia no se opone a la igualdad, sino que hace posible que esta se alcance» (3º ESO, pp. 17 y 42).

Igualdad	«Una sociedad democrática es la que permite a los ciudadanos y las ciudadanas tener las mismas oportunidades; la única manera de preservarla es participando activamente. [...] Se parte de la consideración de que todos los ciudadanos tienen derecho a participar en condiciones de igualdad para defender sus opiniones e intereses» (C.S. Primaria, pp. 30 y 32).
Solidaridad	«La solidaridad activa es el resultado de llevar a cabo actividades de intervención social, es decir, actuaciones que representan un beneficio para los otros, que son una respuesta a necesidades de interés colectivo» (4º ESO, p. 138).
Cooperación	«[...] los seres humanos no somos autosuficientes y nos necesitamos los unos a los otros para cubrir las necesidades básicas. Así, el primer objetivo de vivir en sociedad es posibilitar la cooperación entre personas para satisfacer estas necesidades. [...] Asociados entre sí, complementan y colaboran en esta felicidad dos objetivos básicos: los de procurar la convivencia y la justicia» (Bachillerato,** p. 70).
Respeto	«En las sociedades contemporáneas, culturalmente complejas, respetar e integrar las diferentes sensibilidades identitarias es un elemento fundamental para dotar de cohesión social a las comunidades [...]» (Bachillerato,** p. 237).

Santillana

En los manuales se observa una presencia significativa de contenidos relativos a derechos universales, a una ética mínima y a una democracia abierta y plural que remite a los valores de una ciudadanía cosmopolita que no está dada, sino que se va construyendo. Los principios de valor mínimos se deben conciliar con los proyectos de felicidad personal. La justicia es garantía de modelos de vida felices y buenos para toda la ciudadanía; por este motivo, no debe ser solo una guía abstracta, sino también actuación.

La paz es relación de las diferencias, lo opuesto a la mera coexistencia, pero para ser virtud que se expresa en la convivencia necesita de valores mínimos compartidos que todos asumen. La vida cívica precisa de leyes, normas reguladoras del civismo que obligan a las actuaciones correctas y sancionan los comportamientos que perturban la justicia. Pero además, las leyes son garantía de civismo porque también limitan el poder y regulan la actuación de las instituciones, y ello es necesario para sociedades democráticas que quieren alejarse de los autoritarismos.

La libertad se define como derecho individual. Ser libre supone elegir cómo se quiere ser y cómo se quiere vivir, pero es una elección respetuosa con las otras personas. La libertad se aleja de las subordinaciones y las opresiones, porque la verdadera libertad consiste en no ser dominado por nadie. Hay que evitar los abusos que inhiben la libertad y la expresión de la diferencia.

Cada persona tiene una identidad propia, expresión de pluralismo, que le permite elegir su proyecto de felicidad en el marco de unos mínimos éticos compartidos. En

este contexto, la igualdad significa el reconocimiento de los derechos fundamentales para todos y es garantía de equidad.

Se vive en sociedad y se forma parte de una comunidad en la cual hay que participar solidariamente, pero no solo en ella, sino que toda acción debe proyectarse universalmente. La solidaridad significa ser responsable de la humanidad y precisa de la cooperación que, basada en el diálogo, se orienta hacia la consecución colaborativa de proyectos comunes. Estos procesos exigen del respeto que supone ver y comprender a las otras personas en relación.

TABLA VIII.

Valores de la democracia	Citas de los libros
Justicia	«La ciudadanía es a la vez un derecho y un deber. Ejercerla es la mejor manera de contribuir a la construcción de un modelo de vida feliz y consolidar un sistema de convivencia justo y democrático [...] lo más importante es ser capaces de convivir y compartir nuestros esfuerzos para que el mundo sea mejor» (3º ESO, p. 8).
Paz	«Para que se pueda avanzar desde la mera coexistencia a la verdadera convivencia en una sociedad plural, formada por grupos diferentes, y en cierto modo rivales, es preciso que todos los grupos acepten de buen grado ciertos valores y pongan en práctica ciertas actitudes» (4º ESO, p. 36).
Civismo	«Las leyes son las que determinan los derechos y los deberes de todos los ciudadanos y especifican los comportamientos correctos e incorrectos, así como las sanciones que se pueden aplicar a quienes se comportan de forma antisocial y no respetan a los demás o a los bienes comunes. Ajustan la vida social a criterios de justicia o pautas éticas y limitan el poder de las instituciones» (3º ESO, p. 108).
Libertad	«La idea central de la noción de ciudadanía consiste en que todos tenemos derecho a ser amos de nuestra propia vida, sin ser esclavos, vasallos o súbditos de nadie» (Bachillerato, p. 187).
Diferencia	«El pluralismo de las sociedades democráticas, que consiste en compartir unos mínimos de justicia, de los cuales se acuerda que cada uno viva según su modelo de felicidad y pueda invitar a otros a vivir según este, nunca imponerlo. [...] Encontrar los mínimos morales comunes a las diferentes culturas es el reto del multiculturalismo o del interculturalismo» (Bachillerato, pp. 72 y 73).
Igualdad	«El progresivo reconocimiento de este tipo de derechos económicos, sociales y culturales ha dado lugar al Estado social de derecho, que es el tipo de Estado que garantiza las mismas libertades básicas que el modelo liberal anterior, pero además intenta redistribuir la riqueza para asegurar que toda la población tenga cubiertas las necesidades básicas y disponga de similares oportunidades para ejercer los derechos civiles y políticos» (4º ESO, p. 82).
Solidaridad	«El verdadero ciudadano no se limita a exigir sus derechos, sino que también participa activamente y de manera responsable en los asuntos que afectan a todos. Podemos decir que no es buen ciudadano quien se limita a gozar de los derechos que tiene moralmente y legalmente, y se desentiende del resto. El ideal al cual se aspira es el del ciudadano cosmopolita: aquella persona que, desde sus condiciones concretas de vida (nacionalidad, idioma, creencias, costumbres, etc.) se solidariza con los problemas de la humanidad» (Bachillerato, p. 187).
Cooperación	«El Consejo Escolar es el órgano de funcionamiento del centro. Todos sus miembros deben llevar a cabo el proyecto educativo» (3º ESO, p. 25).
Respeto	«Para una vida democrática auténtica es indispensable actuar con criterio propio, tener capacidad de dar razón de nuestras acciones y estar dispuestos a comprender la posición de los otros» (Bachillerato, p. 282).

Cruilla

En los manuales se apuesta por la educación emocional y se tratan de forma más transversal los contenidos de valor relativos a la democracia y la ciudadanía. Con un carácter más prescriptivo, se establecen los elementos de la conciencia cívica y se hace hincapié en los deberes y las normas morales. Los valores aparecen vinculados a la obligación y al deber de cumplir lo establecido. Los temas que generan conflictos de valores se abordan con un mensaje aleccionador. Se incorporan contenidos con lugar relevante como el de la familia, mientras que otros quedan más debilitados, como los valores de una democracia participativa.

Se hace referencia a la justicia como un proyecto ético de humanidad, en función del cual el comportamiento justo es el que trata a cada persona de acuerdo con sus derechos y con el modelo ético común. El modelo común es guía y orientación para construir relaciones de paz basadas en el intercambio de opiniones no orientadas a la destrucción, sino a la escucha. Son relaciones sin violencia que permiten construir la casa de todos. El civismo es la conciencia del deber de contribuir al bien y asumir las consecuencias de las conductas no cívicas.

La libertad no consiste en hacer lo que se quiera y, por lo tanto, debe estar guiada por el poder estatal, o la autoridad moral, de acuerdo con el modelo ético establecido. El modelo es el que contempla los rasgos comunes a todas las personas por encima de sus diferencias. En este sentido, las diferencias se relacionan con la prevalencia de la identidad colectiva, la del grupo y la de la comunidad a la cual se pertenece. La diversidad de personas, sus rasgos diferenciales, llevará a determinar el trato de igualdad que se debe aplicar. La igualdad es entendida en el sentido de dar un trato distinto a cada diferencia.

La solidaridad no es posible sin la conciencia que despierta la compasión y la protección de los más débiles. Se es solidario desde este sentimiento compasivo que lleva a acciones de colaboración y ayuda, de cooperación en la casa común, con el respeto que exigen los modelos y las autoridades que guían la actuación individual y colectiva.

TABLA IX.

Valores de la democracia	Citas de los libros
Justicia	«[...] seguro que seremos capaces de hacer un mundo justo y decente. A todos nos corresponde hacerlo. [...] Para ser felices necesitamos [...] construir una casa común en la cual podamos vivir todos los seres humanos [...]» (3º ESO, p. 16).

Paz	«El debate es una manera de pensar juntos, no es una batalla para destrozarse al contrincante. Es una reunión de diversas personas en que todas discuten sobre algún tema de interés común. A veces hay que llegar a conclusiones y se votan los acuerdos. Otras veces no es necesario y simplemente se intercambian opiniones» (3º ESO, p. 22).
Civismo	«Todo ciudadano ha de fomentar los sentimientos que le ayudan a reclamar sus derechos (conciencia de la propia dignidad), a cumplir con sus deberes (conciencia del deber), a ser sensibles con el dolor ajeno (compasión), y que le avisan cuando no los ha cumplido (remordimiento)» (3º ESO, p. 85).
Libertad	«El gran reto presente es acertar con el equilibrio entre poder estatal y libertades individuales que resulte más justo y eficaz. La mejor solución sería la existencia de un Estado promotor, que tiene como función fomentar el empoderamiento de los individuos, y la consecución del modelo ético, una de las cuales es el reconocimiento y respeto a los derechos individuales» (Bachillerato, p. 285).
Diferencia	«La identidad que ha de prevalecer sobre todas es la identidad humana, porque contempla el rasgo común que todas las personas poseemos: la dignidad» (3º ESO, p. 105).
Igualdad	«[...] los humanos no somos iguales. Los hay bellos y feos, buenos y malos, inteligentes y torpes, cobardes y valientes, heroicos y traidores. ¿Cómo vamos a ser todos iguales? ¿Acaso no vamos a valorar el mérito?» (Bachillerato, p. 302).
Solidaridad	«La compasión. Primero nos hemos de sentir afectados por tanto sufrimiento. La solidaridad. En segundo lugar hemos de ser la voz de los que no tienen voz» (3º ESO, p. 19).
Cooperación	«La acción política es imprescindible para realizar el modelo ético. En sentido amplio, política es el modo de organizar y participar en el gobierno común, cosa que puede hacerse de muchas maneras: dedicándose a la política, ejerciendo una profesión, votando, participando en asociaciones, colaborando en una ONG [...]» (Bachillerato, p. 243).
Respeto	«Autoridad moral: es la autoridad de quien posee unos conocimientos y un comportamiento que le hace merecedor de ser respetado, escuchado y obedecido por la competencia y el prestigio que tiene. Esta autoridad moral no se basa en ninguna ley, sino en el valor mismo de la persona. Autoridad legal: es la autoridad que ocupa un cargo que le permite dar órdenes y exigir obediencia según la ley» (3º ESO, p. 75).

A modo de conclusión y apuntes de continuación

Del estudio realizado, y en relación con los contenidos abordados en los diferentes apartados, podemos concluir:

De los valores en crisis a la crisis como posibilidad

- La crisis puede proyectarse como posibilidad para la educación en valores, como espacio para la creación y la contextualización pedagógica de la dimensión teleológica y axiológica de la educación.
- Los valores de la democracia pueden adoptar diferentes significaciones atendiendo a cómo se interpreta la propia democracia –como sistema político y

como sistema de convivencia- y también a cómo se percibe la ciudadanía -jurídica, pertenencia, participación, plena, defectiva-. Hay que avanzar en la comprensión de los valores de la democracia como principios virtuosos de una ciudadanía justa.

- Los valores no son inamovibles, los propios dinanismos de la democracia provocan que unos permanezcan y otros no, que surjan valores nuevos y que otros amplíen sus significaciones a la luz de los cambios y de la eticidad de las realidades del presente.

De la continuidad a la reforma transformadora

- La historia de la educación muestra cambios en las políticas y en la legislación educativa que no siempre significan verdaderas reformas y transformaciones cualitativas.
- Los cambios vividos presentan vacíos y plantean retos que no pueden depender de cada gobierno, ni de propuestas que no rompen con los sistemas reproductores. Los sectarismos y dicotomías son inhibidores de las políticas comprensivas y es necesario y urgente valorar sus impactos para avanzar hacia verdaderas transformaciones pedagógicas.
- Las normativas no pueden ser limitadoras de la formación ética en las diferentes etapas de la vida. La propuesta de una asignatura, centrada en contenidos orientados al aprendizaje de la ciudadanía y de los sistemas democráticos de organización política y de la convivencia, aunque incorpore valores, no es suficiente.

De la falsa neutralidad a la visibilidad ética

- La educación es política, y su beligerancia se expresa en la opción por una materia, en un espacio, unos tiempos y unos materiales.
- La Educación para la Ciudadanía, si bien puede ser pensada como una buena práctica, en sí misma es una concepción limitada del desarrollo moral y de los aprendizajes éticos.
- La educación en valores necesita de procesos que no se limiten a la transmisión, sino que estimulen la moral pensada y la moral vivida.

- Los marcos ideológicos explícitos o subliminarios de los proyectos editoriales, que adoptan modelos con tendencias monistas, pueden entrar en contradicción y no garantizar los valores dispuestos en la propia Constitución. El significado de los valores de la democracia que en ellos se realiza lanza algunos interrogantes respecto al derecho a la educación, al pleno desarrollo de la personalidad humana y al modelo educativo que se adopta.
- Hay que alertar de la necesidad de políticas educativas que velen por que lo que se enseña en los centros educativos y los materiales que se utilizan para ello estén de acuerdo con los valores mínimos. Dichos materiales son vías para el aprendizaje de una verdadera democracia y de una ciudadanía plena.

El inicio de un viaje

- Los cambios legislativos, la propuesta de materias como la Educación para la Ciudadanía y las traslaciones de lo dispuesto en los marcos normativos a propuestas prácticas y recursos de aula son muestras de caminos emprendidos que no hay que desdeñar.
- Hay que avanzar, a la luz de estas trayectorias, en el fomento de proyectos de educación en valores más holistas, complejos e innovadores y quizás más arriesgados.
- Las reformas educativas, si verdaderamente lo son, pueden resultar controvertidas y generar crisis de valores, pero también despiertan expectativas que abren las posibilidades de una educación humana deseable para todos.

Referencias bibliográficas

- ARANGUREN, J. L. (1994). *Ética. Obras completas*. Madrid: Trotta.
- BECK, U. (2006). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- BOLÍVAR, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, V. Y GINER, S. (1998). *Manual de civisme*. Barcelona: Ariel.

- CARRILLO, I. (2007). *¿Es posible educar en valores en familia?* Barcelona: Graó.
- (2007). El sentir de la reflexió ética: imaginar i viure els valors. *Revista Catalana de Pedagogia*, Vol. 5, 145-161.
- CORTINA, A. (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- DAHL, R. (1999). *La democracia. Una guía para los ciudadanos*. Madrid:Taurus.
- DE LUCAS, J. (2004). Ciudadanía: la jaula de hierro para la integración de los inmigrantes. En G. AUBARELL Y R. ZAPATA (Eds.), *Inmigración y procesos de cambio*. Barcelona: Icaria.
- GINER, S. (1996). *La democracia: carta oberta a un ciutadà*. Barcelona:Ariel.
- GUISÁN, E. (2000). *Más allá de la democracia*. Madrid:Tecnos.
- KAPUSCINSKI, R. (1007). *Encuentro con el Otro*. Barcelona:Anagrama.
- MIYARES, A. (2003). *Democracia feminista*. Madrid: Cátedra.
- PUIG, J. M., BATLLE, R., BOSCH, C. ET AL. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- SÁNCHEZ HUETE, M. A. (2010). El aplazamiento y fraccionamiento de la deuda tributaria ante la crisis. En M. J. ESPUNY Y O. PAZ (Coords.), *Crisis y ocupación* (pp. 323-348) Barcelona: Bosch Editor.
- SEN, A. (2009). *Identitat i violència. Qui té interès a convertir la identitat en un conflicto?* Barcelona: La Campana.

Dirección de contacto: Isabel Carrillo Flores. Universidad de Vic. Facultad de Educación. Departamento de Pedagogía. Sagrada Família, 7. 08500, Vic, Barcelona, España.
E-mail: isabel.carrillo@uvic.cat.



Equidad, convivencia y democracia

Equity, Coexistence and Democracy

Valores de equidad y aceptación en la convivencia de escuelas en contexto indígena: la situación del prejuicio étnico docente hacia los estudiantes mapuche en Chile

Values of Equity and Acceptance in the School Environment in Indigenous Contexts: the Situation of Teachers' Ethnical Prejudice Against Mapuche Students in Chile

Sandra Becerra Peña

Universidad Católica de Temuco. Facultad de Educación. Temuco, Chile.

Resumen

Los miembros de pueblos indígenas han sido históricamente objeto de mensajes y rechazos desde la sociedad dominante que reflejan una ausencia de valores inclusivos como la equidad y la aceptación de la diversidad entre los miembros de dicha sociedad.

Mantener y transmitir creencias prejuiciadas sobre los miembros de los pueblos indígenas contribuye a generar en ellos efectos psicosociales negativos y una identidad estigmatizada. El estudio que se presenta se sitúa específicamente en el contexto escolar y su finalidad es identificar y analizar las posibles manifestaciones de un prejuicio étnico docente en establecimientos educativos insertos en contextos de alta vulnerabilidad social.

La metodología utilizada es cualitativa y descriptiva. Se aplicaron las técnicas de grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas. La muestra estuvo conformada por 52 profesores chilenos de establecimientos de Enseñanza Secundaria de la región de la Araucanía (Chile); la selección de los sujetos de estudio fue de naturaleza intencional, orientada por los objetivos de la investigación. El análisis de los datos se realizó mediante los aspectos teóricos metodológicos de la Teoría Fundamentada.

Los resultados permiten constatar que existe un prejuicio étnico docente hacia los estudiantes indígenas, lo cual devela la presencia de un sistema de creencias estereotipado ampliamente compartido entre los docentes. El estudio revela diversas manifestaciones del prejuicio

étnico docente en sus niveles cognitivo, afectivo y conductual. Se revelan diversas creencias y afectos prejuiciados hacia el alumno indígena que derivan en la generación de una dinámica de relaciones discriminatoria, que, en distintas formas, les transmite implícitamente mensajes de inferioridad y desvalorización. Los docentes de escuelas en un contexto indígena son poco conscientes de los prejuicios con los que operan; se constata que sus prácticas se encuentran distantes de los elementos axiales básicos de una perspectiva social sustentada en la aceptación de la diversidad presente en el aula, la valoración de las personas y la equidad.

Palabras clave: equidad, diversidad, discriminación, prejuicio étnico, estudiante indígena, convivencia escolar, profesorado de secundaria.

Abstract

Indigenous peoples have historically been the butt of negative judgments and messages imposed by the dominant society. These judgments and messages reflect an absence of inclusive values, such as equity and acceptance of diversity, among the members of the dominant society.

The fact that prejudiced beliefs about indigenous peoples have been upheld and passed on has contributed to the development of negative psychosocial effects and a stigmatized identity in members of such peoples. This article, set in the context of schools, seeks to identify and analyze possible expressions of ethnic prejudice among teachers in educational institutions within contexts of high social vulnerability.

The methodology used is qualitative and descriptive. Focus groups and semi-structured interviews are the techniques applied. The sample is made up of 52 Chilean secondary school teachers in the Araucanía region of Chile. The sample is intentionally selected in a process is guided by the project's objectives. Data analysis employs the methodological and theoretical aspects of the Grounded Theory approach.

The results show that teachers are ethnically prejudiced against indigenous students. There is a stereotyped system of beliefs widely shared by members of the teaching profession. The study reveals diverse manifestations of teachers' prejudices at the cognitive, affective and behavioural levels. Diverse prejudiced beliefs and feelings towards indigenous students are unveiled; these beliefs and feelings lead to the generation of discriminatory relational dynamics, which implicitly transmit messages of inferiority and devaluation in different forms to indigenous students. Teachers from schools in indigenous contexts are barely conscious of the prejudices with which they operate. Their practices are found to lie far from a social perspective based on acceptance of diversity in the classroom, regard for people as individuals and equity.

Keywords: equity, diversity, discrimination, ethnical prejudice, indigenous student, school environment, secondary school teachers.

Introducción

La literatura técnica constata que la mayoría de los miembros de los pueblos indígenas del mundo sufre discriminación por su pertenencia étnico-cultural, vive en condiciones vulnerables, concentra bajos índices de desarrollo humano, sobrevive en condiciones de marginalidad y muestra bajos niveles educativos (Hernández y Calcagno, 2003).

En el caso de Chile, la comunidad mapuche es el pueblo originario más numeroso del país; con una población estimada de 625.000 integrantes representa el 84% de la población indígena nacional y un 4% de la población nacional total. Los mapuches se ubican principalmente en la región de la Araucanía en el centro-sur del país, se organizan en comunidades y el 71% de sus miembros vive en zonas rurales. Constituyen el grupo social más pobre de la sociedad chilena con unos niveles educativos y de analfabetismo por debajo del promedio de la población nacional (Censo, 2002; González, 2005; Llacapàn y Huenchuleo, 2006).

Las relaciones entre la etnia mapuche y los chilenos no indígenas tienen un largo registro de conflictos verificables en la historia de Chile como país, lo cual se ha traducido en una serie de consecuencias negativas para la población indígena (González, 2005; Saiz, Merino y Quilaqueo, 2009). Los miembros de la cultura mapuche han sido objeto de prejuicio y discriminación, y han recibido mensajes, valoraciones y modelos dominantes desde la sociedad mayoritaria que concentra procesos de desvalorización para sus miembros y que se replican en el sistema educativo y en las generaciones más jóvenes, en las que niños y adolescentes indígenas llegan a aceptar como legítimos los modelos discriminatorios impuestos desde la sociedad nacional (Díaz-Arce y Druker, 2007; Merino, 2006; Saiz et ál., 2009; Poblete, 2003).

Al vivir en condiciones de marginalidad (Hernández y Calcagno, 2003), los miembros de los pueblos indígenas deben enfrentar en sus relaciones de convivencia con los miembros de la sociedad dominante un doble prejuicio, esto es, el ser «indígenas» y ser «pobres». El prejuicio étnico reúne un conjunto de significados desfavorables hacia las personas que son objeto de este, lo cual se traduce en una creencia de «superioridad» en quien lo genera y en una desvalorización en quien lo padece.

Para quienes viven la discriminación étnica, esta genera un impacto negativo, que en niños y adolescentes se expresa en procesos psicológicos de efecto negativo para su desarrollo psicosocial, tales como la autodesvalorización, el sentimiento de inseguridad, la resignación, el ocultamiento social y la falta de proyección futura (Becerra, Barría, Tapia y Orrego, 2009).

Los centros escolares que atienden a estudiantes indígenas, con capitales socio-culturales diversos y condiciones de educabilidad complejas, requieren de recursos pedagógico-didácticos que brinden oportunidades para el aprendizaje, pero necesitan, sobre todo, profesores capaces de creer que el aprendizaje en estos estudiantes es posible y capaces de aprovechar en el aula la riqueza que su capital cultural ofrece.

En este sentido, una problemática a la que se debe hacer frente en estos contextos es la baja expectativa que el docente tiene de los estudiantes indígenas y cómo esta es transmitida veladamente en las prácticas y acciones pedagógicas principalmente a través de mensajes implícitos, de los cuales el docente parece tener poca conciencia.

El estudio que se presenta se sitúa en el espacio escolar, donde tiene como principal objetivo el identificar y analizar la posible manifestación de un prejuicio étnico docente hacia niños indígenas mapuches, en establecimientos educativos insertos en contextos de alta vulnerabilidad social.

La investigación que se presenta considera que en la sociedad y el sistema educativo existe una situación de deterioro en la relación entre los miembros de pueblos indígenas y los no indígenas, y no se observan condiciones para potenciar los valores de respeto, democracia y equidad entre sus miembros. Se constata la necesidad de facilitar en nuestra sociedad más y mejores prácticas de aceptación y valoración de la diversidad sociocultural; especialmente en el ámbito del sistema educativo, se constata la necesidad de promover aprendizajes y prácticas de convivencia cimentadas en el respeto y valoración de las personas de diverso origen étnico-cultural como valores fundamentales de una educación inclusiva. Lo anterior representa en palabras de Rivas (2006) una necesidad sentida e impostergradable según la cual la educación y la escuela tienen que asumir un papel sustancial.

Manifestaciones de prejuicio étnico

Investigaciones recientes muestran la existencia de consideraciones predominantemente negativas respecto al mundo indígena, de acuerdo con las cuales se desvaloriza a sus miembros, se construyen y transmiten creencias prejuiciadas hacia ellos, y se replican «directa e indirectamente» conductas de rechazo social como prácticas discriminatorias y hostiles (Quilaqueo, Merino y Saiz, 2007; Becerra, Mansilla y Tapia, 2009).

El prejuicio étnico es una actitud de rechazo social, de alta incidencia en las cualidades para relacionarse de los individuos. Como conjunto de creencias permite clasificar,

ordenar e interpretar el mundo. Sobre la base del prejuicio se desarrollan procesos de categorización social, que estimulan los procesos de comparación grupal y ayudan a los individuos a clasificar y organizar su mundo social inmediato (Tajfel y Turner, 1986).

Los prejuicios representan una forma particular de actitud hostil, un juicio previo negativo sobre un exogrupo (grupo ajeno) y sus miembros. Gordon Allport (1954, en Gonzales, 2005; Montes, 2008) los definió como una antipatía basada en una generalización incorrecta e inflexible que sesga la percepción intergrupal y que se asocia a una actitud negativa hacia el exogrupo o hacia sus miembros. Los prejuicios poseen como base creencias y significados que son parte de estereotipos, que se traducen en una distancia entre los grupos, dada la estimación y la consideración de modo predominantemente desfavorable, que desconoce los méritos y las individualidades de la persona objeto de la actitud (Becerra et ál., 2009).

El prejuicio está compuesto por las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual. La primera dimensión alude al sistema de cogniciones o creencias que genera la persona que manifiesta un prejuicio acerca de la persona objeto de esta actitud. El segundo corresponde al repertorio afectivo o emocional que, dependiendo de su naturaleza, puede activar sentimientos favorables o desfavorables acerca de la persona del exogrupo. Y la dimensión conductual reúne el repertorio de conductas y dinámicas vinculares que desarrolla una persona que manifiesta un prejuicio hacia la persona objeto de este trato discriminatorio (González, 2005; González y Brown, 2006; Montes, 2008).

El nivel cognitivo del prejuicio es de existencia interna, subjetiva e intrapsicológica; reúne creencias que se asocian a los estereotipos. Los estereotipos son representaciones del componente cognitivo del prejuicio, constituyen características asociadas a una categoría cognitiva que es usada para procesar información sobre un grupo o miembros de un grupo y llega a representar creencias consensuadas sobre las características del grupo en particular.

Por su parte, el nivel conductual del prejuicio es de existencia externa, objetiva e interpsicológica, ya que se expresa entre las personas, se visualiza de manera sutil o evidente en las relaciones vinculares y en las diversas formas de interacción social que representan tratos discriminatorios o conductas faltas de igualdad.

Se acepta internacionalmente la diferenciación entre prejuicio manifiesto y sutil que fue propuesta por Pettigrew y Meertens (1995, citada en Montes, 2008), según la cual el prejuicio manifiesto refiere una expresión rotunda y evidente de hostilidad, que consta de dos componentes fundamentales: la percepción del rechazo y la oposición al contacto íntimo con los miembros del exogrupo. En cambio, el prejuicio

implícito refiere expresiones encubiertas, veladas, disimuladas en fundamentos cognitivos, que pueden darse en una persona sin que esta tenga suficiente conciencia de ello (Espert, Javaloy y Cornejo, 2006).

Las expresiones del prejuicio se han ido transformando en la última década, desde aquellas formas conocidas como prejuicio manifiesto, porque son más directas u hostiles en su expresión, a otras más sutiles o encubiertas. Este fenómeno da cuenta de la influencia de políticas mundiales a favor de la responsabilidad social y los valores de la democracia, que promueven prácticas de convivencia basadas en la aceptación mutua, la cooperación y el respeto por el otro.

No obstante, varias prácticas discriminatorias y de prejuicio continúan siendo explícitas y visibles en todo el mundo cuando se trata de personas que no forman parte de la cultura dominante de un país.

En el ámbito chileno, existe un considerable volumen de investigaciones, por ejemplo, Merino, Quilaqueo y Saiz (2008) develan que la sociedad chilena mantiene imágenes estereotipadas respecto de los indígenas mapuches, que van variando de acuerdo con los períodos sociohistóricos del país. Merino, Millaman, Pilleux y Quilaqueo (2004) interpretan el conflicto entre mapuches y no mapuches desde la perspectiva de los estereotipos, los prejuicios y la discriminación étnica de la sociedad chilena; Quilaqueo, Merino y Saiz (2007) analizan la representación social mapuche y el imaginario social no mapuche de la discriminación percibida, y Mellor, Merino, Saiz y Quilaqueo (2008) estudian las reacciones emocionales y consecuencias a largo plazo de la discriminación en el pueblo mapuche.

En el ámbito específico de la educación en Chile, Poblete (2003) revela que la escuela se «constituye en un espacio de discriminación en los relatos del estereotipo del salvaje que estigmatiza al indígena en el discurso cotidiano de la sala de clase» (p. 63). Quintriqueo y Macgnity (2009), en su análisis de los textos escolares, verifican que estos presentan información estereotipada sobre la realidad sociocultural y la lógica del pensamiento mapuche y constatan una pérdida de la identidad individual y cultural de los niños indígenas.

Asimismo, en Europa, Atienza y Van Dijk (2010), al examinar las identidades sociales en los textos de España, constatan la presencia de prejuicio sistemático hacia los miembros de exogrupos no europeos. De este modo, todo parece mostrar que la manifestación del prejuicio en el contexto escolar aparece en diversos escenarios educativos como una fuerza contraria a la movilización de valores de equidad y aceptación en una cultura escolar democrática.

Valores de aceptación y equidad en escuelas en contexto indígena

Las orientaciones a nivel internacional invitan a reflexionar sobre los valores de una educación democrática e inclusiva que responda a los principios de una educación en valores en la que las sociedades plurales estén en mejores condiciones para facilitar la aceptación, la participación y la equidad (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco], 2007).

En este sentido, investigar sobre las prácticas sociopedagógicas que manifiestan prejuicio o discriminación en el contexto escolar es una necesidad. Los miembros de la cultura mapuche han recibido históricamente mensajes y experiencias de trato discriminatorio (Díaz-Arce y Druker, 2007; Poblete, 2003) y estas actitudes de rechazo social se han replicado en el sistema educativo y en las generaciones más jóvenes, lo que las convierte en un fenómeno preocupante (Merino, 2006; Quilaqueo et ál., 2007; Becerra et ál., 2009).

En este marco, una de las estrategias para avanzar es la educación inclusiva que permite que todos los niños de una comunidad puedan tener acceso a la escuela, la cual organiza y gestiona recursos para responder a las diversas necesidades de aprendizaje que presentan los alumnos. En el caso de los establecimientos de la región de la Araucanía con alta concentración de alumnos indígenas, atender a la diversidad cultural debería significar en lo concreto diseñar y aplicar una serie sistematizada y evaluable de estrategias organizativas y metodológicas que tiendan a garantizar dinámicas de aceptación y valoración del estudiante y su riqueza cultural. Una cultura escolar inclusiva implica desarrollar procesos para aumentar la aceptación y la participación y procesos para reducir la exclusión de los estudiantes (Ainscow, 2001; Blanco, 2007). Equidad no es solo igualdad de acceso, sino también derecho a recibir una educación que desarrolle al máximo las potencialidades de los estudiantes, un fenómeno que está especialmente en riesgo en las escuelas enmarcadas en un contexto indígena y de alta vulnerabilidad (Becerra et ál., 2009).

A la vista de las consideraciones anteriores, el desafío es construir un sistema cada vez más democrático e inclusivo, cuyo objetivo sea potenciar la participación y la valoración del otro, y frenar la orientación de una sociedad en la que los procesos de exclusión social son cada vez más frecuentes, lo que empuja a un importante número de estudiantes a vivir su vida por debajo de los niveles de dignidad e igualdad a los que toda persona tiene derecho (Echeíta, 2006).

Contribuir al desarrollo de escuelas con valores de aceptación y equidad significa hacer una aportación a una sociedad dialógica y respetuosa de la diversidad a través de una pedagogía que favorece la valoración mutua, la participación y la democracia.

Esto no debe ser visto como una pretensión utópica, sino como una necesidad latinoamericana, impostergable, en la que la educación y la escuela tienen un papel muy importante que jugar (Rivas, 2006).

El desarrollo de prácticas escolares democráticas e inclusivas requiere el diseño de estrategias educativas y de convivencia que sean respetuosas con la base cultural de los alumnos, de sus saberes e intereses, es decir, la diversidad no debe ser un referente abstracto, sino un componente observable en las prácticas educativas.

Un hilo argumental es llevar al profesor a hacer visible lo que a fuerza de hacerse familiar en las rutinas y concepciones se ha convertido también en normal y, por lo tanto, en invisible a la observación y a la reflexión crítica (Verdugo y Jordan, 2006). La adopción de medidas que favorezcan valores como la participación y la igualdad de oportunidades pone a prueba la capacidad de apreciación de la diversidad como una fuerza valiosa y no como una debilidad que hay que superar; ello supone evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades, valorar las características del que aprende e impulsar procesos y promover prácticas que favorezcan a todos los alumnos (Jiménez, Aguado, Cardona, Caselles y Fernández, 2004).

Investigaciones actuales respecto al trabajo de los profesores plantean que este, las características de la relación entre el profesor y el alumno, y la convivencia escolar constituyen un factor clave y determinante en los resultados de aprendizaje de los centros escolares en contexto de pobreza (Raczynski y Muñoz, 2005; Poblete, 2003; Becerra et ál., 2009). El aprendizaje humano se sustenta en interacciones que primero operan en un plano intersubjetivo y que luego el sujeto transforma a un plano intrasubjetivo o intrapsicológico, proceso de mediación social en el que las características de la relación establecida con el profesor, mediador o agente educativo son de alta relevancia para quien aprende (Coll, Marchesi y Palacios, 2001; Unesco, 2007).

En el mundo científico, ha surgido con fuerza un creciente interés por generar nuevos conocimientos en torno a los docentes, así cada vez más, el trabajo del profesor ocupa un lugar destacado en la agenda de la política educativa en América Latina y en el mundo (Tenti, 2006; Unesco, 2007). El presente estudio pretende ser un aporte en este sentido, al indagar en las posibles manifestaciones de prejuicio étnico en docentes de establecimientos educativos en un contexto indígena mapuche de alta vulnerabilidad social, como una forma de influencia antagónica a los valores de equidad y aceptación mutua que requiere la educación en contexto indígena.

Metodología

El diseño del estudio es de tipo cualitativo y el nivel es descriptivo. Se estructuró en dos etapas; orientada por la naturaleza eminentemente social de los conceptos estudiados, la primera etapa estuvo constituida por el empleo de grupos de discusión y la segunda, por entrevistas semiestructuradas a informantes clave en las que, con el fin de acercarse y entender el fenómeno de estudio en su totalidad, fue necesario comprender el conocimiento albergado en los informantes (profesores de escuelas en contexto indígena) y lograr que estos hablaran por sí mismos de su experiencia particular (Sandín, 2003).

Para ello se recurre a la elaboración de categorías conceptuales que se relacionen por medio de proposiciones para formar la teoría. De esta manera, se apela a la tradición cualitativa denominada Teoría Fundamentada o *Grounded Theory*, para el análisis e interpretación de los datos y, finalmente, la elaboración de un marco teórico. En este sentido, es importante considerar métodos y procedimientos como el muestreo teórico, la saturación teórica, el método comparativo constante y la codificación.

Participantes

El estudio se realizó con una muestra de 52 profesores, con lo cual se llegó a la saturación discursiva, es decir, las últimas entrevistas no proporcionaban nueva información en relación con la ya obtenida. Los sujetos de estudio pertenecían a tres establecimientos urbanos de Enseñanza secundaria ubicados en ciudades colindantes a la capital en la región de la Araucanía, con características comunes tales como poseer una matrícula superior a 400 alumnos, poseer alumnos de origen urbano y rural situados en contextos de pobreza y poseer una población indígena $\geq 65\%$. La selección de los establecimientos escolares fue de naturaleza intencional, o en palabras de Flick (2004), fue un muestreo por grupo social definido de antemano, de acuerdo con los objetivos de la investigación.

Los criterios de inclusión utilizados fueron:

- Ser docente de un establecimiento con alumnos de alto índice de vulnerabilidad social.
- Ser docente de un establecimiento con alta población indígena.
- Ser docente con más de tres y menos de 25 años de experiencia laboral.

Se realizó una obtención de consentimiento informado de los participantes.

Plan de análisis

Para el análisis cualitativo de los datos se utilizó el método de codificación abierta y axial con apoyo del programa Atlas/ti 6.1. Se desarrolló una codificación abierta y axial, en la que el método comparativo constante representó el eje para el análisis de los datos. Se apeló a la tradición cualitativa denominada Teoría Fundamentada para el análisis e interpretación de los datos.

Luego, con el fin de incrementar la validez de la información obtenida, se realizó una triangulación por sujetos y por método (Flick, 2004; Sandín, 2003). El plan de análisis fue tensado, para validar la información, a través de los criterios de rigor de credibilidad, dependencia y confirmabilidad.

Resultados

El análisis de los datos reveló diversas formas de categorización que permiten constatar y describir la existencia de un prejuicio étnico en las prácticas sociopedagógicas de los docentes respecto a los alumnos mapuches, desde sus dimensiones cognitiva, afectiva y conductual. Por medio de los procedimientos de codificación utilizados en el tratamiento de la información, emergieron categorías y subcategorías que se representan en redes conceptuales (*network*) que servirán como recursos gráficos para exponer los resultados obtenidos (véase Figuras I, II y III). Las tres figuras que se presentan a continuación exponen de manera sintética las principales categorías que revelan cómo se manifiesta el prejuicio étnico en sus tres dimensiones en los docentes de escuelas en contextos vulnerables.

Desde la dimensión cognitiva del prejuicio, los resultados del estudio revelaron que existe un prejuicio étnico en los docentes, que se describe en tres categorías principales denominadas «área intelectual», «área afectivo-emocional» y «área conductual», que verifican en el profesor la existencia de un sistema de cogniciones y creencias principalmente desfavorables acerca de los estudiantes mapuches (véase Figura I).

La primera categoría principal revela que las creencias que los docentes poseen de los recursos cognitivo-intelectuales de sus estudiantes mapuches son principalmente «negativas» en cuanto se constatan creencias que les atribuyen características como «códigos lingüísticos restringidos», «recursos cognitivos limitados», «conciencia de ineficacia académica» y «baja disposición al aprendizaje».

De modo más específico, destaca que la categoría «recursos cognitivos limitados» reúne conceptos que representan una percepción de déficit o disfuncionalidad en los procesos cognitivos básicos de los estudiantes indígenas, reportados en subcategorías tales como «atención», «percepción», «memoria» e «inteligencia», que dan cuenta de una expectativa de «aprendizaje disminuido» en ellos. Ejemplos de esto se aprecian en la siguiente cita:

Son estudiantes de aprendizaje muy limitado, hay elementos de su pensamiento, de la manera de analizar las ideas que muestran que tienen dificultad cognitiva, y que en el transcurso de los años no logran superar [...] hemos decidido evaluar contenidos en la misma clase, porque en la siguiente clase ya no recuerdan nada (Entrevista N° 5.rtf [63.63]).

Del mismo modo se revelaron creencias docentes predominantemente desfavorables respecto al alumno mapuche referidas a un «lenguaje empobrecido» y una «actitud comunicativa enlentecida» lo que manifiesta una percepción según la cual los recursos lingüísticos comunicacionales de estos alumnos son descritos bajo los conceptos de «códigos lingüísticos restringidos», «comunicación monosilábica» y «comunicación evitativa». Estos términos dejan ver la creencia en la insuficiencia de estos recursos, dadas las demandas del sistema escolar que requiere y aspira al uso de códigos lingüísticos elaborados y a una disposición comunicativa. Así se ejemplifica en la siguiente cita:

[...] con estos niños una no puede tener la expectativa de conseguir respuestas amplias, fundamentadas o elaboradas [...] evitan hablar [...] su lenguaje es muy básico [...] jamás preguntan, no van a ir a decir: «Señorita, ¿me puede explicar esto?, ¿me lo puede decir de nuevo?» (Entrevista N° 8.rtf [46.46]).

Del mismo modo, destacan los conceptos de «baja disposición al aprendizaje» y «autopercepción de ineficacia académica» (Véase Figura 1), que muestran la creencia docente de que los estudiantes mapuches se enfrentan a los procesos pedagógicos con desmotivación, distancia y desesperanza:

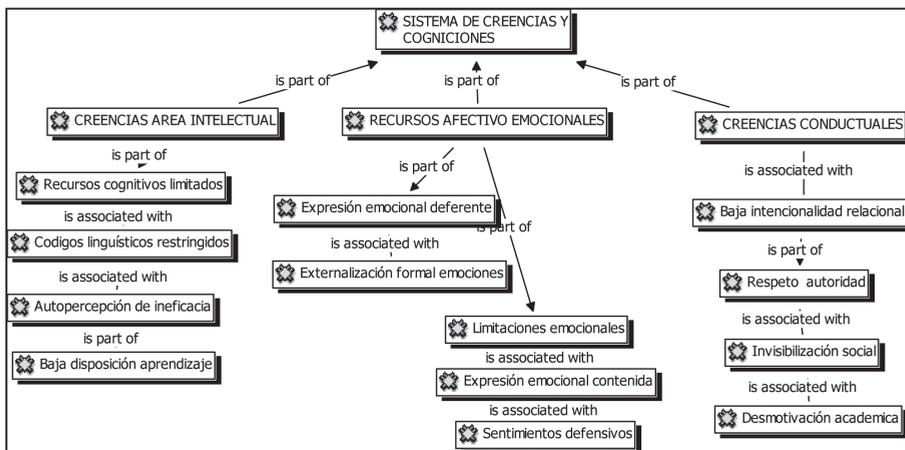
Es como que no les interesa [...] uno les conversa, les explicas nuevamente y ellos se quedan ahí escuchando, te miran pero no manifiestan interés, pareciera que se consideran alumnos de segunda o tercera categoría (Entrevista N° 11.rtf [37.37]).

Por otra parte, desde la dimensión cognitiva del prejuicio étnico aparece una segunda categoría principal que se constituye en torno a la existencia de creencias acerca de los recursos «afectivo-emocionales» de los estudiantes mapuches, en la que se reúnen subcategorías como «expresión emocional deferente y respetuosa» y «externalización formal de las emociones», al mismo tiempo que se revelaron evaluaciones predominantemente negativas representadas en la subcategoría «limitaciones emocionales» descrita en los conceptos de «expresión emocional contenida», «vínculos afectivo-selectivos», «relaciones afectivas distantes» y «sentimientos defensivos». Se ejemplifica:

El niño mapuche es muy [...] no quiero decir tímido, es muy aprensivo con sus emociones, [...] son muy introvertidos, muy cerrados, están ahí como guardaditos, como que no se manifiestan, incluso entre ellos se conversan poco. (Entrevista N° 7.rtf [36:36]).

Lo anterior constata un sistema de creencias en el que los estudiantes mapuches son clasificados como «formalmente afables», al mismo tiempo que «evitativos» por lo que se refiere a su accesibilidad para establecer vínculos afectivos íntimos y para exteriorizar sus afectos profundos con los distintos agentes del medio escolar.

Figura I. Síntesis de la red conceptual de prejuicio étnico-dimensión cognitiva



Asimismo, desde el nivel cognitivo del prejuicio étnico, la tercera categoría principal reveló el surgimiento de un sistema de creencias respecto a los atributos conduc-

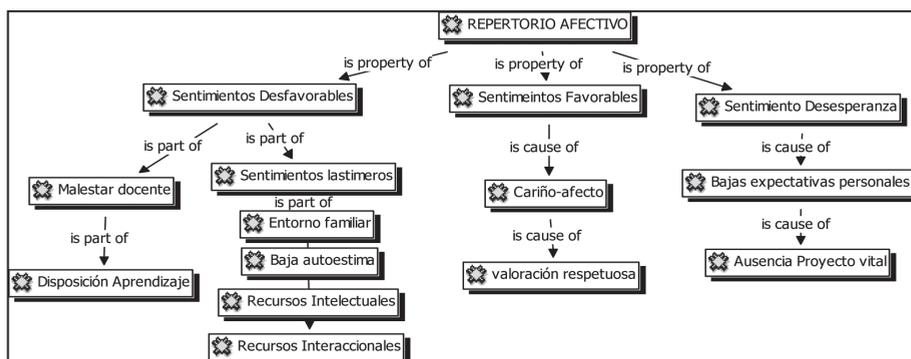
tuales de los alumnos, según el cual se les atribuye a los estudiantes mapuches una condición propia de «ausencia de intencionalidad relacional» en el establecimiento de sus vínculos sociales en el contexto escolar. De modo más específico, los resultados revelaron la presencia de subcategorías tales como «timidez», «abulia», «falta de participación» y «retraimiento». Al mismo tiempo, se constata la creencia docente de que el alumno mapuche presenta «respeto por la autoridad» y la relación con sus profesores se caracteriza más específicamente por medio de subcategorías como la «deferencia», «sumisión» y «acatamiento pasivo de normas», atributos que los distinguirían masivamente del resto de sus compañeros no mapuches.

Los resultados revelan, además, la categoría «desmotivación académica» que reúne creencias respecto a que los estudiantes participan con «pasividad» y «desinterés» en los procesos propios de la cultura escolar. Por último, la categoría «invisibilización social» concentra creencias acerca de la tendencia de ocultamiento social que muestra el alumno mapuche, reflejada en las subcategorías de «inseguridad» y «vergüenza-duda» que, en el espacio escolar, les genera el contacto con los actores y tradiciones no mapuches. Ejemplo de ello se representa en la siguiente cita:

[...] en mi impresión al estudiante mapuche como que le falta tener más iniciativa, mas motivación, ser más activo, más participativo, porque en sala dan la impresión de que contemplan todo desde segunda fila, por su timidez prefieren no preguntar [...] (Entrevista N° 10.rtf [24.24]).

A continuación se presentan los resultados respecto al nivel afectivo del prejuicio docente.

Figura II. Síntesis de las manifestaciones del prejuicio étnico-dimensión afectiva



En relación con la dimensión afectiva, el estudio reveló la presencia de un prejuicio étnico en los docentes, que se describe por medio de la manifestación de «sentimientos principalmente desfavorables» hacia los alumnos mapuches que se concentran, en primera instancia, en la categoría de «malestar docente» vinculado a la actitud de «falta de disposición» e interés que presentan los estudiantes para participar en las actividades de aprendizaje. En segundo lugar, se constató la existencia de la categoría «sentimientos lastimeros», que tienden a reconocer en el docente pena y consternación por las complejas condiciones de vida que enfrentan los estudiantes, por las carencias psicosociales y económicas propias de su «entorno familiar», por la «baja autoestima» que presentan, por las carencias en sus «recursos intelectuales y sociales». Así se ejemplifica en la cita siguiente:

[...] viven en situaciones tan precarias, es complejo para los chicos, a veces una se molesta por su desinterés, pero pucha, luego cuando verificamos las condiciones en que viven, las carencias y condiciones que viven en sus casas, a uno le da pena [...] (Entrevista N° 8.rtf [34.34]).

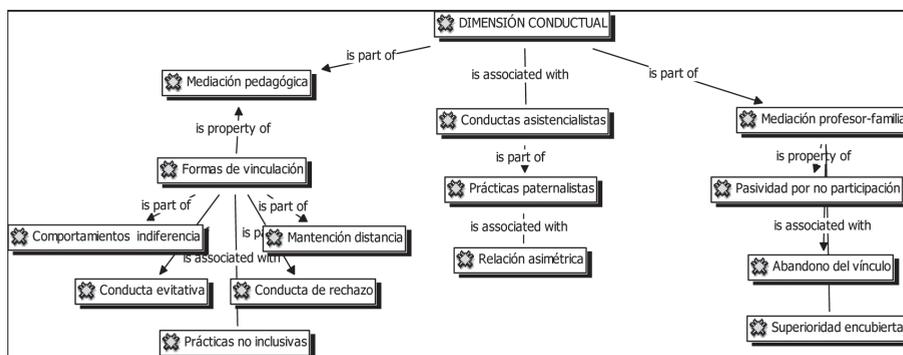
Asimismo, los resultados constatan que en el nivel afectivo del prejuicio étnico, el repertorio emocional que los docentes elaboran de los estudiantes mapuche revela la existencia de la categoría «sentimientos de desesperanza» vinculado al concepto de «bajas expectativas personales», que son atribuidas no solo al presente de los estudiantes, sino que además se generalizan hacia su futuro, lo que da lugar a sentimientos de desesperanza hacia ellos por la «falta de proyección de vida» que presentan (véase Figura II). La siguiente cita lo expresa:

[...] si estos chicos no se atreven a soñar, el chico mapuche cree poco en él, no se siente capaz, de alguna manera no tiene mayor proyección o expectativa (Entrevista N° 7.rtf [25.25]).

También, en la dimensión afectiva del prejuicio étnico se revela la categoría «sentimientos favorables» en la que se evidencian categorías que reportan sentimientos de cariño y afecto hacia los estudiantes. Los profesores destacan sentimientos de afecto hacia sus alumnos, ya que estos les ofrecen una relación respetuosa y deferente.

Se presentan los resultados del componente conductual del prejuicio étnico en los docentes, revelados en el estudio.

Figura III. Síntesis de la red conceptual prejuicio étnico-dimensión conductual



El estudio reveló la presencia de un prejuicio étnico en los docentes en el nivel conductual (véase Figura III). En las mediaciones pedagógicas del docente se constató la existencia de diversas «formas de vinculación» que toman forma de «prácticas no inclusivas», lo cual se expresa en las subcategorías «comportamientos de indiferencia», «mantenimiento de la distancia», «conductas de evitación» o «conducta de rechazo» hacia el alumno mapuche, que se justifican en las creencias docentes que exaltan la atribución de inmodificabilidad y desesperanza frente a las condiciones de educabilidad complejas y de desmotivación por el aprendizaje que presentan los alumnos. Así lo expresa la siguiente cita:

[...] finalmente es muy difícil, hagas lo que hagas, los niños mapuches no se van a motivar, no se van a interesar, por lo tanto lo que uno hace es al final trabajar con los niños que sí quieren participar, y dejar de insistirles a ellos [...] y eso no lo podemos cambiar (Entrevista N° 9.rtf [34.34]).

Entre los resultados encontramos que el prejuicio étnico se manifiesta en su nivel conductual, a través de distintas acciones docentes, que expresan de manera encubierta que los estudiantes mapuches tienen menos habilidades académicas que los no mapuches. El estudio revela que la indiferencia o la evitación como «formas de trato inferior» del docente ocurren mayoritariamente en las aulas y, desde los primeros años de escolarización, cuando no se respetan ni valoran los ritmos y estilos diversos de aprendizaje, cuando no se estimula la participación de los alumnos mapuches y, especialmente, cuando se generaliza una «visión desfavorable homogeneizante» de su falta de recursos intelectuales y de su desmotivación como procesos que confirman a la vez bajas expectativas académicas.

Asimismo, el trato inferior en el plano conductual se extiende a las familias, al develarse categorías como «pasividad por la no participación», aceptación de su ausencia, «falta de búsqueda intencionada de vínculo», distancia en la relación y «actitud relacional de superioridad». Esto se ejemplifica en la siguiente cita:

No sacamos nada con insistir a los padres que apoyen a sus hijos, si muchos no saben ni en qué curso está su hijo, incluso muchos son analfabetos [...] los llamamos una, dos y hasta tres veces, ya sabemos que no van a venir, no contamos con ellos (Entrevista N° 6.rtf [51.51]).

Por último, cabe destacar que el estudio reveló que el prejuicio étnico docente se expresa desde la dimensión conductual a través de las categorías denominadas «conductas asistencialistas» y «prácticas paternalistas» de los docentes, que tienden a compensar, en un nivel básico, las carencias afectivas, cognitivas, sociales y conductuales percibidas en los estudiantes mapuches. Así lo expresa la siguiente cita:

[...] le doy consejos [...] para que ella aprenda y sepa actuar, ellos por sí mismos no hacen ninguna reflexión (Entrevista N° 3.rtf [58.58]).

La «relación asimétrica» revelada en el estudio informa de una tendencia vincular en la que el docente se ubica sobre el alumno y le entrega un mensaje de inferioridad a los estudiantes, que inconscientemente les está confirmando desde las prácticas de convivencia una posición de desventaja y minusvalía.

Referencias bibliográficas

- ATIENZA, E. Y VAN DIJK, T. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, 353, 67-106.
- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas propuestas y experiencias para mejorar instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- BLANCO, R. (2007). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE*, 3 (4).

- BECERRA, S., BARRÍA, C., TAPIA, C. Y ORREGO, C. (2009). Prejuicio y discriminación étnica: una expresión de prácticas pedagógicas de exclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3, 165-179.
- BECERRA, S., MANSILLA, J. Y TAPIA, C. (2009). Prejuicio y discriminación étnica: un factor de riesgo para los contextos escolares vulnerables. *Investigaciones en educación*, 9, 45-49.
- BERGER, P. Y LUCKMAN, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- BOURDIEU, P. Y PASSERON, J. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España: Editorial Popular.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS (2002). *Síntesis de resultados. Encuesta caracterización socioeconómica*. Chile: Ministerio de Planificación.
- COLL, C., MARCHESI, A. Y PALACIO, J. (2001). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- DÍAZ ARCE, T. Y DRUKER, S. (2007). La democratización del espacio escolar: una construcción en y para la diversidad. *Estudios Pedagógicos*, 33, 63-77.
- DEL BARRIO, A. (2008). Diversidad en la clase, incertidumbre en el profesorado. *Revista Digital Educación y Futuro*, 3, 83-93.
- ECHÉITA, G. (2006). *Educación para la exclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- ESPERT, E., JAVALOY, M. Y CORNEJO, J. (2006). Escala de prejuicio manifiesto y prejuicio sutil. *Anales de Psicología*, 22, 1-23.
- FISKE, S., CUDDY, A., GLICK, P. & XU, J. (2002). A Model of (often Mixed) Stereotype Content: Competence and Warmth Respectively Follow from Perceived Status and Competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 878-902.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- GONZÁLEZ, R. (2005). Movilidad social: el rol del prejuicio y la discriminación. *Revista Expansiva: En foco*, 59, 1-23.
- GONZÁLEZ, R. & BROWN, R. (2006). Dual Identities in Intergroup Contact: Group Status and Size Moderate the Generalization of Positive Attitude Change. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42, 753-767.
- HERNÁNDEZ, I. Y CALCAGNO S. (2003). *Bi-ALFA Estrategias de una propuesta para el desarrollo indígena*. Serie Población y Desarrollos. Santiago de Chile: Ediciones CEPAL.
- JIMÉNEZ, C., AGUADO, T., CARDONA, C. ET AL. (2004). *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad*. Madrid: Pearson.

- LLANCAPÁN, A. Y HUENCHULEO, P. (2006). *Estudio de la realidad mapuche en la región de la Araucanía*. Temuco: Ediciones Observatorio Económico Social.
- MELLOR, D., MERINO M., SAIZ, J. ET AL. (2008). Emotional Reactions, Coping and Long-term Consequences of Perceived Discrimination among the Mapuche People of Chile. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 19, 473-491.
- MERINO, M. (2006). Propuesta metodológica de análisis crítico del discurso de la discriminación percibida. *Revista Signos*, 39, 453-469.
- MERINO, M., QUILAQUEO, D., PILLEUX, M. ET AL. (2004). Perspectiva interpretativa del conflicto entre mapuches y no mapuches sobre la base del prejuicio y discriminación étnica. *Persona y Sociedad*, 18, 111-128.
- MERINO, M., QUILAQUEO D. Y SAIZ, J. (2008). Una tipología del discurso de discriminación percibida en mapuches de Chile. *Revista Signos*, 41, 279-297.
- MERTON, R. (2003). *Teorías y estructuras sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MONTES, B. (2008). Discriminación, prejuicio, estereotipos: conceptos fundamentales, historia de su estudio y el sexismo como nueva forma de prejuicio. *Revista Electrónica Iniciación a la Investigación*, 3, 45-68.
- POBLETE, S. (2003). Discriminación étnica en relatos de la experiencia escolar mapuche en Panguipulli Chile. *Revista Estudios Pedagógicos*, 29, 55-64.
- QUILAQUEO, D., MERINO, M. E. Y SAIZ, J. L. (2007). Representación social mapuche e imaginario social no mapuche de la discriminación percibida. *Atenea*, 496, 81-103.
- QUINTRIQUEO, M. Y MCGINITY, T. (2009) Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX región de la Araucanía, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 35, 173-188.
- RIVAS, P. (2006). La integración escolar y la exclusión social: una relación asimétrica. *Revista Educere*, 33, 361-367.
- RACZYNSKI, D. Y MUÑOZ, G. (2005). *Efectividad y cambio escolar en condiciones de pobreza en Chile*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- SAIZ, J., MERINO, M. Y QUILAQUEO, D. (2009). Meta-estereotipos sobre los indígenas mapuches de Chile. *Interdisciplinaria*, 26, 23-48.
- SANDÍN, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana, S.A.
- SCHNEIDER, D. (2005). *The psychology of stereotyping*. Nueva York: The Guilford Press.
- TAJFEL, H. & TURNER, J. C. (1986). The social identity theory of inter-group behavior. En S. WORCHEL & L.W. AUSTIN (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago: Nelson-Hall.

TENTI, E. (2005). *La condición docente*. Argentina: Siglo XXI.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. (2007). *Situación educativa de América Latina y el Caribe. Informe regional de revisión y evaluación del progreso de América Latina y el Caribe hacia la EPT*. Santiago de Chile: Ediciones Unesco.

VERDUGO, M. Y JORDAN DE URRIÉS, F. (2006). *Rompiendo inercias. Claves para avanzar*. Salamanca: Amarú.

Dirección de contacto: Sandra Becerra Peña. Facultad de Educación. Universidad Católica de Temuco. Manuel Montt, 56. Temuco, Región de la Araucanía, Chile. E-mail: sbecerra@uct.cl.

La reproducción intergeneracional de las desigualdades educativas: límites y oportunidades de la democracia¹

Intergenerational Reproduction of Educational Inequality: Limits and Opportunities of Democracy

Almudena Moreno Mínguez

Universidad de Valladolid. Facultad de Educación. Segovia, España.

Resumen

El objetivo básico de este trabajo consiste en abordar una cuestión central de la Sociología de la Educación: el rendimiento escolar y su relación con el origen familiar. En particular, se analizan los posibles condicionantes del éxito escolar en función del estatus ocupacional de los padres y del contexto familiar. La hipótesis central del trabajo es que, a pesar de la reducción de las desigualdades sociales que se ha producido en el sistema educativo español como consecuencia de la democratización y del aumento de la movilidad social en las últimas décadas, aún persisten ciertas desigualdades sociales vinculadas con el origen social familiar y con el capital social que se reproducen en el sistema educativo.

En primer lugar, se revisan las teorías sociológicas sobre la asociación entre el origen familiar y el logro educativo. Con ello se pretende analizar en qué medida en España, en comparación con el contexto europeo, los logros educativos difieren en función del contexto familiar y, en particular, de la formación y posición ocupacional de los padres. La reflexión se articula a partir del concepto de logro educativo en función del origen familiar de los padres como forma de reproducción intergeneracional de la desigualdad educativa a través de los indicadores provenientes de diferentes fuentes, como el Informe Pisa. Para el caso de España se utilizarán los datos procedentes de la encuesta realizada por el Injuve en 2008 y los datos de la Encuesta

⁽¹⁾ Agradezco el apoyo recibido por el Instituto de la Juventud de España para poder realizar parte de este estudio, así como las valiosas sugerencias y supervisiones realizadas por los compañeros del proyecto europeo de investigación up2youth, en el que he participado durante los años 2006-2009.

de Condiciones de Vida de 2005 en el módulo referido a la transmisión intergeneracional de la pobreza. Los datos presentados en este artículo parecen constatar que existe una clara tendencia a que se reproduzcan las desigualdades educativas intergeneracionales en función del nivel educativo y el estatus ocupacional de los padres. El hecho de que esta tendencia se mantenga cuestionaría en parte la supuesta democratización de la igualdad de oportunidades educativas en España.

Palabras clave: logro educativo, movilidad social, desigualdad intergeneracional, origen familiar, España, perspectiva comparada.

Abstract

The basic aim of this paper is to address a central question in the sociology of education: school performance and its relationship with family origin. Particular emphasis is laid on analyzing the possible determinants of school success in terms of parents' occupational status and family context. The central hypothesis of this study is that, despite the reduction of social inequality that has occurred in the Spanish educational system as a result of democratization and increased social mobility in recent decades, there are still social inequalities that are reproduced in the educational system, linked with family social origin and social capital.

This article reviews sociological theories on the association between family background and educational achievement in order to analyze the extent to which educational attainment differs depending on family context and, more specifically, on parents' education and occupational status. The focus is on Spain in the European comparative context. The discussion is structured around the concept of educational achievement based on parental family background as a form of intergenerational reproduction of educational inequality. The indicators used are obtained from different sources, such as the Pisa Report. In the case of Spain, the data are drawn from the 2008 Youth Institute survey and the 2005 Survey of Living Conditions (module on the intergenerational transmission of poverty). The data presented in this article seem to confirm a clear tendency toward the reproduction of educational inequalities based on intergenerational educational level and parental occupational status. The permanence of this trend throws the supposed democratization of equal educational opportunities in Spain partly into question.

Keywords: educational attainment, social mobility, intergenerational inequality, family background, Spain, comparative perspective.

Introducción

Uno de los objetivos fundamentales de las políticas educativas de los distintos gobiernos, tal y como muestra la Estrategia de Lisboa, es que los ciudadanos puedan beneficiarse de una economía mundial globalizada y así poder hacer frente en condiciones adecuadas a los riesgos e incertidumbres de la actual crisis económica y financiera. Inevitablemente, esto requiere, entre otras acciones en materia de política educativa, reflexionar sobre una posible distribución más equitativa de las oportunidades de aprendizaje y sobre cómo proporcionar incentivos para lograr una mayor eficiencia en la educación que reduzca la desigualdad intergeneracional por razón del origen familiar, la etnia, la clase social o el sexo y que contribuya al fortalecimiento de nuestras democracias.

El pilar que sustenta la noción de una sociedad igualitaria y democrática es que las oportunidades de éxito económico y de ubicación en la estructura social se basan en el logro individual (capacidades, conocimientos, competencias y cualificaciones) y no en las características de adscripción (la raza, la etnia, el sexo, la condición migratoria y el estatus socioeconómico familiar). Si este principio se llevara a cabo, garantizaría el cumplimiento de la función de universalidad por parte de las políticas públicas de las democracias avanzadas y un mayor acceso a los beneficios de la modernidad para la mayoría de grupos sociales. Sin embargo, los diferentes estudios y análisis realizados a este respecto han puesto a prueba la perspectiva meritocrática de la igualdad de oportunidades educativas en la que se han basado las políticas educativas de las democracias occidentales: esto es así porque han puesto de manifiesto la existencia de desigualdades intergeneracionales en el logro escolar en función del origen socioeconómico familiar de los padres. En el actual contexto social y económico de riesgo, individualización y creciente incertidumbre, definido magistralmente por sociólogos como Bauman (2005), Beck (1992) o Beck et ál. (1994), la persistencia de desigualdades educativas asociadas al origen familiar puede generar grietas sociales en el entramado social y poner en entredicho uno de los mayores logros de las democracias occidentales: los avances conseguidos en los derechos de ciudadanía social a través de la educación.

La literatura especializada en temas de estratificación y movilidad social sugiere, por tanto, que, pese al proceso general de desarrollo socioeconómico y de avances democráticos, las desigualdades en la distribución de tales beneficios se han mantenido entre grupos sociales, lo cual podría estar asociado a la persistencia de factores de clase social en el proceso de estratificación. Tal y como ha demostrado la Sociología de la Educación, a través de numerosos estudios empíricos realizados en las tres últimas décadas, la educación desempeña un papel clave a este respecto ya que, por una parte, contribuye

a ubicar a los individuos en la estructura social y ocupacional y, por otra parte, favorece la movilidad social y fomenta la equidad social entre los diferentes grupos. Sin embargo, esto no se cumple para todos los grupos sociales de la misma forma en los diferentes contextos nacionales y regionales. Otras perspectivas teóricas, como aquellas que ponen el énfasis en la igualdad de oportunidades meritocráticas –que, supuestamente, garantiza el sistema educativo–, han resultado ser útiles para explicar el logro educativo a través de las capacidades, actitudes y motivaciones personales, pero se muestran insuficientes para explicar el origen social de las diferencias relativas a dichas motivaciones, actitudes y aptitudes, las cuales se traducen en méritos y son reproducidas, en ocasiones, por un sistema educativo que desconoce los contextos sociales que las generan (Dubet, 2010).

El propósito de este trabajo es analizar cómo los logros educativos difieren en función del contexto familiar y, más concretamente, en función de la posición ocupacional y formativa de los padres en España en comparación con el contexto europeo. La reflexión se articula a partir de los conceptos de capital social y de logro educativo como formas que reproducen, de generación en generación, la desigualdad educativa, lo cual se manifiesta a través de los indicadores de diferentes fuentes, como el Informe Pisa. Para el caso de España se utilizarán los datos procedentes de la encuesta de 2008 realizada por el Injuve entre jóvenes de 15 a 29 años y los datos de la Encuesta de Condiciones de Vida de 2005 en el módulo sobre la pobreza.

Revisión de la literatura y fundamentación teórica

El logro educativo y el logro ocupacional medidos mediante la transmisión de capital social y cultural entre padres e hijos han sido temas centrales en la sociología y en la economía laboral, debido a que son importantes para entender las dinámicas de estratificación social y la forma en que el cambio estructural y tecnológico afecta a ciertos grupos sociales (Blau y Duncan, 1967, p. 2). En las sociedades industriales modernas, el logro ocupacional equivale al estatus ocupacional que una persona alcanza en un momento del curso de vida. A este respecto, existe cierto consenso en la literatura de acuerdo con el cual el logro ocupacional está asociado con el logro educativo obtenido. En este sentido, aunque el estatus ocupacional de un individuo no refleja «estrictamente» ni su clase económica ni su prestigio, se relaciona con ambos (Blau y Duncan, 1967, p. 6). Las personas suelen identificarse socialmente por su tipo de ocupación,

pues esta permite el acceso a determinados recursos socialmente valorados que tienen cierta influencia en las oportunidades vitales, tales como el acceso a la información, a los bienes materiales o a los cuidados de la salud (Meich et ál., 2003, p. 441).

En la década de los años sesenta y setenta existía cierto consenso entre los investigadores norteamericanos y europeos sobre la escasa correlación estadística que existía entre el estatus socioeconómico de los padres y el status socioeconómico alcanzado por los hijos mediante la educación. En cierto modo, el trabajo de Blau y Duncan fundamenta esta tesis. Incluso veinte años después, los investigadores no habían cambiado sus modelos teóricos y metodológicos de abordar el análisis. Por ejemplo, Becker y Tomes (1986) encontraron que las correlaciones simples entre los ingresos de los padres y los de los hijos estaban en torno a un promedio de 0,15, lo que llevaba a los autores a concluir que, al menos para los hombres blancos, casi todas las ventajas y desventajas de los ingresos de los antepasados se eliminaban en tres generaciones. De hecho, Becker (1988) expresó el relativo consenso existente entre los investigadores respecto a este tema en su discurso presidencial ante la Asociación Americana de Economía, cuando concluyó diciendo: «[...] *low earnings as well as high earnings are not strongly transmitted from fathers to sons*».

Pronto surgieron las críticas a estos estudios, que destacaban errores metodológicos en la medición de esta asociación (Atkinson et ál., 1983; Solón, 1992; Zimmerman, 1992). Según estos autores, cuando se corrigen los errores en las mediciones de los ingresos, la correlación entre la situación socioeconómica de los padres y la situación socioeconómica de los hijos se incrementa de manera sustantiva. Los análisis realizados por Becker y Tomes (1986) y por Mulligan (1997) para Estados Unidos llegaron a conclusiones similares. Los hallazgos que estos análisis empíricos alcanzaron acerca de la reproducción intergeneracional de las oportunidades vitales favoreció que resurgiera la investigación empírica sobre los mecanismos responsables de la similitud existente en la situación económica de padres e hijos en determinados grupos sociales [véase Behrman et ál. (1995) y Mulligan (1997)].

En este contexto de interpretación, el trabajo de Bowles y Gintis (1981) destacó que la transmisión intergeneracional de la situación económica y formativa era considerable en Estados Unidos. De hecho, estos autores consiguieron demostrar en dicho país que la renta y la riqueza de los padres, junto con sus años de escolarización, estaban asociadas con la transmisión intergeneracional de la situación económica y el rendimiento cognitivo de los hijos en educación. Gintis (1971), años atrás, había demostrado que los ingresos variaban con los años de escolaridad en las poblaciones que son homogéneas con respecto al nivel de habilidad cognitiva de los hijos.

La investigación realizada por Jencks (1979) muestra de manera muy clara que ciertos rasgos personales, tales como la perseverancia o el liderazgo, así como los hábitos de estudio y otros patrones de comportamiento en la escuela, influyen en el subsiguiente logro educativo, laboral y económico, con independencia de la situación económica de los padres, de los años de escolaridad de estos y de los resultados de pruebas cognitivas. Trabajos posteriores como los de Osborne (2000) parecen sustentar estos hallazgos.

En cualquier caso, parece haber pruebas empíricas suficientes para argumentar tanto el hecho de que el logro laboral y educativo de los hijos está influido por el estatus socioeconómico de los padres como para argumentar que ambas situaciones son independientes. Lo que no parece tan evidente es cómo influye la variable cultural asociada con las variables económicas en la transmisión intergeneracional del logro educativo y laboral. En este punto es central el trabajo de P. Willis (2001), donde se analiza cómo la familia, en función de la situación socioeconómica y de la educación recibida, socializa a los hijos en unos valores culturales que predisponen a los jóvenes o bien a desarrollar hábitos de oposición y resistencia a la cultura escolar predominante o, por el contrario, a mimetizarse con la cultura escolar y, en consecuencia, obtener un mayor rendimiento escolar. En relación con lo anterior, la teoría de la correspondencia económica de Bowles y Gintis recalca la importancia de la socialización escolar: según estos autores, las escuelas producen futuros trabajadores, al socializar a los estudiantes para que acepten las creencias, valores y formas de comportamiento a base de autoridad en lugar de fomentar el juicio crítico y reflexivo de los estudiantes. En ambas interpretaciones se asumen dos principios teóricos que han sido ampliamente contrastados en la Sociología de la Educación: en primer lugar, el hecho de que los valores de una sociedad se transmiten de generación en generación de manera vertical (de padres a hijos) u oblicua (de otros miembros de la generación anterior a la siguiente) e implican una interiorización de los valores. En segundo lugar, las recompensas y las sanciones que se producen en el proceso de socialización, tanto en la familia como en la escuela, pueden dar lugar a una cultura más instrumental, que se pone de manifiesto en un conjunto de prácticas sociales que se pueden adoptar, abandonar y transformar en la propia interacción social.

En definitiva, lo que interesa de esta perspectiva es destacar cómo el estatus socioeconómico de los padres puede llevar asociada una cultura escolar con respecto al logro educativo y laboral que se transmite de generación en generación a través del proceso de socialización. Según esta interpretación, el estatus socioeconómico interactúa con la cultura escolar y genera hábitos y prácticas que se pueden traducir en logro educativo o, por el contrario, en fracaso escolar. No es propósito de este trabajo demostrar los dos extremos de estas argumentaciones teóricas sobre la transmisión entre genera-

ciones del logro educativo en función del estatus socioeconómico, pero sí contextualizar a la luz de dichas teorías los datos comparados que se presentan sobre esta cuestión.

En España, la literatura sobre la posible transmisión intergeneracional de los niveles educativos y del estatus ocupacional de padres a hijos no ha sido muy desarrollada ni en el plano teórico ni en el empírico. La principal contribución al estudio de la movilidad social en España es quizá la elaborada por Julio Carabaña, *Dos estudios sobre movilidad intergeneracional* (1999), donde el autor estudia en profundidad los determinantes de los resultados en la educación y el estatus ocupacional de los individuos. Otra contribución reciente y valiosa es el estudio de José S. Martínez, *¿Habitús o calculus?* (2002), que analiza las raíces de las desigualdades educativas de aquellos españoles nacidos entre 1907 y 1966. El estudio de Carabaña (2004) llega a la conclusión de que en los países de la OCDE las diferencias en las oportunidades de ir a la universidad según la clase social no habían experimentado cambios notables a lo largo del siglo XX; de lo que se desprendía que la desigualdad intergeneracional era una tendencia recurrente, salvo en los casos de Suecia y, en menor medida, de Holanda. En concreto, el estudio comparado de Shavit y Blossfeld (1993), realizado para trece países occidentales, puso de manifiesto la permanencia de una pauta uniforme de movilidad social asociada con la desigualdad educativa intergeneracional. Según estos estudios, únicamente en Suecia resultaba claro que se había avanzado hacia la igualdad, tal y como también constató Jonsson (1993). La persistencia de la desigualdad educativa encontrada en estos estudios y en otros posteriores es un hecho comúnmente aceptado por los investigadores y la agenda investigadora se ha ocupado fundamentalmente de explicarla sin ponerla en cuestión (Goldthorpe, 1996, 2004; Breen, 2001).

Conocemos con gran detalle y certeza la movilidad social de los españoles nacidos hasta 1960 gracias a los análisis de Carabaña (1999), Martínez (2002), Zárraga (1995) e INE (1993), realizados con los datos de la encuesta sociodemográfica de 1991 y con los de otras encuestas menores, como la ECBC (Carabaña, 1992; Echeverría, 1999; Salido, 2001). Según estos estudios, en España han persistido las desigualdades educativas por clase social, aunque ha aumentado la movilidad laboral y social, sobre todo la de las clases medias-altas, debido a la devaluación de los títulos educativos. De acuerdo con Carabaña (1999, 2004), las desigualdades se mantienen todavía más por lo que respecta a la movilidad de los profesionales cualificados. Según Carabaña (1999), la única clase en cuyas cohortes aumentaron (61-65) y (56-60) las probabilidades de que sus hijos llegaran a ser profesionales cualificados fue, precisamente, la de los profesionales cualificados. En las clases obreras y agrarias no aumentaron y en el resto de las clases medias incluso disminuyeron. Por otra parte, estudios cualitativos como el de Martín

et ál. (2000) han puesto de relevancia la existencia de configuraciones familiares que propician tanto el éxito escolar como el fracaso escolar, lo cual subraya cierta reproducción de la desigualdad en la escuela en las familias desprovistas de capital escolar.

En definitiva, estos estudios contravienen la tesis meritocrática aceptada y defendida por la ideología neoliberal según la cual la escuela favorece la igualdad y la equidad entre todos los colectivos sin distinción de clase social, género o etnia. En la misma línea de análisis, las investigaciones de Feito (2009) han corroborado que existe una desigualdad en los rendimientos escolares de los jóvenes españoles de acuerdo con su clase social y su pertenencia a una minoría étnica. Cuando se refiere a la obtención de títulos, constata que en el año 2000 más del 90% de los hijos de profesionales ha completado la Secundaria superior, frente al 35% de los hijos de trabajadores no cualificados y el 50% de los de cualificados. De la misma forma, cerca del 70% de los hijos de profesionales -con edades comprendidas entre los 25 y 29 años- tiene algún título de educación universitaria, frente al menos del 20% de los hijos de la clase trabajadora. Estos datos coinciden claramente con los del Informe del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) (2001) en el que se constata el desigual rendimiento de los alumnos de Primaria en función del perfil socioeconómico de los padres.

La pregunta que suscitan estos datos es qué incidencia tienen las políticas públicas del Estado de bienestar en el logro de un mayor grado de equidad y, por lo tanto, de fortalecimiento democrático a través de la educación. Los datos y análisis presentados a continuación tratan de valorar el posible déficit democrático que existe actualmente en el sistema educativo español, en el cual, la educación parece continuar favoreciendo a los ya favorecidos, de tal modo que se sigue reproduciendo la desigualdad social que existe en la estructura social. Para ello, se analizará en qué medida el sistema educativo español reproduce o corrige la desigualdad intergeneracional relativa al estatus laboral y al nivel educativo a través de varios análisis de datos secundarios. Estos análisis no tienen como fin establecer una relación directa de causalidad, sino valorar el significado de ciertas asociaciones para la práctica educativa y política.

Hipótesis y metodología

El objetivo de esta investigación es analizar la transmisión en España, a través de la educación, de las desigualdades de una generación a otra desde una perspectiva de

comparación con el contexto europeo, para poder analizar en qué medida el estatus ocupacional y el nivel educativo de los padres inciden en el rendimiento escolar y en el nivel educativo de los hijos. La revisión de la literatura expuesta en párrafos anteriores parece constatar el hecho de que, en España, a pesar de los avances producidos en la movilidad social gracias a la educación como logro democrático, aún persisten desigualdades intergeneracionales en los logros educativos que se asocian con la posición ocupada en la estructura social, la cual se mide por el nivel educativo de los padres y por su estatus ocupacional. A partir de estos hallazgos previos, en este trabajo de investigación se parte de la hipótesis de que el nivel educativo alcanzado por los hijos así como el logro educativo siguen asociados en España a factores tales como el estatus ocupacional del padre y el nivel educativo de ambos padres, aunque en menor medida que en décadas anteriores. Si se constata esta hipótesis se pondrá de manifiesto, de manera indirecta, la asociación entre la clase social a la que se pertenece y el logro educativo o, lo que es lo mismo, la existencia de ciertos indicios sobre la reproducción de las desigualdades intergeneracionales en la educación en función de la posición social que se ocupa en la estructura social. Estos hallazgos podrían estar poniendo en cuestión la función igualadora de la educación como elemento clave de las democracias.

Para lograr este objetivo, se han consultado varias bases de datos internacionales y nacionales que nos han permitido construir indicadores adecuados para medir la incidencia de la desigualdad intergeneracional en el logro educativo. En un primer análisis de comparación de países europeos, se han utilizado indicadores procedentes de los diferentes informes PISA para medir la incidencia del estatus ocupacional y del nivel educativo de los padres en los niveles educativos alcanzados por los hijos. Estos indicadores nos permiten contextualizar a España en un marco europeo para analizar adecuadamente la desigualdad intergeneracional en educación. A continuación, se ha realizado un análisis para el caso español a partir de la construcción de indicadores que provienen de distintas fuentes tales como la encuesta realizada por el Instituto de la Juventud de 2008 y la Encuesta de Condiciones de Vida de 2005 en el módulo relativo a la transmisión intergeneracional de la pobreza. La ECV es una encuesta anual dirigida a hogares, que tuvo su antecesora en el Panel de Hogares de la Unión Europea (PHOGUE). Para cubrir el objetivo de la encuesta de proporcionar estimaciones con un grado de fiabilidad aceptable en el ámbito nacional y en el de la comunidad autónoma, se seleccionó una muestra de 16.000 viviendas, distribuidas en 2.000 secciones censales representativas de todas las comunidades autónomas.

Los indicadores construidos a partir de la Encuesta de Condiciones de Vida del año 2005 recogen información que compara la situación del individuo en la actualidad y la

que tenía durante el período comprendido entre los 12 y los 16 años de edad en función del nivel educativo de los padres y el estatus ocupacional del padre. Esto permite analizar las pautas de la transmisión de desigualdades de generación en generación en el terreno de la educación y el mercado de trabajo en España. Estos indicadores se refieren al conjunto de la población con edades comprendidas entre los 25 y los 40 años, inclusive, en el momento de la encuesta (2005). En concreto, se han utilizados dos indicadores para cruzarlos con el nivel educativo alcanzado por los padres: por un lado, se ha seleccionado al conjunto de personas con edades comprendidas en la franja entre los 25 y los 40 años, ambos inclusive, que únicamente han terminado, como máximo, el nivel educativo de secundaria inferior, y, por otro lado, se ha seleccionado al conjunto de personas del mismo grupo de edad con estudios universitarios. Como los datos son del año 2005, el nivel educativo de secundaria inferior para la franja de edad considerada era la Enseñanza General Básica. Finalmente, se presentan datos descriptivos procedentes de la Encuesta de Juventud realizada en 2008 a 2.500 jóvenes con edades comprendidas entre los 15 y los 30 años acerca de su logro educativo en función del estatus ocupacional de los padres.

Logro educativo y desigualdad intergeneracional en Europa

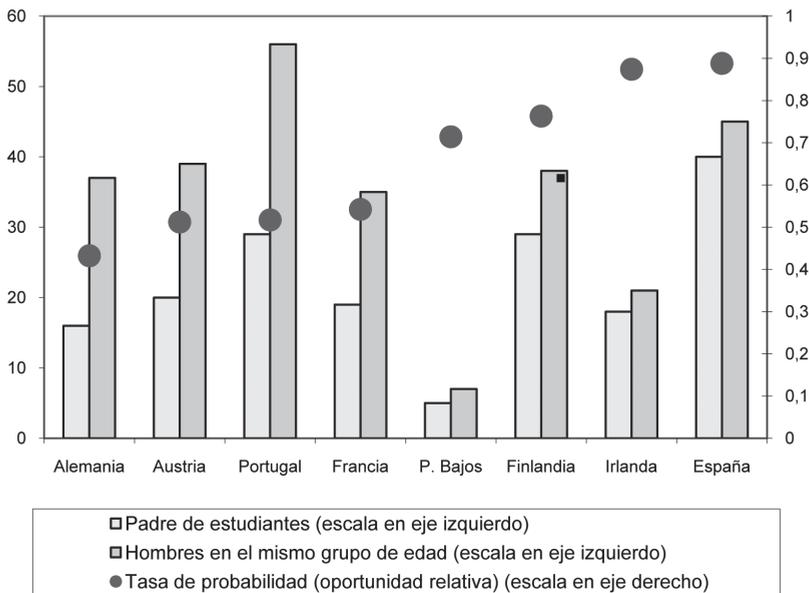
Tal y como se ha argumentado en párrafos anteriores, no contamos con un marco teórico homogéneo acerca de la movilidad social a lo largo del ciclo vital del individuo. En cualquier caso, los investigadores sí han estado de acuerdo en subrayar el impacto que la movilidad intergeneracional ejerce sobre la formación y la adscripción a la clase social. A este respecto, la literatura ha destacado la importancia de varios indicadores básicos que permiten acercarse a la medición de la reproducción intergeneracional de la desigualdad social, por ejemplo, el nivel ocupacional y educativo de los padres en relación con el nivel educativo alcanzado por los hijos.

Aunque no contamos con bases de datos específicas a nivel internacional que se ocupen de forma específica de recoger datos relativos a la movilidad intergeneracional, sí contamos, en cambio, con los diferentes informes PISA, que dedican un apartado especial a la incidencia de estatus ocupacional y formativo de los padres en el logro educativo de sus hijos; dicha incidencia se mide mediante varios indicadores, como la comprensión lectora o el cálculo matemático. Estos estudios tratan de analizar la

incidencia que tiene el origen social, medido a través de la clase social, y el estatus ocupacional y formativo, en el logro educativo de los hijos.

A partir de los datos recogidos por el *OECD Programme for International Student Assessment (PISA)*, el informe de la OCDE *Education at Glance* de 2007 se preguntaba en qué medida el estatus socioeconómico de los padres incide en la participación de sus hijos en la Educación Superior. Los resultados recogidos en dicho informe han puesto de manifiesto que existen grandes diferencias entre países en lo que respecta al logro educativo de los jóvenes en función del estatus socioeconómico del padre. De hecho, en el Gráfico 1, se puede apreciar que los logros educativos de los hijos dependen en gran medida de que sus padres sean o no trabajadores de «cuello azul» (trabajadores manuales sin cualificación). España e Irlanda son los países que mayor equidad muestran a este respecto, mientras que en Francia, Alemania y Portugal, los estudiantes cuyo origen social son los trabajadores de «cuello azul» tienen la mitad de posibilidades de acceder a la Educación Universitaria en relación con el grupo de referencia para la comparación.

GRÁFICO 1. Estatus ocupacional de los padres de los estudiantes para varios países²

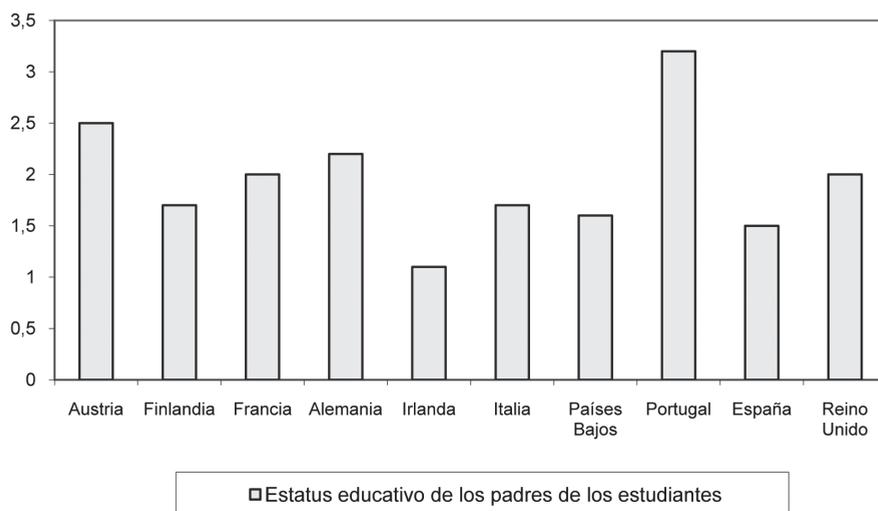


Fuente: EUROSTUDENT 2005 y elaboración propia a partir de *Education at Glance*, OCDE, 2007.

⁽²⁾ El gráfico representa la proporción de estudiantes con padres de «cuello azul» comparada con hombres del mismo grupo de edad que esos padres mencionados (operarios y técnicos de oficios).

En la gran mayoría de los países, los estudiantes tienen más probabilidades de completar sus estudios universitarios si sus padres también tienen estudios universitarios. Los estudiantes de tal origen social tienen una probabilidad dos veces mayor de estar en la Educación Superior en Austria, Francia, Alemania, Portugal y Reino Unido que la de los estudiantes cuyos padres no completaron la Educación Superior. En Irlanda y España esta tasa alcanza el 1,1 y el 1,5 respectivamente (véase Gráfico II).

GRÁFICO II. Estatus ocupacional de los padres de los estudiantes para varios países³



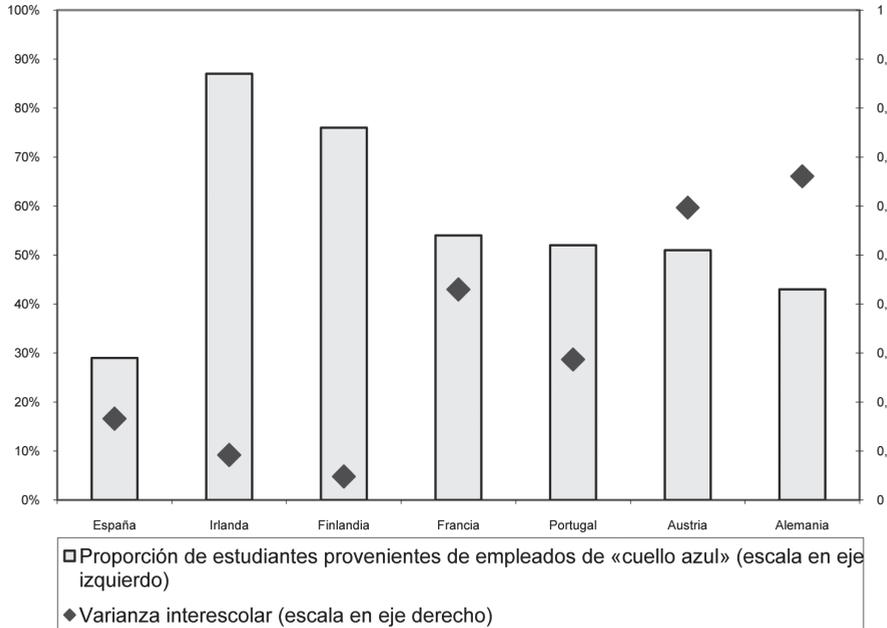
Fuente: EUROSTUDENT 2005 y elaboración propia a partir de *Education at Glance*, OCDE, 2007.

En los países que facilitan información sobre el estatus socioeconómico de los estudiantes de Educación Superior, se muestra que las desigualdades en la escolarización previa se reflejan en el acceso de estudiantes de perfil más desfavorable. Los países que dan un acceso equitativo a la Educación Superior, como Finlandia, Irlanda y España, fueron también los países con los rendimientos más equilibrados en términos interescolares (véase Gráfico III).

³⁾ Ratio de la proporción de padres de estudiantes con estudios superiores entre los varones para el mismo grupo de edad que los padres mencionados.

Para Inglaterra y Gales, los datos se refieren al progenitor (padre o madre) con mayores ingresos.

GRÁFICO III. Proporción de estudiantes con educación superior (2003-2005) según el estatus profesional del padre «cuello azul» y varianza total de acuerdo con la encuesta PISA 2000⁴



Fuente: Encuesta PISA 2000 (OCDE), EUROSTUDENT 2005 y elaboración propia a partir de *Education at Glance*, OCDE, 2007.

Por otra parte, los diferentes informes PISA recogen para cada país la puntuación media de los jóvenes de 15 años en la lectura y en otras siete medidas de equidad definidas en dichos informes.⁵ En el caso que nos ocupa, los informes PISA han definido dos indicadores que se refieren a la relación entre los antecedentes socioeconómicos de los estudiantes y el rendimiento: por un lado, recogen el porcentaje de variación en el rendimiento de los estudiantes en función de su origen socioeconómico familiar y la pendiente del gradiente socioeconómico y, por otro lado, la brecha promedio de rendimiento entre estudiantes de diferentes orígenes socioeconómicos familiares.

⁽⁴⁾ Las barras muestran la ratio de estudiantes con padres de «cuello azul» comparada con los varones en el grupo de edad de 40 a 60 años con ocupaciones de «cuello azul» (operarios y técnicos de oficios). Los puntos muestran la varianza interescolar en Matemáticas según la encuesta PISA 2000.

⁽⁵⁾ Véase Informe PISA (2009). Results: Overcoming Social Background in Equity in Earning Opportunities and Outcomes, volumen II, OCDE, 2010.

En concreto, el último informe PISA disponible (del año 2009) permite analizar la incidencia del estatus socioeconómico de los padres en el rendimiento de los hijos a partir de varios indicadores relacionados con la situación económica, social y cultural de sus familias. PISA incluye información sobre el nivel educativo y sobre la situación laboral de los padres de los estudiantes, sobre las madres y sobre el acceso a los recursos culturales y educativos en el hogar. Por tanto, los datos recogidos a través de PISA permiten a los investigadores examinar en qué medida la situación socioeconómica se relaciona con el éxito y el rendimiento escolar de los hijos y, así, evaluar la distribución equitativa de las oportunidades educativas en función del origen familiar.

La Tabla 1 resume, para los países europeos seleccionados, los índices relativos a la varianza del rendimiento en comprensión lectora de los estudiantes explicada en función de varios indicadores que están relacionados con el estatus ocupacional y el nivel educativo de los padres. Los factores analizados son: la categoría profesional de los padres, el nivel educativo de los padres medido a través de los años de escolaridad y la posesión de bienes culturales. Dado que estos componentes tienden a asociarse, -por ejemplo, es probable que los padres de estudiantes que tienen más años de educación desempeñen ocupaciones de alto estatus-, el gráfico muestra la influencia de estas características entre sí y explica la variación en el rendimiento de los alumnos por cada función tras haber tenido en cuenta la influencia de los otros factores. El segmento final de la Tabla 1 muestra la varianza explicada de forma conjunta por todos los factores.

Tal y como se puede apreciar en la Tabla 1, el entorno familiar ejerce una destacada influencia en el rendimiento del estudiante en todos los países considerados. Por ejemplo, en todos los países de la OCDE, las diferencias en las características del origen familiar de los estudiantes explican hasta el 22% de las diferencias en su rendimiento. La tabla muestra que, en general, las características socioeconómicas de la familia explican el rendimiento en comprensión lectora de forma conjunta con otras variables, es decir, las características del origen socioeconómico familiar están relacionadas entre sí, de manera que la varianza en el rendimiento de comprensión lectora, que es de un 13% en los países de la OCDE, se explica por más de un factor común. Sin embargo, los países seleccionados difieren ampliamente en la proporción de la variación en el rendimiento escolar explicada por los factores incluidos en la tabla. El porcentaje de varianza total explicada oscila entre el 14% en Japón y el 36% en Hungría; es inferior al 18% en Islandia, Israel, Canadá, Corea y Estonia, y superior al 26% en Austria, Francia, Bélgica y Luxemburgo.

TABLA I. Relación entre el nivel de comprensión lectora de los estudiantes y diversos factores (explicación de la varianza para cada factor según el modelo definido)⁶

	%	%	%	%	%	%	%
Austria	1,6	0,3	0,66	0,01	17,9	28,6	1,13
Alemania	0,9	0,6	0,05	0,23	15,2	24,7	1,82
Francia	1,3	0,1	1,83	0,27	18,5	28,1	2,03
Finlandia	1,2	0,5	1,80	0,01	10,1	18,8	1,10
Irlanda	1,9	0,3	0,38	0,10	12,8	23,3	1,55
Países Bajos	2,7	0,1	0,18	0,62	10,5	19,7	1,93
Portugal	2,7	0,2	0,91	0,28	15,3	21,3	1,63
España	1,5	0,2	0,82	0,36	14,9	22,6	1,34
Media de la OCDE	2,3	0,3	0,68	0,59	13,2	22,1	0,26

Fuente: Elaboración propia a partir del Informe PISA, 2009. Results, Overcoming Social Background Equity in Learning opportunities and outcomes, volumen II. OCDE, 2010.

En definitiva, esos datos nos informan del grado de eficiencia conjunta que los sistemas educativos y las políticas educativas alcanzan en la reducción de la desigualdad educativa asociada con el origen familiar en las democracias occidentales. Podríamos decir que aquellos países que han conseguido una mayor eficiencia son aquellos en los que las oportunidades educativas se distribuyen de forma más equitativa entre los diferentes grupos sociales, mientras que los más ineficientes son aquellos en los que el rendimiento escolar depende en gran medida de la situación socioeconómica de los padres.

Estatus ocupacional, nivel educativo y movilidad social intrageneracional en España

Por lo que se refiere al caso español, numerosos estudios han constatado la existencia de desigualdades en el aprovechamiento escolar de los jóvenes en función del estatus socioeconómico de los padres, si bien es verdad que esos mismos estudios también han constatado que la desigualdad se ha ido reduciendo en los últimos veinte años

⁶ Los valores de la tabla son estadísticamente significativos de acuerdo con el modelo estadístico definido.

(Carabaña, 1999; Feito, 2009; Escribá, 2006). Estos estudios han permitido confirmar que tanto el nivel educativo como el prestigio laboral del cabeza de familia tienen, como era de esperar, un efecto positivo sobre la educación de los hijos. Los análisis realizados por Escribá le llevaron a observar, además, un notable efecto de cohortes: las más jóvenes (26-35 años y 35-46 años) eran las de más alto nivel educativo.

Por lo que se refiere a los Informes de Juventud realizados por el Instituto de la Juventud, el del año 2004 ya puso de manifiesto la existencia de diferencias sociales llamativas, tanto en el rendimiento escolar como en los procesos de incorporación de los jóvenes a la vida activa. En dicho informe, se resaltaba por ejemplo el hecho de que los jóvenes que vivían en familias de mayor nivel ocupacional tenían mayores probabilidades de tener estudios superiores. El informe de 2008 nos ofrece la posibilidad de cruzar los datos de la ocupación y la formación del padre con los estudios y la situación laboral del joven. Este informe se realiza a partir de una encuesta a 2.500 jóvenes de edades comprendidas entre los 15 y los 30 años.

En la Tabla II se pone de manifiesto el hecho de que la ocupación del padre incide de forma significativa en los estudios cursados por los hijos. De hecho, el 47,3% de los hijos de profesionales, técnicos y similares tienen Educación Superior; en cambio, solo el 15,8% de los hijos cuyos padres son trabajadores cualificados y semicualificados la tienen; son todavía menos los hijos de padres de trabajadores no cualificados que tienen Educación Superior (8,4%). Por el contrario, el 30,9% de los hijos de trabajadores semicualificados tienen la titulación de Educación Secundaria de primera etapa y el 30,5% tienen la de Educación Secundaria de segunda etapa. Estos datos están indicando que la posición social ocupada en la estructura social y ocupacional incide en los logros obtenidos por los descendientes, lo cual vendría a constatar el hecho de que existen ciertos mecanismos que contribuyen a mantener la reproducción de las posiciones sociales y, por tanto, de la desigualdad social, ya que determinados jóvenes, en función del estatus de sus padres, tendrán mayores o menores oportunidades de ubicarse en la estructura social a través de la formación.

Tabla II. Nivel de estudios de los hijos según ocupación del padre

Ocupación u oficio del padre	Nivel de estudios						Total
	Analfabetos	Ed. Primaria	Ed. Secundaria 1ª etapa	Ed. Secundaria 2ª etapa	For. Ins. Labol. c/ secund. 2ª etapa	Ed. Superior	
Profesionales, técnicos y similares		0,0%	19,8%	32,8%		47,3%	100,0%
Miemb. gobierno, altos directivos, admón. pública y empresa privada		3,2%	23,8%	39,7%	6,3%	27,0%	100,0%

Propietarios y gerentes de hostelería, comercio y agricultura	0,8%	2,4%	37,0%	35,4%	0,8%	22,8%	100,0%
Cuadros medios			12,5%	50,0%		37,5%	100,0%
Capataces y personal encargado act. servicios personales			53,3%	33,3%		13,3%	100,0%
Personal administrativo y similar		4,3%	26,9%	37,6%		31,2%	100,0%
Comerciantes, vendedores y similares		16,3%	37,2%	32,6%	3,5%	9,3%	100,0%
Personal de los servicios		6,9%	39,2%	31,4%	1,0%	20,6%	100,0%
Trabajadores cualificados y semicualificados	0,2%	8,3%	43,2%	30,9%	0,9%	15,8%	100,0%
Trabajadores agrícolas y no cualificados no agrícolas	0,6%	18,8%	40,9%	30,5%	0,6%	8,4%	100,0%
Profesionales de las fuerzas armadas		0%	26,7%	46,7%		26,7%	100,0%
No contesta		5,6%	41,3%	28,6%	2,4%	21,4%	100,0%
	0,2%	7,5%	37,7%	32,4%	1,2%	20,4%	100,0%

Fuente: elaboración propia a partir del Injuve, 2008.

Por otra parte, los datos referidos a la ocupación del hijo en relación con la ocupación del padre confirman las interpretaciones señaladas en el párrafo anterior. Así, el 38,3% de los jóvenes cuyos padres son profesionales, técnicos y similares son también técnicos y profesionales, mientras que únicamente el 8,5% de los jóvenes con padres que son trabajadores semicualificados son técnicos y tan solo el 5,6% de los jóvenes cuyos padres son trabajadores no cualificados han logrado una ocupación de técnicos; más bien ocurre al contrario, ya que estos últimos se han ocupado fundamentalmente como personal de servicios (24,3% en los varones y 21,7% en las mujeres) y trabajadores semicualificados (34,4% en los varones y 28% en las mujeres, respectivamente). Sin embargo, en el lado opuesto de la escala social, tan solo el 11% de los jóvenes cuyos padres son profesionales y técnicos ha conseguido una ocupación de trabajadores semicualificados y menos aún de trabajadores no cualificados (2,3%). Estos datos, por tanto, confirman el hecho de que la igualdad de oportunidades en sentido estricto es cuestionable, ya que, a pesar de los avances conseguidos en las últimas décadas, aún persisten desigualdades vinculadas con la posición y la clase social.

Por lo que respecta a la ocupación y estudios de la madre, se observan resultados similares a los reflejados en los análisis anteriores, aunque los datos parecen confirmar que el nivel de estudios y la ocupación de la madre no es tan determinante en los logros obtenidos por los hijos como lo son los del padre (véase Tabla III).

Tabla III. Nivel de estudios del hijo según ocupación de la madre

Ocupación u oficio de la madre	Nivel de estudios					Total
	Hasta Primaria	Secundaria 1ª etapa	Secundaria 2ª etapa	Ed. Superior	N.C.	
Profesionales, técnicos y similares	3,9%	26,4%	46,1%	23,6%		100,0%
Miemb. gobierno, altos directivos, admón. pública y empr. privada	5,6%	27,8%	44,4%	22,2%		100,0%
Propietarios y gerentes de hostelería, comercio y agricultura	5,2%	35,8%	40,3%	18,7%		100,0%
Cuadros medios		80,0%	20,0%	0,0%		100,0%
Capataces y personal encargado act. servicios personales		66,7%	33,3%	0,0%		100,0%
Personal administrativo y similar	7,2%	30,5%	41,1%	20,3%	0,8%	100,0%
Comerciantes, vendedores y similares	9,4%	40,1%	36,1%	12,9%	1,5%	100,0%
Personal de los servicios	11,8%	46,6%	32,4%	8,6%	0,6%	100,0%
Trabajadores cualificados y semicualificados	16,7%	38,3%	30,0%	15,0%		100,0%
Trabajadores agrícolas y no cualificados no agrícolas	14,5%	50,0%	28,9%	6,6%		100,0%
N.C.	8,5%	30,5%	40,7%	20,3%		100,0%
	9,4%	38,9%	36,7%	14,5%	0,5%	100,0%

Fuente: elaboración propia a partir del Injuve, 2008.

Los análisis realizados a partir de los datos procedentes de la Encuesta de Condiciones de Vida del año 2005 vienen a confirmar estos resultados. A partir de los datos procedentes de esta encuesta, se han calculado los coeficientes de correlación entre los niveles educativos del padre (cuando el hijo tenía entre 12 y 16 años) y de sus hijos para las personas con edades entre 25 y 40 años y los individuos entre 41 y 55 años. Los coeficientes de correlación entre el nivel de estudios de los padres y el de sus hijos nos informan sobre las pautas de transmisión intergeneracional de desigualdades en el terreno de la educación. El coeficiente para el primer grupo de edad es de 0,41 y para el segundo, de 0,47. Estos valores del coeficiente, relativamente elevados, indican cierta asociación positiva entre el nivel educativo de los padres y el de sus hijos, es decir, hay una mayor continuidad o inercia en la distribución de los niveles educativos cuando se compara una generación determinada con la generación de sus padres. Podríamos decir, entonces, que cuanto más elevado es el valor del indicador, más reducida es la movilidad educativa entre generaciones. Al comparar los valores de ambos indicadores, observamos que el valor relativo a la franja de edad más joven (0,41) es inferior al de la franja de 41 a 55 años (0,47), lo que indica un incremento relativo, en las últimas décadas, de la movilidad educativa intergeneracional en España.

Las Tablas iv y v demuestran que el nivel educativo de los padres incide de forma significativa en el nivel educativo alcanzado por los hijos; en estos casos, es más relevante el nivel educativo del padre que el de la madre, como se puede constatar en las tablas presentadas. De hecho el 46,29% de las personas entre 25 y 40 años cuyo padre tenía estudios primarios había alcanzado el nivel educativo de secundaria inferior o más bajo; en cambio, de los individuos con dicho nivel educativo, solo el 5,15% tenía padres que hubieran alcanzado un nivel de estudios de Educación Superior universitaria (véase Tabla iv). Destaca también el dato de que el 74,16% de las personas de entre 25 y 40 años cuyo padre tenía estudios superiores había obtenido estudios superiores, en cambio, el 28,72% de los que habían alcanzado este nivel de estudios tenía padres con estudios primarios (véase Tabla v).

Lo mismo se puede decir con respecto a la relación entre el nivel de estudios alcanzado y la categoría ocupacional del padre (véase Tabla v). De hecho, el 73,10% de los entrevistados con padres de categoría ocupacional «profesional» tenía estudios superiores. Tal y como se puede observar en la Tabla v, a medida que disminuye la categoría profesional del padre lo hace también el porcentaje de personas con estudios superiores. Por el contrario, tal y como se observa en la Tabla iv, el porcentaje de individuos que tienen únicamente un nivel educativo de secundaria inferior o más bajo aumenta a medida que disminuye la categoría profesional del padre.

TABLA IV. Porcentaje de personas de edades comprendidas entre los 25 y 40 años con nivel educativo de secundaria inferior o más bajo según nivel educativo de los padres y la categoría profesional del padre

	Nivel educativo del padre	Nivel educativo de la madre
Primaria o inferior	46,29	44,02
Secundaria inferior	29,06	23,38
Secundaria superior	9,70	5,63
Superior	5,15	4,00
Total	36,90	36,90

	Estatus ocupacional del padre
Profesional	6,93
Intermedia no manual	19,66
Pequeños propietarios	30,43
Manual cualificada	38,95
Manual no cualificada	49,60
Propietarios agrarios	67,71
Trabajadores agrarios	55,94
Total	36,90

Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de Condiciones de Vida, ola de 2005. Módulo de Transmisión Intergeneracional de la Pobreza. Fundación Alternativas.

TABLA V. Porcentaje de personas con edades comprendidas entre los 25 y 40 años con nivel de estudios superiores según el nivel educativo de los padres y el estatus ocupacional del padre

	Nivel educativo del padre	Nivel educativo de la madre
Primaria o inferior	28,72	31,10
Secundaria inferior	40,59	44,70
Secundaria superior	56,05	61,40
Superior	74,16	75,10
Total	37,23	37,20

	Estatus ocupacional del padre
Profesional	73,10
Intermedia no manual	52,53
Pequeños propietarios	40,35
Manual cualificada	32,71
Manual no cualificada	27,03
Propietarios agrarios	13,74
Trabajadores agrarios	24,66
Total	37,23

Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de Condiciones de Vida, ola de 2005. Módulo de Transmisión Intergeneracional de la Pobreza. Fundación Alternativas.

En definitiva, los datos presentados en este trabajo constatan que existe una clara tendencia a que se reproduzcan las desigualdades intergeneracionales en función de la formación y del estatus ocupacional de los padres, lo que en parte cuestiona la supuesta democratización de la igualdad de oportunidades educativas que defiende la posición teórica meritocrática. La interpretación de los datos procedentes de las diferentes fuentes utilizadas en este trabajo revela una vez más que el nivel educativo de los hijos está claramente relacionado con la situación «de origen familiar» de la persona, por lo que se refiere al nivel de estudios del padre y de la madre, así como a la categoría ocupacional del padre.

Conclusiones

La reciente crisis económica y financiera está convirtiendo aun más si cabe la formación de los jóvenes en un elemento clave para favorecer la igualdad de oportunidades y la empleabilidad de los mismos. Uno de los objetivos estratégicos que se propuso el Consejo de Lisboa de 2000 en la estrategia denominada «Europa 2020» fue favorecer

que al menos el 85% de los jóvenes de entre 20 y 25 años tuviera, como mínimo, una credencial de Educación Secundaria mínima y que al menos el 40% de los jóvenes de entre 30 y 34 años consiguiera una formación universitaria. Sin embargo, esta estrategia política carece de una reflexión crítica sobre los condicionantes que explican la desigual distribución de las oportunidades y de los logros educativos, fundamentalmente, de aquellos que no consiguen esas acreditaciones mínimas.

De acuerdo con este planteamiento inicial, en este trabajo se ha reflexionado sobre el tratamiento que la literatura científica ha dado, tanto en el ámbito nacional como en el internacional, al desigual reparto de los logros educativos en función del origen socioeconómico familiar. Si bien estos estudios no han logrado alcanzar un acuerdo metodológico sobre los instrumentos de medición de la transmisión intergeneracional de la situación económica y formativa, sí parece haberlo en la interpretación teórica de que tal desigualdad de partida existe, como lo corroboran numerosos estudios empíricos realizados en Estados Unidos y Europa. Estos estudios han puesto de manifiesto las limitaciones de los estudios y análisis meritocráticos que se basan en la idea de que el sistema educativo favorece la igualdad de oportunidades y, por tanto, la reducción de las desigualdades sociales.

Por lo que se refiere a los países europeos, los datos comparados de los informes PISA consultados muestran que el origen familiar ejerce una influencia destacada en el rendimiento del estudiante en todos los países considerados, y que esa incidencia es menor en los países en los que el Estado de bienestar tiene mayor peso y en los que se han conseguido mayores logros de igualdad, como Suecia y Finlandia.

Para el caso español, los escasos estudios empíricos que se han realizado sobre el desigual reparto de los logros educativos en función del origen familiar parecen coincidir en el hecho de la persistencia de la desigualdad educativa intergeneracional, aunque también destacan que esta se ha reducido paulatinamente en las dos últimas décadas. En cualquier caso, estos resultados apuntan a cierto déficit democrático en las estrategias políticas diseñadas para reducir la desigualdad del logro educativo en función del origen familiar.

Los datos relativos a España que se presentan en este trabajo, procedentes de diferentes fuentes estadísticas, parecen constatar fehacientemente que el nivel educativo y el estatus ocupacional de los padres incide de forma significativa en el logro educativo de los hijos. La constatación de estos hallazgos empíricos refleja una clara tendencia a la reproducción de las desigualdades educativas entre generaciones en función del nivel educativo y del estatus ocupacional de los padres. El mantenimiento de esta tendencia en el tiempo, a pesar de los avances que se han producido en la reducción de dichas desigualdades, cuestiona en parte la supuesta democratización de la igualdad

de oportunidades educativas. Este contexto educativo de desigualdad requiere que sigamos reflexionando tanto en el ámbito científico como en el político para ensayar instrumentos y estrategias políticas en materia educativa que contribuyan a reducir la desigualdad relativa al origen familiar existente en los logros educativos.

En definitiva, la aspiración de lograr una democracia sólida y fortalecida requiere esfuerzos institucionales en política educativa que contribuyan a neutralizar las desigualdades educativas en función de la clase social a la que se pertenece, del origen familiar, la etnia o el género en un entorno social y económico que ha cambiado considerablemente en las últimas décadas. La formación y la educación permanente son un factor clave para lograr la inclusión de todos y cada uno de los ciudadanos como activos democráticos.

Referencias bibliográficas

- ATKINSON, A., MAYNARD, A. & TRINDER, C. (1983). *Parents and Children: Incomes in Two Generations*. Londres: Heinemann.
- BAUMAN, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- BECK, U. (1992). *Risk Society*. Londres: Sage.
- BECK, U., GIDDENS, A. & LASH, S. (1994). *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Cambridge: Polity Press.
- BECKER, G. (1988). Family Economics and Macro Behavior. *American Economic Review*, 78, 1-13.
- BECKER, G. & TOMES, T. (1986). Human Capital and the Rise and Fall of Families. *Journal of Labor Economics*, 4, 1-39.
- BEHRMAN, J., POLLAK, R. & TAUBMAN, P. (1995). *From Parent to Child: Intrahousehold Allocations and Intergenerational Relations in the U.S.* Chicago: University of Chicago Press.
- BLAU, P. & DUNCAN, O. (1967). *The American Occupational Structure*. Nueva York: Wiley.
- BOWLES, S. & GINTIS, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Nueva York: Basic Books.
- (1981): Contradiction and Reproduction in Educational Theory. En L. BARTON (Ed.), *Schooling, Ideology, and Currículo*. Sussex: Falmer Press.
- BREEN, R. (2001). A Rational Choice Model of Educational Inequality. *Estudio/Working Paper* 2001/166. Madrid: CEACS.

- CACHÓN, L. (1989). *¿Movilidad social o trayectorias de clase?* Madrid: CIS.
- CARABAÑA, J. (2004). *Educación y movilidad social*. En V. NAVARRO (Coord.), *El Estado de bienestar en España*. Madrid: Tecnos.
- (1992): Desigualdad y movilidad, un mismo fenómeno. *Igualdad. Boletín Informativo del Programa de Estudios sobre Igualdad y Distribución de la Renta y la Riqueza*, 2: 3-4. DES ING.
- (1999): *Dos estudios sobre movilidad intergeneracional*. Madrid: Fundación Argentaria.
- DUBET, F. (2010). Les revers de la méritocratie. Un principe de justice créateur d'injustices, depuis les trajectoires scolaires. *La Documentation Française*, 970, 25-31.
- ECHIVARRÍA ZABALZA, J. (1999). *La movilidad social en España*. Madrid: Istmo.
- ESCRIBÀ, A. (2006). Estructura familiar, estatus ocupacional y movilidad social intrageneracional en España. *Revista Internacional de Sociología*, Vol. XIV, 45, 145-170.
- ESPING-ANDERSEN, G. (Ed.). (1993). *Changing Classes. Stratification and Mobility in Post-industrial Societies. Sage Studies in International Sociology*. London: Sage
- FEITO ALONSO, R. (2009). Éxito escolar para todos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 131-151.
- GINTIS, H. (1971). Education, Technology, and the Characteristics of Worker Productivity. *American Economic Review*, 61, 2, 266-279.
- GOLDTHORPE, J. (1996). Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: the Case of Persisting Class Differentials in Educational Attainment. *British Journal of Sociology*, 47 (3), 481-505.
- (2004): *The Economic Basis of Social Class*. Londres: Centre for Analysis of Social Exclusion.
- INE (1993). *Encuesta sociodemográfica. Metodología*. Madrid: Autor.
- INSTITUTO DE LA JUVENTUD (2004). *Informe de la Juventud*. Madrid: Ministerio de Igualdad.
- JENCKS, C. (1979). *Who Gets Ahead?* Nueva York: Basic Books.
- JONSSON, J. (1993). Persisting Inequalities in Sweden. En Y. SHAVIT & H. PETER BLOSSFELD, *Persistent Inequality* (pp. 101-132). Boulder: Westview Press.
- MARTÍNEZ GARCÍA, J. (2002). *¿Habitús o calculus? Dos intentos de explicar la dinámica de las desigualdades educativas de los nacidos en España entre 1907 y 1966, con datos de la Encuesta Sociodemográfica*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- MARTÍN, E., CARMUCA, B., FERNÁNDEZ, F. ET AL. (2000). *Familias de clase obrera y escuela*. Bilbao: Iralka.
- MIECH, R., EATON, W. & LIANG, K. (2003). Occupational Stratification over the Life Course. *Work and Occupations*, 30 (4).

- MORENO MÍNGUEZ, A. (2008). *Informe de Juventud, tomo II. Educación, consumo y empleo*. Madrid: Ministerio de Igualdad.
- MULLIGAN, C. (1997). *Parental Priorities and Economic Inequality*. Chicago: University of Chicago Press.
- OECD. (2007). *Education at Glance*. París: OECD.
- (2010): *Informe PISA, 2009*. París: OECD.
- OSBORNE, M. (2000). *The Power of Personality: Labor Market Rewards and the Transmission of Earnings*. Massachusetts: University of Massachusetts.
- PARSONS, T. (1959). The School Class as a Social System. *Harvard Educational Review*, 29, 297-318.
- SALIDO CORTÉS, O. (2001). *La movilidad ocupacional de las mujeres en España*. Madrid: CIS.
- SHAVIT, Y. & BLOSSFELD, H. (1993). *Persistent Inequality*. Boulder: Westview Press.
- SOLOMON, G. (1992). Intergenerational Income Mobility in the United States. *American Economic Review*, 82, 3, 393-408.
- WILLIS, P. (2001). *Learning to Labour*: Coger: Aldershot.
- WILLIS, P., DOLBY, N. & DIMITRIADIS, G. (2004). *Learning to Labour in New times*. Nueva York: Routledge.
- ZÁRRAGA, J. (1995). *Encuesta sociodemográfica 1991, tomo I. Principales Resultados (Informe Básico)*. Madrid: INE.
- ZIMMERMAN, D. (1992). Regression toward Mediocrity in Economic Stature. *American Economic Review*, 82, 3, 409-429.

Fuentes electrónicas

INCE (2001). Aspectos del perfil de los padres de los alumnos de Educación Primaria que más relación tienen con el rendimiento. Madrid: INCE. Recuperado el 18 de diciembre de 2010, de <http://www.ince.mec.es/ri/ri01-19.pdf>.

Dirección de contacto: Almudena Moreno Mínguez. Facultad de Educación. Universidad de Valladolid. C/ Canaliza, 27, 1º A. 40194, Palazuelos de Eresma, Segovia, España. E-mail: almudena@soc.uva.es.



Prácticas de Educación para la Ciudadanía

Education Practices for Citizenship

Theory and Practice of Citizenship Education. The Case of Policy, Science and Education in the Netherlands

Teoría y práctica de la educación en la ciudadanía. Política, ciencia y educación en los Países Bajos

Wiel Veugelers

University of Humanistic Studies Utrecht, University of Amsterdam. Utrecht, the Netherlands.

Abstract

Citizenship education is a concept encountered in many debates and publications. This concept though is often very differently addressed in politics, in conversations in schools, in public opinion and among scholars. Debates on citizenship education can be very lively, as is the case in the Netherlands. The concept of citizenship itself is continuously broadened and deepened. It is broadened in the sense that citizenship is no longer limited to the nation state (the Netherlands), but also relates to European citizenship and even global citizenship. There is a deepening of the concept, because citizenship no longer exclusively relates to the political level, but also extends to the social and the cultural levels and even to the interpersonal level – how people live together. The broadening, and especially the deepening of the concept means that citizenship increasingly relates to a person's identity. Moral development and citizenship development are linked. Citizenship education encroaches upon the development of identity of young people.

In this article we will analyze several themes that play a role in these debates and link them with research into citizenship education. Special attention will be given to differences in defining the concepts of citizenship and citizenship education, the introduction of other cultures, and the school as a practice ground. The second part analyses the developing of citizenship education and its possibilities at two policy levels: government, and schools. At the system level, we will consider: the educational policy discourse; curriculum policy; civil society; autonomy of schools; differences between schools, and the pedagogical discourse. At the school level we will analyze the place of citizenship education in the curriculum, ownership

of teachers, pedagogical-didactic approach and student views on citizenship education. The article ends with a plea for a more critical-democratic citizenship education.

Keywords: educational change, citizenship education, autonomy.

Resumen

El concepto de educación en la ciudadanía es objeto de numerosos debates y publicaciones. Es un concepto que, no obstante, en política, en el seno de centros educativos, en la opinión pública, y entre estudiosos, suele abordarse de formas muy diversas, llegando a generarse en torno a él encendidos debates, como es el caso en los Países Bajos. La propia idea de ciudadanía vive un proceso continuo de ampliación y profundización. Ampliación, en el sentido de que no se limita a un único país como, por ejemplo, Holanda, sino que también tiene que ver con la ciudadanía europea e, incluso, global. Profundización, porque el concepto de ciudadanía ya no sólo guarda relación con el nivel político, sino que afecta, además, a los niveles social y cultural, alcanzando el interpersonal –cómo conviven las personas–. La ampliación, y especialmente la profundización, del concepto implica que la relación entre ciudadanía e identidad personal se va haciendo cada vez más estrecha. El desarrollo moral y ciudadano están conectados. La educación en la ciudadanía influye en el desarrollo de la identidad de los jóvenes.

En este artículo analizaremos algunos temas presentes en estos debates, y los pondremos en relación con la investigación en curso sobre educación en la ciudadanía. Prestaremos especial atención a las diferencias a la hora de definir el concepto de ciudadanía –y de educación en la misma–, a la introducción de otras culturas, y al centro educativo como banco de pruebas. En la segunda parte estudiaremos el desarrollo de la educación en la ciudadanía, y sus posibilidades en dos niveles de política: el gubernamental, y el del centro educativo. En el primero de dichos niveles trataremos el discurso de la política educativa, la política curricular, la sociedad civil, la autonomía de los centros educativos, las diferencias entre centros educativos, y el discurso pedagógico. En el nivel del centro educativo analizaremos el papel de la educación en la ciudadanía en el currículo, a qué profesores es encomendada, el enfoque pedagógico-didáctico, y cómo perciben la educación en la ciudadanía los alumnos. El artículo termina sugiriendo un mayor grado de educación crítico-democrática en la ciudadanía.

Palabras clave: cambio educativo, educación en la ciudadanía, autonomía.

Introduction: Developments in the Concept of Citizenship Education

Educational institutions are supposed to give attention to citizenship education. The concept of citizenship itself is continuously broadened and deepened. It is broadened in the sense that citizenship is no longer limited to the Netherlands, but also relates to European citizenship and even global citizenship. There is a deepening of the concept, because citizenship no longer exclusively relates to the political level, but also extends to the social and the cultural levels and even to the interpersonal level – how people live together. The broadening, and especially the deepening of the concept means that citizenship increasingly relates to a person's identity. Citizenship education encroaches upon the development of identity of young people. Education always had a socializing effect on people, usually through the “hidden” curriculum. The required explicit focus on citizenship education means that the role of education in the development of identity is recognized and that a conscious attempt is made to influence this development of identity.

The broadening and deepening of the concept of citizenship have made its meaning broader but also more diffuse: citizenship incorporates a large part of a persons' life. Furthermore it is recognized in particular in the social sciences that an identity is not a unit, but is a build-up from various cultural orientations. We encounter this perception of multiple or many-voiced identities in psychological literature (Haste, 2004) as well as in cultural sociological approaches (Banks, 2004). Citizenship identities are then a connection of many forms of participation. Citizenship and the related citizenship practices can acquire meanings that partly supplement each other, but may also overlap or even conflict with each other. There are multiple identities of citizenship.

From a critique on the linking of the concept of citizenship to one's own country, a more morally inspired cosmopolitan citizenship has been advocated (Nussbaum, 1997). This is about moral values that concern responsibility for the whole world and all its inhabitants. An open attitude towards other people is one of its important aspects (Hansen, 2008). Recently this morally inspired global citizenship has been criticized for its lack of attention for political power relations (Mouffe, 2005; Thayer-Bacon, 2008; Veugelers, in press). A stronger relation between the moral and the political are advocated here: moral values should be analyzed within social and political relations. Veugelers (in press) studied the views of teachers with regard to global citizenship. In the theoretical orientation a distinction was made between an open global citizenship, a moral global citizenship and a social-political global citizenship. The interviews with teachers made clear that they prefer a moral global citizenship to be the pedagogical

goal. Teachers are also aware of social-political relations, but they are reserved when it comes to focusing on political relations.

Because of the deepening of the concept of citizenship, current ideas about citizenship encroach more and more upon the identity of people. In Dutch politics we see this aspect in the emphasis on desired manners, on national identity and on attention for world views. The government even specifies the manners it desires, informally as well as formally. It does the same for the identity of the country, by referring to “cultural heritage” and “canon”. With regard to world views the Dutch government is more reserved, but schools are required to pay attention to world view movements and to develop respect for other world views.

Citizenship education within this framework encroaches deeply upon the identity of people. This is of course not entirely new; it always happened. The whole system of education is imbued with values and these values influence the development of identity. What is new, is the conscious focus in citizenship education on values and the development of identity and the recognition that there is diversity in identities. That diversity in identity has long been hidden under a semblance of uniformity. Diversity in identities furthermore increases through immigration; internationalization is in presence through the media, and the citizen himself increasingly visits various foreign countries.

In learning this broadening of the concept of citizenship is also present. Haste (2004) shows that identities are changing and that new forms of participation are tested. Citizenship education is thus connected more and more with moral development (Oser & Veugelers, 2008). In Dutch politics the emphasis in citizenship education is upon active participation and social integration. In the social sciences, the political dynamics are usually described with the concept of democracy (Gutman, 1987; Parker, 2004; Veugelers, 2007; De Groot, in press). Following Dewey, democracy is seen as a “way of life”: democracy is more than formal procedures, it is a way of living together, of bridging differences of opinion and of protecting minorities.

We will now specifically address three themes that are central in the Dutch discourse about citizenship education:

- Different types of citizenship
- To get familiar with other cultures
- The school as a practice ground

Types of citizenship

It is often suggested that everyone gives the same meaning to citizenship, that we all know what good citizenship is. In many empirical studies though, we have found that there are different understandings of citizenship and citizenship education. We find these differences among teachers, school leaders, parents, and students as well. We could distinguish between three types of citizenship: adaptive, individualizing and critical democratic citizenship (Veugelers, 2007; Leenders, Veugelers, & De Kat, 2008a, 2008b). These three types have different combinations of clusters of pedagogical goals: discipline, autonomy and social involvement. The adaptive type combines discipline in social involvement, the individualizing type combines autonomy and discipline, and the critical democratic type autonomy and social involvement.

A survey among teachers in secondary education showed that 53% of the teachers aim at a critical democratic type of citizenship, 39% at an adaptive type, and 18% at an individualizing type. In vocational education the emphasis was slightly more on adaptation, while in pre-university educations a individualizing type was slightly preferred (Leenders et ál. 2008a). It is remarkable that parents, teachers and students alike, indicate that the cluster of discipline is more easily realized than the clusters of autonomy and social involvement.

The three types of citizenship education have a differing emphasis in their goals and are connected with differing pedagogical and didactical practices. Methodically, the adaptive type emphasizes the transfer of values and the regulation of behavior; the individualizing type independent learning and developing critical thinking, and the critical democratic type cooperative learning and developing critical thinking through inquiry and dialogue (Leenders & Veugelers, 2006). Westheimer and Kahne (2004) found a similar three-split (see also Westheimer, 2008 and Johnson & Morris, 2010). They identify a personally responsible citizen, a participating citizen and a citizen who strives for social justice. These studies show that developing citizenship is not a linear process from passive to active, but that citizenship can have different meanings and socio-political orientations.

To get familiar with other cultures

The introduction to other social and cultural groups is seen as an important aspect of citizenship education. Putnam (2000) points out that a person's social capital is composed of bonding (exclusive) and bridging (inclusive). Bonding is a social-

psychological necessity for a person in order to join and hold one's own in a cultural group. What Putnam calls bridging, connecting with other people, is what a society needs to function as such, to create social cohesion. Bridging can take on various forms: being considerate, being involved, or showing solidarity with others.

In the framework of citizenship education, schools are explicitly asked to bring different groups of young people together in order to introduce them to each other, to promote their mutual understanding and appreciation, and to further the cooperation between groups. In social psychology much research has been done into the conditions under which such meetings of differing groups does promote understanding and appreciation. These studies show that this kind of learning processes are rather complex and that the results are usually not predictable. Schuitema and Veugelers (2011) studied several projects in which students from different social and ethnic groups meet each other. The study shows that effects are hard to prove, but that it is important that joint activities are undertaken during the meetings and that there is interaction at the individual level. The contacts between students in the projects could under favorable conditions stimulate an open attitude and awareness of one's preconceptions about the other groups.

The school as a practice ground

Sociology of education has shown how schools employ rules and behavior for socializing young people, especially in an adaptive sense (Brint, 1998; Veugelers, 2008). Many psychologists on the other hand emphasize the student's self-regulation in his learning, for instance the control over one's own learning process. Bandura (1995) and Dieleman and Van der Lans (1999) see this self-regulation as being a form of developing identity, as a control over one's life course. Educationalists place the emphasis more on learning social and democratic behavior. Dewey (1923) and De Winter (1997) see the school as a practice ground for citizenship and argue for more democratic forms of school culture.

More democratic forms of the organization of education can be found in the Moral Education tradition in the Just Community Schools (Power, Higgins & Kohlberg, 1999; Althof, 2003) and in the Critical Pedagogy tradition in Democratic Education (Giroux, 1989; Apple & Beane, 1995; Parker, 2004). Actively participating in democratic practices in the school should provide students with valuable learning experiences. Participation as such is not sufficient; it needs to be participation in democratic relations and an orientation on justice, dialogue and social action (Veugelers, 2009).

The metaphor “the school as a practice ground” hints at a school culture with an active participation of students in organizational and policy aspects. The curriculum could include democratic and dialogical ways of communication as well. Schuitema, Veugelers, Rijlaarsdam and Ten Dam (2009) showed that a dialogical approach of citizenship education as an integral part of history classes helps students with developing a well-founded opinion about moral issues in the subject matter.

Citizenship education still in progress

Reflection on and practices of citizenship and citizenship education are still being further developed. The concept of citizenship is broadened and deepened and encroaches more and more upon people’s identities. Citizenship and citizenship education can have different meanings. Citizenship can aim for various pedagogical goals and citizenship education can have a variety of educational practices. Central to citizenship is the relationship of people with other social and cultural groups and the way in which a society is organized. Participation takes place in any kind of society, what matters is therefore are the leading political and pedagogical principles in citizenship education: is it adaptation, is it individualization, or is it a critical democratic development?

Citizenship education at various levels

In the second part of the article an analysis will be made of citizenship education at the various levels of the educational system and of the level of the school.

Citizenship education at the system level

At the system level, we will consider: the educational policy discourse; curriculum policy; civil society; autonomy of schools; differences between schools, and the pedagogical discourse.

Educational policy discourse

Educational policy is the result of discourse and decision making about education. Spring (2004), in his book “How educational ideologies are shaping global society”,

distinguishes three important educational ideologies: 'Nationalist Education in the Age of Globalization'; 'Schooling Workers for a Global Free Market' and 'Globalizing Morality'. The nationalist educational ideology emphasizes the native language, the national culture, the national history, nation-building and security. The global free market ideology emphasizes comparability and standardizing, economic and technological development, and the international competitive position of countries. In subject matter the emphasis is placed on languages, on mathematics and science. This ideology is strongly promoted by organizations like the World Bank and the OECD. The globalizing morality ideology emphasizes human rights, democracy, cultural diversity and sustainability. In content, the emphasis is on moral development and a morally founded sustainable global citizenship. This ideology is especially promoted by Unesco and NGO's.

According to Spring, each educational system possesses a specific combination of these ideologies. He presents case studies from several countries. It would be interesting if similar educational sociological research was undertaken in the Netherlands. Which ideological mix is found in the Netherlands, especially in relation with citizenship education? With some caution we present the following analysis. The nationalist ideology with its emphasis on the national culture and history and much attention for security and safety is strongly present in the Dutch educational policy discourse on citizenship education. There is also attention for the global morality ideology, but is not as strong as for the nationalist ideology. The global free market ideology is dominant in the Dutch political educational discourse and is even strong enough to marginalize the nationalist ideology in educational policy. The emphasis in the Dutch educational policy is on the international competitive position and the "knowledge society": languages, mathematics and science. Citizenship education in its global, but especially in its nationalist perspective is important in Dutch national policy, but subsidiary to the "knowledge society".

Curriculum policy

In spite of the non-dominant position of citizenship education, the Dutch government does pay a lot of attention to citizenship as a content area. Since 2006, schools are required to give attention to citizenship education. The government points out its importance, but leaves it to the schools to organize this subject area. The government, under reference to the freedom of education and the autonomy of the schools, is very reluctant when it comes to specifying a curriculum. Contrary to other subjects areas lacks citizenship education a subject title, exam requirements, goals and qualifications. The curriculum is quite open. An interesting question is how the possible advantages

of this freedom relate to the existing subjects. In these other subjects, schools and students are under much tighter control. At present, schools find it very difficult to provide the content area of citizenship education with a firm place in the school curriculum.

The national curriculum institute SLO is developing frameworks and example materials (Bron, Veugelers & Van Vliet, 2009) but the materials can only be examples and not descriptive. The National Educational Council and SLO have declared the desirability of a core curriculum for citizenship education. Such a core curriculum could reinforce the focus on this subject and establish a minimum with which schools have to comply. A more elaborate description of the subject matter and the attainment levels could enhance the visibility and programmability of citizenship education.

Denominationalism in Dutch education and civic society

An important characteristic of the Dutch educational system is denominationalism. Two-thirds of the schools are denominational schools, although they are state financed and have to use the required curriculum. Denominational schools are allowed to develop their own subject matter for world view education. Citizenship education is of course closely connected to denomination. This is a major reason for the government to be reluctant in further specifying the subject matter of citizenship education.

The national organizations of denominational education are very active in the area of citizenship education and they are developing their own vision, provide examples and start research programs. But the relationship between the national organizations of denominational schools and the schools themselves is presently, now traditional religious institutions have been weakened, not that close anymore that these organizations could put requirements on the schools. The government has given denominational education much space. There are some interesting projects, but denominationalism has lost to a large extent its grip on education.

The influence of civil society, including denominations, can be strengthened by a stronger emphasis on the relationship between education and society. The further specification of citizenship education could be undertaken in close cooperation with students, parents and society. Networks of schools would have to take up their responsibilities for the regional community as a whole, not just for their own cultural community (Veugelers & O'Hair, 2005; Hargreaves & Fink 2006).

Autonomy of schools

Over the past 15 years, the autonomy of schools in the Netherlands has increased. Many schools take interesting initiatives, in the area of citizenship education as well.

But the School Inspectorate, the National Educational Council and SLO conclude that this development stagnates and that the schools are unsure about what is expected from them. Schools use their autonomy only sparingly. Of course one might say that not making a big deal of citizenship education is a form of autonomy as well.

Hargreaves and Shirley (2008) show that the autonomy of schools in many countries is in practice limited to the organization of classes and the distribution of financial means. With regard to subject matter, governments have even tightened their grip on attainment levels, examination and inspectorate. This analysis is also relevant for Dutch education, where the school inspectorate is much stricter than in less centralized educational systems. In the case of citizenship education too, the government tries to monitor through the school inspectorate where serious problems are registered and remedies demanded. Because of the lacking attainment levels, subject title and examination for citizenship education, it is of course much harder for the Inspectorate to supervise citizenship education than the strongly structured school subjects.

The unclear mutual expectations of schools and inspectorate are the cause of uncertainty on the part of the schools and sometimes even of irritations between school and inspectorate about what is to be expected in citizenship education. Within a more elaborated framework, the government could ask the school to further detail their visions, attainment levels and activities. It is an interesting question whether a stronger accountability would make the schools more, or less, dependent on the school inspectorate.

Separations between schools and school types

Discourses on citizenship education often refer to the importance of introductions to other social and cultural groups (see also *To get familiar with other cultures*). Dutch schools are not only separated along denominational lines, but in secondary education they are also separated into school types. Schools can encompass several school types or they can be organized categorical. When there are several school types within one organization, the connections between the different types can also be designed in various ways (separate buildings, separate classrooms after the first year or heterogeneous classrooms, etcetera).

For higher school types (especially pre-university), parents often prefer a categorical school. Schools follow the preferences of parents by separating the higher school types from lower types. The free choice of school in secondary educational system with separate school types implies that groups of students are also separated, especially with regard to their social environment and its related ethnicities and cultures. In combination with the free choice of a school of a certain denomination, this causes many students to grow up

in social and cultural isolation. Citizenship education will then be strongly focused on the own group and will not teach making connections and handling diversity.

The government acknowledges this problem, but the policy of fusions of school types and denominations has no priority in present educational policy. Growing up in one's familiar environment seems to be more important than working on social cohesion and democratic relations through education. The government does require schools to organize activities where the various groups can meet. This causes enormous irritations in secondary schools with a student population with a less valued social and cultural capital. They claim that government policy first separates the students and next demands artificial meetings. From the perspective of a democratic citizenship education, further cooperation and integration of various school types and various denominations would be preferable.

Pedagogical discourse

The dominant pedagogical discourse in Dutch secondary education is a combination of child oriented, advancing autonomy, and an individualized form of equal opportunity thinking. These pedagogical accents are also promoted in academic disciplines. In pedagogy the center stage is taken by the individual and his development and well-being. In educational psychology it was until recently that autonomous learning was dominant. A more social oriented organization of learning processes hardly received attention. Sociology of education promotes individualization by a dominant focus on selection and equal opportunities and the complete disappearance of any attention for socialization and for the content of the curriculum.

Presently it seems that a rectification might be underway, certainly in those academic disciplines, possibly out of criticism on over-the-top individualization in Dutch society. The problem though lies as much at a more theoretical level, where the individual is disconnected from the social, where the person is not situated and society is not characterized by connections but by total of freely floating individuals.

The individual oriented pedagogical discourse does not succeed to make connections between the individual and the social. Attention for the social is demanded within the dominant approach of individualization. Therefore this attention for the social will remain limited to regulating the behaviors between individuals. From the perspective of democratic citizenship it would be desirable to regard the individual as being situated and connected. This means a central place for democracy as a concept of society, more learning in groups, and connecting persons and institutions, also outside one's own community.

Citizenship education at the school level

The developments as mentioned above at the system level, have a major influence in actual education. The possibilities for citizenship education can also be studied at the school level.

Ownership of citizenship education

Who owns the subject area of citizenship education in the schools? At the level of the teacher organizations, it is especially the teachers of the subject religion and world views who claim a big share. The more personal developing of identity is claimed by the students' mentors. At the level of the school, it seems to be a matter of personal preferences of teachers. The school management often selects one person who is given the responsibility for developing a vision and making an inventory, sometimes also for initiating new activities. It is desirable to give the responsibility for the subject area of citizenship education to a group of teachers, for instance social studies, world view and the mentors. That way, citizenship education will become a recognizable subject with coordinated activities at the school level.

The question remains whether separate classes for citizenship education would promote its development. For instance two classes of one hour weekly in each year. The title of the subject could be "personal and social education". This title does more justice to the deeper effects of citizenship education in developing identity and the broadening of citizenship from the political level to the social level of the Netherlands and abroad. Even then links could be established with other subjects and projects.

Position in the curriculum

At present, citizenship education lacks a clear position in the curriculum. Its position in relation to the traditional school subjects is therefore very weak, especially within the dominant educational ideology of the Global Free Market. Citizenship education is oriented towards knowledge, skills and attitudes. In educational subjects there is always the risk that assessment tends to stress only knowledge and skills, and usually the kind of knowledge that does not require much insight and the skills that are mainly instrumental. But citizenship education needs a strong attitude component: whether aimed at proper behavior, democratic stance or social action, it always concerns the will to give evidence of that behavior. This attitude though is not easily measured or assessed. It is important to recognize that assessing attitudes is difficult, while at the same time not to limit the pedagogical goals matters that are easily measured. Furthermore, schools ought to be

reluctant when assessing attitudes. A critical democratic view on citizenship stresses free speech, dialogue and inquiry. The law and the democratic state of course are the frames of reference here. But this does not mean that teachers shouldn't challenge their students to reflect on their attitudes and have a dialogue about them with others.

Pedagogic-didactical approach

Critical democratic citizenship education demands a dialogical, reflexive and socially embedded learning environment. In our studies, teachers often indicate that the large number of students and the filled schedules of students and teachers make it very difficult to coach dialogical and reflexive educational processes. And class teaching is still the norm in most schools, sometimes supplemented with individualized forms of teaching. More cooperative forms of learning are seldom seen and appear usually more often in cognitive areas rather than in educational processes. Controllability seems to be more important for teachers than pretty pedagogical goals (Veugelers, 2008). Real space and attention for dialogue, reflection, giving meaning, and identity development can only seldom be found in the classroom. The competences of the teachers in this area are of course important too, but the influence of the conditions for these learning processes seems greater than a possible lack of teacher competences.

In Dutch education, small groups are only found where there are big problems with learning and behavior, when there is dangerous machinery, or in the case of optional subjects with only a few students (often in the higher school types). Proper citizenship education demands halved classes or even better two teachers in a group. This increases the possibilities for dialogical and reflexive learning processes. Team teaching makes it possible to split the class and teachers together can cooperate and reflect on their pedagogic-didactical approaches.

Student participation and teachers' behavior by example

What do students feel about citizenship education? The results are very diverse (see e.g. Veugelers, 2008). Students think that it is the teacher's task to discipline the students (preferable of course the other students) and students like to further develop their autonomy through citizenship education. Social involvement and developing a critical democratic citizenship is overall less important to them, except in some special situations. In several studies we have found that students like to broaden their horizon and that they, even more than the teachers, want to discuss politics in the classroom. But our research had also shown that students have the opinion that teachers should not interfere too much with their identity development.

In their pedagogical relations, teachers must find a balance between on the one hand providing space and keeping their distance, and on the other hand supporting students in their identity development. When students experience dialogical and reflexive learning processes, intercultural contacts and democratic relations, that will hopefully contribute to developing a critical democratic citizenship.

Conclusion

In this article we have shown that Dutch educational policy pays attention to citizenship education, but that this attention is subordinated to preparing students for the “knowledge economy”. We have also shown that government is reluctant in specifying the content of citizenship education, because of denominational education and increased autonomy of the schools. Still, the Dutch government does have some general ideas about the content matter of citizenship education and tries to get a grip on its deployment in the schools through the school inspectorate.

Differences between schools and between school types greatly influence the possibilities for citizenship education. Students from different social, cultural and religious groups grow up in their own environments. The child oriented and individualizing pedagogical discourse does not stimulate a critical democratic citizenship either. The poor framing of citizenship education within a strongly structured educational system in turn does not strengthen the position of this content area in the school and in the curriculum. Students are required to actively participate in citizenship education, but real participation is hard to realize in strongly structured education.

The practice of citizenship education in the Netherlands shows more adaptive and individualizing tendencies than some politicians, but certainly many teachers, parents and students wish. A more critical democratic citizenship education requires education policy as cultural politics, a linking of schools and society, social oriented pedagogical thinking and especially more dialogical, reflexive and socially integrative educational practices.

References

- ALTHOF, W. (2003). Implementing 'Just and Caring Communities' in Elementary Schools: An Deweyan Perspective. En W. VEUGELERS & F. K. OSER (Eds.), *Teaching in Moral and Democratic Education in Secondary Schools* (pp. 153-172). Berna / Nueva York: Peter Lang.
- APPLE, M. A. & BEANE, J. A. (1995). *Democratic Schools*. Alexandria: ASCD.
- BANDURA, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BANKS, J. A. (Ed.). (2004). *Diversity and Citizenship Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BRINT, S. (1998). *Schools and Society*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- BRON, J., VEUGELERS, W. & VLIET, E. DE (2009). *Leerplanverkenning actief burgerschap (Curriculum exploration active citizenship)*. Enschede: SLO.
- DEWEY, J. (1923). *Democracy and Education*. Nueva York: Macmillan.
- DIELEMAN, A. & LANS, J. VAN DER (Red.). (1999). *Heft in eigen handen. Zelfsturing en sociale betrokkenheid bij jongeren (Take in Control. Self-regulation and Social Concern of Youngsters)*. Assen: Van Gorcum.
- GIROUX, H. A. (1989). *Schooling for Democracy*. Londres: Routledge.
- GROOT, I. DE (2010). Why We Are Not Democratic Yet? En W. VEUGELERS (Ed.). (en prensa), *Education and Humanism*. Rotterdam / Taipei / Boston: SensePublishers.
- GUTMAN, A. (1987). *Democratic Education*. Princeton: Princeton University Press.
- HANSEN, D. T. (2008). Curriculum and the Idea of Cosmopolitan Heritage. *Journal of Curriculum Studies*, 40, 3, 289-312.
- HARGREAVES, A. & FINK, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- HARGREAVES, A. & SHIRLEY, D. (2009). *The Fourth Way*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- HASTE, H. (2004). Constructing the Citizen. *Political Psychology*, 25, 3, 413-440.
- JOHNSON, L. & MORRIS, P. (2010). Towards for a Framework for Critical Citizenship Education. *The Curriculum Journal*, 21, 1, 77-96.
- LEENDERS, H. & VEUGELERS, W. (2006). Different Perspectives on Values and Citizenship Education. *Curriculum and Teaching*, 21, 2, 5-20.
- LEENDERS, H., VEUGELERS, W. & KAT, E. DE (2008a). Teachers' Views on Citizenship in Secondary Education in the Netherlands. *Cambridge Journal of Education*, 38, 2, 155-170.
- (2008b): En F. K. OSER & W. VEUGELERS (Eds.), *Getting Involved. Citizenship Education and Sources of Moral Values* (pp. 57-74). Rotterdam / Taipei / Boston: SensePublishers.
- MOUFFE, C. (2005). *On the Political*. Londres: Routledge.

- NUSSBAUM, M. (1997). *Cultivating Humanity*. Cambridge: Harvard University Press.
- OSER, F. & VEUGELERS, W. (Eds.). (2008). *Getting Involved. Global Citizenship Development and Sources of Moral Values*. Rotterdam / Taipei / Boston: SensePublishers.
- PARKER, W. (2004). *Teaching democracy*. Nueva York: Teachers College Press.
- POWER, F. C., HIGGINS, A. & KOHLBERG, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. Nueva York: Columbia University Press.
- PUTNAM, R. D. (2000). *Bowling Alone*. Nueva York: Simon and Schuster.
- SCHUITEMA, J. A., VEUGELERS, W., RIJLAARSDAM, G. & DAM, G. TEN (2009). Two Instructional Designs for Dialogic Citizenship Education. An Effect Study. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 3, 439-461.
- SCHUITEMA, J. & VEUGELERS, W. (2011). Multicultural Contacts in Education. *Educational Studies*, 37, 1, 101-114.
- SPRING, J. (2004). *How Educational Ideologies Are Shaping Global Society*. Mahwah: LEA.
- THAYER-BACON, B. (2008). *Beyond Liberal Democracy in Schools*. Nueva York: Teachers College Press.
- VEUGELERS, W. (2007). Creating critical-democratic Citizenship Education: Empowering Humanity and Democracy in Dutch Education. *Compare*, 37, 1, 105-119.
- (2008): Youngsters in Transformative and Reproductive Processes of Moral and Citizenship Education. En K. TIRRI (Ed.), *Moral Sensibilities in Urban Education* (pp. 79-91). Rotterdam / Taipei / Boston: SensePublishers.
- (2009): Active Student Participation and Citizenship Education. *Educational Practice and Theory*, 31, 2, 55-70.
- (en prensa): The Moral and the Political in Global Citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 9, 2.
- VEUGELERS, W. & O'HAIR, M. J. (Eds.). (2005). *Network Learning for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- WESTHEIMER, J. & KAHNE, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Education of Democracy. *American Educational Research Journal*, 41, 2, 237-269.
- WESTHEIMER, J. (2008). On the Relationship Between Political and Moral Engagement. En F. OSER & W. VEUGELERS (Eds.), *Getting Involved. Global Citizenship Development and Sources of Moral Values* (pp. 17-30). Rotterdam / Taipei / Boston: SensePublishers.
- WINTER, M. (1997). *Children as Fellow Citizens: Participation and Commitment*. Oxford: Radcliff Medical Press.

Contact address: Wiel Veugelers. University of Humanistic Studies Utrecht, University of Amsterdam. Utrecht, the Netherlands. E-mail: w.m.m.h.veugelers@uva.nl

El profesorado ante el reto del aprendizaje ético y el desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas. El modelo adoptado en el programa *Barcelona, Aula de Ciudadanía*

Teachers Face the Challenge of Ethical Learning and the Development of Social Skills and Citizenship. The Model Adopted in the *Barcelona, Hall of Citizenship* Programme

Amèlia Tey Teijón

Joana Cifre-Mas

Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Barcelona, España.

Resumen

Este artículo presenta un enfoque sobre la Educación para la Ciudadanía que está enraizado en la educación en valores. Se parte de la consideración de que la Educación para la Ciudadanía depende de dos elementos: por un lado, de la idea que se tenga de ciudadanía y, por otro, de lo consciente que se sea del necesario aprendizaje ético, el cual requiere un tratamiento global, sistematizado y organizado, y no únicamente a través de una asignatura. La comunidad educativa ha insistido en la necesidad de profundizar en esta cuestión, que se percibe como algo urgente y necesario, para ir más allá de la generación de materiales que desgranar los contenidos curriculares, y apostar por una formación del profesorado más centrada en las competencias. Desde este punto de vista, se puso en marcha el programa *Barcelona, Aula de Ciudadanía*, un programa de formación permanente que ha agrupado profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y cuyo eje fundamental reside en la educación para una ciudadanía activa, comprometida y responsable. En un contexto de sociedades cambiantes, globalizadas y desiguales, hay que educar para el pensamiento crítico, para la responsabilidad compartida, para la conciencia colectiva y para el bien común, desde una ciudadanía implicada y participativa. El programa ha apostado por una formación del profesorado centrada en capacitarlo para

generar condiciones que favorezcan la adquisici3n de las competencias ciudadanas. Para ello, es necesario vehicular dichas competencias a trav3s del curr3culo, pero tambi3n mediante actividades extracurriculares, m3s pr3cticas y l3dicas, y, especialmente, en la organizaci3n y el clima del centro, en las relaciones entre iguales y en la relaci3n con la comunidad. Adem3s, se ha creado un instrumento para analizar las pr3cticas de Educaci3n para la Ciudadan3a. El art3culo expone, en primer lugar, ciertas consideraciones conceptuales previas y, a continuaci3n, desarrolla la propuesta de formaci3n de profesorado que se describe en la segunda parte.

Palabras clave: valores, competencias ciudadanas, educaci3n en valores, aprendizaje tico, Educaci3n para la Ciudadan3a, formaci3n del profesorado.

Abstract

This paper presents an approach to citizenship education that is rooted in values education. The basic idea is that citizenship education depends on what idea of 'citizenship' is being used and how much awareness there is of the necessary ethical learning, which must be addressed not through one subject only, but in a comprehensive, systematic, organized fashion. The educational community has stressed the need to look into this issue, which is perceived as urgent and necessary. Materials that spout out curricular content are no longer enough, it is felt; what is needed is a kind of teacher training that is more focused on competences. That is the point of view behind the *Barcelona, Aula de Ciutadania* ('Barcelona, Hall of Citizenship') programme, an ongoing training programme that includes kindergarten, primary and secondary school teachers. The programme's core concept is education for active, engaged, responsible citizenship. In a context of changing, globalized, unequal societies, people must be taught to think critically, to share responsibility, to have collective awareness and to uphold the common good as concerned, participative citizens. The aim of the programme is to train teachers qualified to create the conditions to favour the acquisition of citizen competences. To do so, these conditions must be conveyed not only through the curriculum, but also in more-playful, hands-on extracurricular activities, and especially in the organization and climate of individual schools, in peer relations and in community relations. Furthermore, a tool has been created for assessing practices in citizenship education. The article first presents certain preliminary conceptual considerations and then moves on to the teacher training proposal, which is described in the second part of the article.

Keywords: values, citizen competences, values education, ethical learning, citizenship education, teacher training.

Presentación

Desde que en 2006 entró en vigor la Ley Orgánica de la Educación (LOE), la Educación para la Ciudadanía ha ido ocupando, para bien o para mal, un lugar propio en el mapa pedagógico español. Su concreción en una asignatura de la educación básica no eliminó, sin embargo, la posibilidad de darle un tratamiento más general, en forma de tema transversal, de proyecto global de centro, e incluso, como las autoridades educativas mostraron más adelante, de competencia básica.

Este artículo trata un acercamiento a la Educación para la Ciudadanía que no rehúsa la posibilidad de una asignatura específica, sino que la trasciende, y que presenta un amplio respaldo, desde el ámbito político hasta el profesional.

El artículo se basa en una conceptualización de la Educación para la Ciudadanía que atraviesa los enfoques jurídico y emocional para poder hablar de ciudadanía activa. Surge de la convicción de que el aprendizaje de lo ético se debe llevar a cabo mediante un tratamiento global, pero sistematizado y organizado, y no únicamente mediante una asignatura durante tres cursos de la escolaridad obligatoria, como propone la nueva ley. Este aprendizaje ético, como lo denominamos aquí, tiene en la escuela su centro neurálgico, ya que las situaciones y ocasiones que allí se dan, como espacio social y de (re)conocimiento, son numerosas, ricas y singulares (Martínez et ál., 2006).

De acuerdo con este planteamiento, se presenta una experiencia de formación de profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, que ha implicado a los docentes en la construcción de su propio modelo formativo; de esta manera, se ha distinguido del clásico modelo de curso. Durante todo el proceso, el profesorado ha asumido un papel activo y ha buscado la posible concreción pedagógica de diversos temas relacionados con la ciudadanía (como, por ejemplo, la economía, la bioética, etc.), ha discutido qué ciudadano y qué modelo de Educación para la Ciudadanía se pretende, ha analizado las experiencias llevadas a cabo en centros escolares que van más allá del currículo y ha replanteado ciertas dinámicas escolares actuales.

Desde la década de los noventa, asistimos a un creciente interés por la Educación para la Ciudadanía, tanto desde la teoría ética (Camps, 1998, 2003, 2010; Cortina, 1996, 2000, 2007) como desde la Pedagogía y las políticas educativas (Buxarrais, 2000; Martínez y Hoyos, 2006; Banks, 2007; Bolívar, 2007; Puig, 2010). Es obvio que no son las estructuras formales de una democracia las que le dan forma y la hacen sostenible, sino las virtudes cívicas y la participación activa de sus ciudadanos, en un marco de pluralismo, de diálogo y de convivencia. Como las administraciones educativas de los países

occidentales son conscientes de la relevancia de la Educación para la Ciudadanía, la han ido incluyendo en los currículos educativos.

No obstante, y aunque se constata, pues, un amplio consenso sobre la importancia del tema, se evidencia a la vez como una cuestión controvertida. La discusión viene dada tanto por el concepto de ciudadanía, como por los valores que la garantizan e incluso por su introducción en los currículos obligatorios. Y además, el debate político ha distraído lo que debería haber sido el auténtico debate: cómo conseguir que la escuela sea un espacio de aprendizaje en valores democráticos y para la ciudadanía, más allá de la concreción de estos aspectos en una asignatura.

A continuación, se apuntan ciertas concreciones sobre el concepto de ciudadanía, así como sobre los fundamentos que debería considerar una propuesta pedagógica que pretenda el desarrollo de competencias éticas y ciudadanas del alumnado. Para ello, se apuntará a una perspectiva centrada en el aprendizaje de lo ético como base la Educación para la Ciudadanía.

Consideraciones conceptuales previas

El concepto de ciudadanía

El debate sobre el concepto de ciudadanía remite a diversas acepciones del mismo. La primera se concreta en un conjunto de derechos y obligaciones que aluden al tipo de relación entre el sujeto y la comunidad. Es una relación jurídica, que establece quién es considerado ciudadano y, por lo tanto, los derechos y los deberes que ello conlleva. Se trata de una noción de ciudadanía que «parece haber dado lugar a una concepción de la democracia como mercado, con unos ciudadanos pasivos y escasos en deberes de lo común» (Bolívar, 2007, p. 20).

La segunda perspectiva relaciona la ciudadanía con la vinculación emocional de la persona hacia su comunidad y es, pues, una relación basada más en los sentimientos que en las leyes o los papeles. Es una visión que oscila entre lo cultural y lo personal, que «contempla la ciudadanía como sentimiento, y por tanto ligada primariamente a elecciones culturales» (Gil et ál., 2008, p. 28). En este caso, el sentimiento de pertenencia del sujeto es fuerte y la comunidad sugiere pautas de referencia –construidas históricamente y basadas en la propia cultura– que se concretan en costumbres y comportamientos concretos.

Por último, la tercera lectura implica el conocimiento de deberes y derechos, la satisfacción de la persona por su adscripción voluntaria a una comunidad, y también su implicación activa en ella. Según esta acepción, el ciudadano es sujeto que participa, que se expresa y que escucha a sus interlocutores para construir comunidad. La ciudadanía implica sentirse parte de un grupo y, además, percibirse competente en él. En este sentido, la noción de competencia sugiere que la ciudadanía será plena cuando las personas puedan mostrar habilidades activas, comunicativas y de relación social, de participación y de inclusión y de compromiso colectivo. Estamos hablando de una ciudadanía que es políticamente activa, porque posee unas virtudes cívicas promovidas tanto por la educación como por la institución, que favorecen la participación. La preocupación por los asuntos públicos afecta a toda la ciudadanía y, por ello, la participación es un gran valor intrínseco y no tan solo instrumental. «Mediante la generalización del estatus de ciudadano, se busca configurar una identidad colectiva basada en la participación activa y responsable de los individuos en los asuntos públicos» (Velasco, 2004, p. 199). Dicho de otro modo, se deberá procurar que cada persona aprenda a participar y a sentirse parte implicada desde muy pequeña. Se trata de construir una ciudadanía participativa, con una fuerte identidad cívica y que sea consciente de sus deberes y de sus virtudes cívicas. Como señalaba Dewey, «la individualidad firme e integrada es producto de las relaciones sociales definidas y las funciones reconocidas socialmente» (Dewey, 2003, p. 86). Se pretende, pues, una ciudadanía dinámica, donde la participación constituya una acción básica de carácter individual o colectivo, que proporcione capacidad transformadora y de desarrollo social y personal. La participación se encuentra en la base de cualquier opción de carácter democrático, tanto en los contextos sociales y comunicativos como en el ámbito educativo. Sería, pues, un gran hito, con el que conseguiríamos, no solo mantener los sistemas políticos democráticos, sino transformarlos en democracias participativas y activas. La sociedad «requiere ciudadanos y ciudadanas motivados y entrenados para intervenir activamente en la toma de decisiones, la reivindicación de sistemas que garanticen la transparencia en los debates y la participación real en la elaboración de normas» (Martínez y Hoyos, 2006, p. 40). Así pues, los centros escolares son lugares clave en los que se puede garantizar que todo el mundo conozca sus derechos y sus deberes, que todos se eduquen en el compromiso con el bien común y que cada persona aprenda a participar para transformar la sociedad. La acción formativa que se presenta se sitúa en esta tercera acepción.

Es cierto que la educación es un proceso, que va más allá de la formación y de la instrucción, y que no se puede reducir su objeto a ese saber que resulta de la acumulación y asimilación de informaciones, externas a nosotros, y convertidas en conocimiento (García et ál., 2010). Pero también lo es que existen informaciones que se deben trans-

mitir como m3nimos culturales, puesto que dejar de recordarlas supondr3a centrarnos 3nicamente en lo vivido y en lo personal, algo necesario pero insuficiente. En cualquier caso, la educaci3n deber3a lograr que las personas fueran funcionalmente competentes para dirigir su propia vida. Es decir, que desarrollen las capacidades y habilidades que les permitan tomar decisiones de manera racional y aut3noma, participar en un mundo complejo y global e implicarse en proyectos sociales y comunitarios.

Para conseguirlo es necesario lograr cuatro grandes objetivos. El primero es el de percibir la sociedad actual como la del conocimiento y aprendizaje continuo, y no 3nicamente como la sociedad de la informaci3n; el segundo apela a la necesidad de dibujar el ideal de modelo de vida personal al que se tiende; el tercero se consigue al considerar el bien com3n en el proyecto de vida de vida personal; y el cuarto, al detectar la carga moral de muchas de las situaciones que se observan o se viven.

La experiencia llevada a cabo presenta una propuesta educativa que puede favorecer la adopci3n de actitudes reflexivas, activas, participativas, dialogantes, respetuosas, comprometidas y responsables en el alumnado. Son actitudes que ponen de manifiesto los valores en los que se enmarca la propuesta de formaci3n. Esta experiencia se dise1a en torno a la creaci3n de condiciones que permitan al alumnado la construcci3n de matrices de valores, que faciliten el dise1o personal del propio proyecto de vida y que, a la vez, incorporen la visi3n social y comunitaria.

La educaci3n llega a la persona como *sujeto* (Castilla del Pino, 2000) y como *ciudadano* (Mart3nez, 2004), aut3nomo y responsable. Y en la escuela se incide, m3s de lo que cree el profesorado, en dimensiones relacionadas con aprender a ser y a vivir. No se puede plantear la educaci3n en la escuela desvinculada de la educaci3n en valores, tanto en el aula como el centro, puesto que la escuela es un espacio vital en el que se aprende y, tal como se est3 apuntando, tambi3n se aprende 3ticamente. De este modo, el *saber 3tico*, el *saber hacer 3tico* y el *saber ser 3tico* se revelan como valores componentes y no a1adidos del proceso educativo, porque, en muchos casos, los contenidos (de 3ndole informativa y conceptual) y los procedimientos tienen una fuerte carga moral y de valor.

El concepto de aprendizaje 3tico

El aprendizaje supone una transformaci3n del que aprende. No obstante, para que le sea realmente 3til a la persona, debe ser fruto de un proceso y tiene que estar centrado

en el significado que el sujeto le atribuye, m3s que en conductas o acciones concretas (Mayer, 2004). De hecho, una de las dificultades actuales que expresa el profesorado es que el alumnado no consigue generalizar el aprendizaje adquirido en clase, es decir, que no sabe aplicar lo aprendido en la escuela a situaciones reales (Ausubel, 2002).

Es cierto que la transferencia del aprendizaje es un objetivo educativo nada f3cil de alcanzar. La tarea se complica a3n m3s cuando nos planteamos c3mo conseguirlo en el aprendizaje 3tico, con temas cargados de valor, y c3mo hacerlo sin adoctrinar, favoreciendo el criterio aut3nomo y, a la vez, el respeto a la diversidad.

El aprendizaje 3tico es un proceso por el que cada persona elabora su identidad, desde una reflexi3n generada a partir de experiencias vitales ricas afectivamente. Es un aprendizaje que apuesta por la consideraci3n activa de la persona en su propio proceso de construcci3n; permite que sea capaz de diferenciar lo que considera correcto de lo que tiene por incorrecto, la habilita para defender aquello en lo que cree, potencia la visi3n respetuosa del otro y la b3squeda por tender puentes entre subjetividades, permite la toma de conciencia de la propia identidad personal y grupal, y despierta actitudes de compromiso e implicaci3n en proyectos, tanto personales como sociales.

Es un proceso que puede ser visto como inacabable, puesto que, como cualquier aprendizaje, se da a lo largo de toda la vida. No obstante, el per3odo escolar es id3neo para establecer unas bases que el alumnado perciba como coherentes y consistentes y que lo ayuden a gestionar los problemas morales (Vilar, 2001) a los que tenga que dar respuesta en un futuro, como persona y como ciudadano.

A su vez, como el aprendizaje 3tico se sit3a entre el 3mbito de los fines generales y el 3mbito de las t3cnicas para el aprendizaje, obliga a que se replanteen los principios educativos y tambi3n las metodolog3as utilizadas (Mart3nez et 3l., 2002). Esta propuesta de formaci3n del profesorado se dise3a desde este planteamiento.

El profesorado es un agente educativo con un papel crucial en el aprendizaje 3tico del alumnado. Dicho papel es dif3cil e importante a la vez porque el profesor es quien debe, en ocasiones, mostrar pero no decir, ofrecer pero no obligar y guiar sin dirigir. Para ello, es necesario analizar los momentos, los espacios y las maneras en que incide en el aprendizaje 3tico. Es cierto que cada persona tiende hacia un estilo o dos de aprendizaje y que conocerlos ayuda a que el profesor pueda 'jugar' pedag3gicamente con los objetivos, al plantear actividades variadas y que favorezcan la compresi3n. Pero la complejidad de la tem3tica obliga tambi3n a atender al sentido del proceso si se quiere generar realmente un aprendizaje significativo, ya sea este 3tico o no. Para ello, es necesario analizar los espacios escolares, las din3micas que se generan, las relaciones que se establecen y las pr3cticas que se proponen.

Un modelo para educar en ciudadan3a desde los centros escolares

Observaciones generales de la propuesta

En este art3culo se parte de la consideraci3n de que la Educaci3n para la Ciudadan3a forma parte de un concepto m3s amplio, el de aprendizaje 3tico, que requiere una formaci3n del profesorado espec3fica, puesto que el profesorado es el agente central de su implementaci3n en la escuela. La experiencia que se presenta supone un cambio de perspectiva en el modelo de formaci3n, que pasa de un entrenamiento en t3cnicas blandas de transmisi3n de valores a una construcci3n de espacios y a una b3squeda de momentos en los que, de manera intencional, pero no 3nicamente desde el curr3culo, se potencien elementos de la competencia social y ciudadana del alumnado. Es decir, que el alumnado aprenda a ser un ciudadano activo de manera 3tica.

De lo que se trata, a nuestro juicio, es de apostar por modelos de formaci3n del profesorado que se centren precisamente en las mismas competencias cr3ticas que deseamos desarrollar en los j3venes. Un profesorado con m3s conocimiento de c3mo funciona el mundo real, el de la econom3a, el de la administraci3n de justicia, el de los medios de comunicaci3n, pero tambi3n el de la ciencia, el de la medicina, el de la ingenier3a y el de otros sectores centrales de la vida productiva ser3 un profesorado con m3s argumentos y con m3s convicci3n para hacer hincapi3 en las competencias ciudadanas de sus alumnos. Para ello, es fundamental que el profesorado tenga informaci3n sobre esos temas y que disponga de espacios de reflexi3n conjunta, con otros profesionales, para construir conocimiento, dise1ar propuestas pedag3gicas y adaptar las actividades concretas a las edades y a los contextos del alumnado.

En esta segunda parte del art3culo se presenta una propuesta de formaci3n de profesorado que surge de considerar el centro escolar como n3cleo y motor de la Educaci3n para la Ciudadan3a. Se trata de ir m3s all3, pues, de considerarla ce1ida a una sola asignatura, que, por lo dem3s, es claramente insuficiente para alcanzar, como dec3amos, los objetivos propuestos (Prats, 2009).

El programa *Barcelona, Aula de Ciutadania* (BAC) naci3 en 2008 de la confluencia de los intereses e inquietudes de la administraci3n local y de un grupo de investigaci3n universitario. Tanto el Instituto de Educaci3n del Ayuntamiento de Barcelona (IMEB) como el Grupo de Investigaci3n en Educaci3n Moral (GEM) de la Universitat de Barcelona, que coordina el Programa de Educaci3n en Valores del Instituto de Ciencias de la Educaci3n de la misma universidad, ve3an la clara necesidad de trabajar la Educaci3n para la Ciudadan3a

y en valores junto con el profesorado que se encuentra en las aulas. Por un lado, porque formar en derechos humanos y en una ética de mínimos (valores y normas consensuadas) en la sociedad actual es clave para alcanzar cotas más elevadas de cohesión social y de convivencia armónica (Cortina, 2007). Por otro lado, por la falta de participación ciudadana, el desencanto hacia las instituciones y la pérdida de respeto a los bienes públicos, que hacen evidente la necesidad de una formación ético-cívica (Martínez y Hoyos, 2006). De esta manera, administración, universidad y docentes en activo unían, de manera poco común, esfuerzos y trabajo. Se trataba de iniciar una nueva manera de formar y de tratar la ciudadanía en clave actual y dinámica, aunque con un final abierto e incierto.

El eje central del programa se basa en que se aprende y se practica ciudadanía a través de cada situación y coyuntura del día a día en la escuela y en el instituto. Es decir, se aprende ciudadanía, se ejerce la democracia y se construyen valores no solo a través del currículo, sino también del formato de las actividades prácticas y lúdicas; de la organización y del clima de aula y de centro; de las excursiones y visitas; de lo que sucede en el patio; de las relaciones entre iguales; de las relaciones con todos y cada uno de los docentes u otros profesionales con los que se conviva; de la participación e implicación de las familias; de la relación con la comunidad, sus instituciones, las empresas y otras organizaciones; y de las vivencias con el entorno medioambiental y cultural del centro educativo. Todo este complejo entramado de escenarios, ambientes y relaciones interpersonales son el ámbito en el que se puede aprender y se debe practicar la Educación para la Ciudadanía. Pero la complejidad del tema obligaba a un análisis detallado de las necesidades de formación que el profesorado percibía y, por otra parte, de las prácticas educativas concretas, a lo que se hará referencia más adelante.

Objetivos y fases del proyecto

Los objetivos principales que han estado guiando el programa entre 2008 y 2010 giran en torno a esta idea global de Educación para la Ciudadanía y tienen muy presente que el docente es la clave para que se vayan instaurando temas de ciudadanía y dinámicas participativas en los centros educativos. Esta fue la razón por la que fue necesario conocer, a través de un grupo de discusión, cuál era la visión del profesorado sobre el tema. Se aseguró la representatividad del grupo cruzando metodológicamente las variables de homogeneidad y heterogeneidad de los participantes (a partir de características como el tipo de centro -público-privado y laico-religioso-, localización, edad con la que trabajaban, maestros, profesores, personal con cargos de coordinación y directivos, paridad de género, etc.).

Gracias al trabajo del grupo de discusi3n se concret3 el objetivo general del programa: dise1ar un conjunto de acciones orientadas a mejorar los conocimientos, ampliar los recursos y trabajar las competencias del profesorado, para que el alumnado aprenda a ejercer la ciudadan3a en una sociedad plural y democr3tica.

Para lograrlo, se especificaron varios objetivos, que se detallan a continuaci3n. El primero de ellos fue el de constituir un grupo estable de docentes, plural y diverso (como la realidad de las escuelas), para asegurar la representatividad de la muestra con la que se trabajaba. Por ello, las caracter3sticas que se tuvieron en cuenta fueron las mismas que en el grupo anterior. El objetivo estaba claro: construir un modelo que fuera v3lido para la mayor3a de situaciones escolares posibles.

Como segundo objetivo, se plante3 lograr un cambio de perspectiva en el profesorado, para que fuera capaz de abordar una Educaci3n para la Ciudadan3a que estuviera vinculada a temas actuales y controvertidos socialmente. Esto no deb3 suponer que se dejaran de lado los tres temas clave que se abordan en la mayor3a de manuales de la UE de la asignatura, es decir, la cultura pol3tica (derechos y deberes, instituciones, organismos, procedimientos, etc.), el pensamiento cr3tico y el desarrollo de ciertas actitudes y valores (pluralismo y diversidad, respeto, democracia, libertad, igualdad, compromiso, etc.) y la participaci3n activa. M3s bien se pretend3 reforzar la idea de la complejidad y la diversidad de los temas relacionados con la ciudadan3a.

Para conseguirlo, se propuso reflexionar conjuntamente en grupo (tras diversas conferencias sobre temas espec3ficos, actuales y de relevancia para conocer el funcionamiento del mundo) y establecer as3 la transferencia educativa y su concreci3n en actividades en las diferentes etapas. El resultado de este proceso fue un documento elaborado de manera conjunta por cada tema analizado.

Plantear diferentes temas y proponer actividades relacionadas era necesario para que el profesorado redimensionara la magnitud del concepto de ciudadan3a desde el entorno escolar. Pero la intenci3n del proyecto era tambi3n ofrecer al profesorado elementos de an3lisis para asesorar a otros centros educativos con el fin de que, desde sus singularidades, se sintieran competentes para abordar la Educaci3n para la Ciudadan3a m3s all3 de la asignatura.

En el planteamiento de c3mo educar en la sociedad actual, es necesario establecer un diagn3stico hol3stico de la situaci3n que haga hincapi3 en todas aquellas 3reas susceptibles de generar cambios en los 3mbitos econ3mico, social y cultural, al tiempo que tambi3n es pertinente hacer una radiograf3a de las pr3cticas utilizadas para obtener la informaci3n necesaria que nos permita establecer planes de futuro. Era imprescindible, para ello, conocer lo que se estaba haciendo en las escuelas. Este objetivo se

concretó en buscar y sistematizar prácticas educativas de ciudadanía y valores que pudieran ser consideradas *de referencia*.

Desde esta perspectiva, una buena práctica educativa –una práctica que llamamos *de referencia*– ofrece las herramientas para el desarrollo personal, social y profesional de las personas, en un planteamiento que busca el equilibrio interno y un clima satisfactorio de convivencia. Y partimos de un saber específico, el saber ético, para diseñar prácticas pedagógicas que permitan su gestión, tanto en el plano personal como en el interpersonal, a modo de competencias éticas y ciudadanas.

La intención fue *mapear* los centros educativos de la ciudad pero también la oferta no escolar (que puede llegar a tener una importante repercusión en materia de formación en ciudadanía), como actividades educativas de museos o entidades culturales, experiencias de asistencia a plenos municipales, etc. A la postre, eso iba a permitir poner en relación centros escolares y agentes educativos de índole diversa, para que se conocieran e intercambiaran experiencias y, a corto plazo, también permitiría detectar necesidades emergentes que permitieran elaborar prácticas nuevas. De esta manera, cada docente del grupo se dedicó a investigar y a identificar propuestas interesantes que se estuvieran llevando a cabo en escuelas, colegios e institutos de la ciudad, para conseguir un catálogo exhaustivo.¹

La identificación de prácticas de referencia

La propuesta de Educación para la Ciudadanía que promovió la experiencia formativa no es una propuesta cerrada pero sí tiene unos elementos teóricos esenciales que la orientan y a los que ya se ha hecho referencia anteriormente. Para ser coherentes con estos, es necesario asegurar ciertas garantías. Para empezar, es importante cierto grado de intencionalidad y sistematicidad en las actividades; también son claves las alianzas con las familias y la contextualización curricular y con el entorno; tampoco se puede olvidar la influencia del clima escolar, de las relaciones entre los integrantes del claustro ni de la coherencia en cuanto a los objetivos de todo el equipo; por último, se debe considerar la necesidad de reservar un tiempo para la reflexión conjunta, el debate sobre temas controvertidos y la elaboración de buenas prácticas.

⁽¹⁾ Véase el blog del programa *Barcelona, Aula de Ciudadanía* (BAC) <http://www.bcnaula.blogspot.com/> (Consultado en abril de 2011).

Para favorecer este proceso, el grupo de profesorado acord3 seis criterios a partir de los cuales es posible valorar las pr3cticas escolares de Educaci3n para la Ciudadan3a. Son criterios que permiten analizar aquello que ya se hace para evaluar su idoneidad y proponer mejoras. La virtud del instrumento es que lo puede utilizar el profesorado de cualquier centro que est3 interesado en el an3lisis de su pr3ctica pedag3gica en aras de su mejora. Seguir el proceso de reflexi3n a partir de los seis criterios permite plantear la incidencia de las pr3cticas que se realizan desde un concepto global -y no restringido a la asignatura- de la Educaci3n para la Ciudadan3a.

El primer criterio hace referencia a las dimensiones de la personalidad moral que se quieren desarrollar con el trabajo en ciudadan3a y valores (Noguera et 3l., 2001). El segundo se relaciona con los 3mbitos de acci3n en los que se pueden trabajar ciudadan3a y valores. Afecta a la relaci3n entre alumnos, al clima moral o a la vinculaci3n con la comunidad. El tercero, por su parte, se refiere a los destinatarios de la pr3ctica, ya sean estos los alumnos, el centro, las familias, el vecindario o la comunidad y los agentes del barrio. A partir del cuarto criterio se plantean las estrategias utilizadas y se remarca si son reales o simuladas, qu3 grado de participaci3n ha tenido el alumnado, qu3 tipo de organizaci3n del aula ha habido, etc. El quinto criterio se centra en los resultados esperados y destaca los h3bitos c3vicos, la defensa de derechos y la asunci3n de deberes. Por 3ltimo, el sexto se centra en cuestiones formales pero necesarias sobre los protocolos y prerrequisitos de las pr3cticas. Los criterios y los elementos que se consideran en cada uno de ellos se presentan en la Tabla 1:

TABLA 1. Criterios de identificaci3n pr3cticas de referencia

Criterio 1. (Se trabaja «ciudadan3a» con el objetivo expl3cito de/para desarrollar...)				
Autoconocimiento	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Autoregulaci3n	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Comprensi3n cr3tica	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Razonamiento moral	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Juicio moral	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Empat3a	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Habilidades sociales y dial3gicas	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Transformaci3n del entorno	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Criterio 2. 3mbitos de acci3n (se trabaja «ciudadan3a» por medio de...)				
Contenidos curriculares	Nada	Poco	Bastante	Mucho
3rea o materia:				
3rea o materia:				
3rea o materia:				
Tutor3a:				

Acción tutorial:	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Espacios específicos de discusión ética (asamblea, debate, etc.)	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Relaciones entre alumnos	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Prácticas sociales de organización del aula (rincones, trabajo cooperativo, etc.)	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Participación en entornos virtuales	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Clima moral institucional	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Cultura participativa y de implicación	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Entorno escolar	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Vinculación entre aprendizaje escolar y servicio a la comunidad	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Reflexión/práctica individual	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Criterio 3. Destinatarios (se trabaja «ciudadanía» para formar a...)				
Alumnado del aula	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Alumnado del centro	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Otras escuelas	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Familias	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Agentes del territorio	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Vecinas y vecinos del barrio	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Comunidad/Otros ámbitos	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Criterio 4. «Estrategias» de la práctica (se trabaja «ciudadanía» con...)				
Práctica simulada	Sí		No	
Práctica real	Sí		No	
Grado de participación del alumnado	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Trabajo cooperativo y colaborativo	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Rigor de los conceptos y informaciones	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Pensamiento reflexivo (indagación, creatividad, investigación, comprensión crítica, etc.)	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Competencia comunicativa	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Calidad argumentativa y deliberativa	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Construcción y aceptación de normas	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Toma de decisiones	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Práctica basada en el reconocimiento y el respeto	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Gestión de las emociones	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Criterio 5. Resultados esperados (se trabaja «ciudadanía» para obtener/adquirir...)				
Hábitos cívicos y cultura de deberes	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Ejercicio y defensa de derechos	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Participación proyectiva	Nada	Poco	Bastante	Mucho

Sentimiento de pertinencia a la comunidad	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Implicación en redes sociales	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Sensibilidad moral	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Reconocimiento de los valores de la justicia, la libertad, el cuidado y la responsabilidad	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Estimación de la dignidad humana, el pluralismo y el respeto a la diversidad	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Implicación en acciones colectivas que repercuten en el bien común	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Criterio 6. Indicadores del protocolo de la p'epc				
Iniciativa de la práctica	Docente	Centro		Externa
Frecuencia	Aislada o puntual		Sistemática	
Dinamizador de la práctica	El propio docente		Externo	
Supone el uso de estrategias docentes y de aprendizaje específicas/singulares (requiere formación específica)	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Requiere habilidades específicas	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Requiere una planificación específica	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Necesita de la presencia de entidades colaboradoras	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Grado de intervención de la escuela en su diseño	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Grado de intervención del alumnado en su diseño	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Integración en el proyecto educativo de aula	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Integración en el proyecto educativo de ciclo	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Integración en el proyecto educativo de centro	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Incluye instrumentos de evaluación de impacto en los (alumnado y externos) destinatarios	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Cantidad de alumnado al que se dirige	1/4	1/2	3/4	Todos

Esta ficha de criterios, elaborada por el profesorado a modo de «expertos entrenados» permite asegurar la validez metodológica. Aglutina los aspectos fundamentales que hay que tener cuenta en prácticas de este tipo y liga el conjunto de criterios en clave de ciudad.

Se llegaron a identificar unas 40 prácticas que se están llevando a cabo en centros educativos de la ciudad de Barcelona y que han pasado el análisis exhaustivo realizado con dicho instrumento. Estas han sido consideradas *prácticas de referencia* en Educación para la Ciudadanía y en valores y han constituido una parte de unas jornadas de difusión, celebradas en octubre de 2010, que cierran todo el proceso de los dos años de trabajo. El objetivo principal de estas jornadas, cuyo título fue «La Escuela, Taller de Ciudadanía», era difundir toda la serie de iniciativas consideradas como prácticas de

referencia que se habían identificado a lo largo de ese tiempo, enmarcadas dentro del modelo teórico que se ha ido construyendo. Los destinatarios eran docentes en activo que no formaran parte del equipo docente del BAC y, también, otros profesionales de la educación. Se perseguía difundir aquello que se había ido trabajando, puesto que la intención era crear una red de profesionales interesados en Educación para la Ciudadanía y en educación en valores.

A partir de ahora, se abre un nuevo planteamiento de trabajo que, por una parte, pretende ir alimentando una página web del programa,² diseñada ad hoc y en la que el profesorado de todos los niveles encontrará recursos de calidad, actuales y que abordan la Educación para la Ciudadanía desde diversos ámbitos, espacios y temáticas. Asimismo, se está proyectando y diseñando la creación de un seminario permanente sobre estos temas, formado por los docentes del *Barcelona, Aula de Ciutadania* y por otros educadores que estén interesados.

En último término, se está estructurando y articulando la suma de todos los documentos de trabajo generados hasta ahora, con la intención de convertir todo ese corpus de conocimiento y de información en una publicación. Consideramos que puede ser útil para los docentes tener un compendio de referencias, criterios educativos, ideas didácticas y actividades pedagógicas sobre algunos temas clave dentro de Educación para la Ciudadanía y educación en valores, tanto en papel como en formato digital.

Conclusiones

Este artículo pone de manifiesto la necesidad y la urgencia pedagógica de superar el encorsetamiento que ha supuesto la iniciativa ministerial de implantar la asignatura de Educación para la Ciudadanía. Esa restricción tiene una esperanzadora línea de apertura con la propuesta de plantear la educación obligatoria en clave de competencias básicas, entre las cuales destaca la competencia social y ciudadana, en consonancia con lo que vienen haciendo la mayoría de países del entorno.

⁽²⁾ La dirección de la página es: <http://www.ub.edu/valors/bac>.

De todas maneras, y para avanzar en esta lnea, en este artculo se ha propuesto adoptar un enfoque centrado en el aprendizaje ético como eje sustancial de la Educaci3n para la Ciudadan3a y en valores. Este aprendizaje ético significa dar un paso m3s en el desarrollo de las competencias mencionadas, pero en la actualidad carece de un reflejo material, no solo en clave curricular o de proyectos de centro, sino especialmente en los modelos actuales de formaci3n del profesorado.

Para llenar este vac3o, y con la idea de propiciar herramientas para la mejora de la pr3ctica pedag3gica en los propios centros, el artculo describe un proyecto en marcha de capacitaci3n de profesorado, de todas las etapas educativas y de centros de diversa titularidad, con el que se ha creado un equipo compacto, y a la vez heterog3neo, que permitir3 en un futuro pr3ximo asistir t3cnicamente a los centros escolares que lo demanden.

La formaci3n del profesorado debe dise1arse con una propuesta acorde a lo que pretende. De ah3 que la propuesta plantee generar un cambio de perspectiva en los docentes para que se hagan cargo de la necesidad de hacer énfasis en la Educaci3n para la Ciudadan3a desde actitudes coherentes con los objetivos que se plantean con y para el alumnado.

El proceso de formaci3n ha sido especialmente enriquecedor por la metodolog3a utilizada para seleccionar a los participantes. El hecho de que maestros y profesores de Educaci3n Infantil, Primaria y Secundaria hayan pensado de manera conjunta ha permitido que todos ellos comprendan m3s las diversas realidades de aula, a la vez que trabajen para encontrar objetivos comunes. A trav3s de esta din3mica, se ha logrado una visi3n evolutiva y global de lo que deber3a suponer la Educaci3n para la Ciudadan3a en un centro educativo.

La intenci3n del programa es doble. Por una parte, dar a conocer la propuesta, para facilitar que otros centros puedan gestionar la Educaci3n para la Ciudadan3a de manera no restrictiva. Por otra parte, ofrecer la posibilidad de contar con un formador del programa que pueda acompa1arlos en el proceso de elaboraci3n de su propio proyecto educativo.

Referencias bibliográficas

- AUSUBEL, D. (2002). *Adquisici3n y retenci3n del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paid3s.
- BANKS, J.A. (2007). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. Nueva York: Teachers College Press.
- BOLÍVAR, A. (2007) *Educaci3n para la ciudadanía*. Barcelona: Gra3.
- BUXARRAIS, M. R. (2000). *La formaci3n del profesorado en educaci3n en valores: propuestas y materiales*. Bilbao: Descl3e de Brouwer.
- CAMPS, V. (1998). *Educar en valores: un reto educativo actual*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- (2003): *tica y ciudadanía: lecciones*. Medellín: Ateneo Fondo Educativo.
- (Ed.). (2010): *Democracia sin ciudadanos. La construcci3n de la ciudadanía en las democracias liberales*. Madrid: Trotta.
- CASTILLA DEL PINO, C. (2000). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Tusquets.
- CORTINA, A. (1996). *tica mínima: introducci3n a la filosofía práctica*. Madrid: Tecnos.
- (2000): *La educaci3n y los valores*. Madrid: Biblioteca Nueva/Fundaci3n Argentina.
- (2007): *tica de la raz3n cordial: educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: Nobel.
- DEWEY, J. (2003). *Viejo y nuevo individualismo*. Barcelona: Paid3s/ICE UAB.
- GARCÍA, R., GONZÁLVEZ, V., VÁZQUEZ, V. ET L. (2010). *Repensando la educaci3n. Cuestiones y debates para el siglo XXI*. Valencia: Brief.
- GIL, E., JOVER, G., NAVAL, C. Y REYERO, D. (2008). El diseño curricular de la educaci3n para la ciudadanía y los derechos humanos: debate social y análisis pedag3gico. En S. VALDIVIESO Y A. S. ALMEIDA (Eds.), *Educaci3n y ciudadanía*. Las Palmas de Gran Canaria: Anroart.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE EDUCACI3N. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106 (4-5-2006).
- MARTÍNEZ, M. (2004). La formaci3n en valores, condici3n de ciudadanía. *Revista Ideas*, 21, 2004, 112-119.
- MARTÍNEZ, M., BUXARRAIS, M. Y ESTEBAN, F. (2002). La Universidad como espacio de aprendizaje tico. *Revista Iberoamericana de Educaci3n*, 29, 2002, 17-43.
- MARTÍNEZ, M., TEY, A. Y CAMPO, L. (2006). L'educaci3n en valors i l'aprenentatge tic. *Per demanar que no quedi*. Madrid: Ministerio de Educaci3n y Ciencia.

- MARTÍNEZ, M. Y HOYOS, G. (Coords.). (2006). *La formación en valores en sociedades democráticas*. Barcelona: Octaedro-OEI.
- MARTÍNEZ, M. Y TEY, A. (2003). *La convivencia en los centros de secundaria. Estrategias para abordar el conflicto*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- MAYER, R. (2004). *Psicología de la educación. Enseñar para un aprendizaje significativo*. Madrid: Pearson Educación.
- NOGUERA, E., TEY, A., BUXARRAIS, M. R. ET AL. (2001). Estrategias de educación en valores. En V.V.A.A., *La educación en valores en Iberoamérica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- NUCCI, L. (2003). *La dimensión moral de la educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- PRATS, E. (2009). La educación para la ciudadanía de la LOE: necesaria pero insuficiente. *Aula de Innovación Educativa*, 186, 2009, 33-37.
- PUIG, J. M^a. (Coord.). (2010). *Entre todos: compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.
- TEY, A. (Coord.). (2009). Educación para la ciudadanía. *Aula de Innovación Educativa*, 186, 2009, 26-55.
- VEUGELERS, W. & OSER, F. K. (Eds.). (2003). *Teaching in Moral and Democratic Education*. Berna: Peter Lang AG.
- VELASCO, J. C. (2004). Republicanismo, constitucionalismo y diversidad cultural. Más allá de la tolerancia liberal. *Revista de Estudios Políticos*, 125, 2004, 181-205.
- VILAR, J. (2001). L'ètica en la pràctica quotidiana de les professions socials. *Revista Educació Social*, 1, 2001, 10-25.

Dirección de contacto: Amelia Tey Teijón. Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Campus Mundet. Edificio Llevant, 3.º Passeig de la Vall d'Hebrón, 171. 08035, Barcelona, España. E-mail: atey@ub.edu.



Recensiones y libros recibidos

Recensiones y libros recibidos

Libros reseñados

- CASALS, R. (2011). *Prevenir el fracaso escolar desde casa*. Barcelona: Graó. 208 pp. ISBN: 978-84-7827-953-1. (Sara Campos Miranda).
- MUÑOZ CARRIL, P. C. Y GONZÁLEZ SANMAMED, M. (2009). *Plataformas de teleformación y herramientas telemáticas*. Barcelona: Editorial UOC. 172 pp. ISBN: 978-84-9788-816-5. (Francisco J. Rodríguez Lera).
- NAVAL, C., LARA, S., UGARTE, C. Y SÁDABA, C. (Eds.). (2010). *Educación para la comunicación y la cooperación social*. Pamplona: COAN. 299 pp. ISBN: 978-84-614-4234-8. (Dolores Fernández Bazán).
- RIBAS SEIX, T. (Coord.). (2010). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó. 172 pp. ISBN: 978-84-7827-989-0. (Ricardo Lobato Morchón).
- SANCHIDRIÁN, C. Y RUIZ BERRIO, J. (Coords.). (2010). *Historia y perspectiva actual de la Educación Infantil*. Barcelona: Graó. 431 pp. ISBN: 978-84-7827-936-4. (Gema Paniagua).
- SANTOS, M. (2008). *La educación como búsqueda. Filosofía y Pedagogía*. Madrid: Biblioteca Nueva. 230 pp. ISBN: 978-84-9742-887-3. (Francisco Miguel Martínez Rodríguez).
- SIMÓN RODRÍGUEZ, M. E. (2010). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea. 252 pp. ISBN: 978-84-277-1723-7. (Alba Reboredo Liste).

Libros recibidos

- ALSINA, A. (2011). *Educación matemática en contexto: de 3 a 6 años*. Barcelona: ICE-Horsori.
- BONDIOLI, A. Y NIGITO, G. (Coords.). (2011). *Tiempos, espacios y grupos. El análisis y la evaluación de la organización en la escuela infantil: DAVOPSI*. Barcelona: Graó.
- BOUD, D., COHEN, R. Y WALKER, D. (Eds.). (2011). *El Aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento*. Madrid: Narcea.
- CORRADINI, M. (2011). *Crear. Cómo se desarrolla una mente creativa*. Madrid: Narcea.
- ESPERT, M. Y BOQUÉ, M. C. (2011). *¡Tú sí que vales! Historias cortas de niños y niñas que construyen valores humanos*. Barcelona: Graó.

- FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE CC.OO. (2009). *30 años CC.OO. Enseñanza 1978-2008*. Madrid: Autor.
- GIRÁLDEZ, A. (Coord.). (2010). *Didáctica de la música*. Barcelona: Graó.
- GIRÁLDEZ, A. (Coord.). (2010). *Música. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Graó.
- GIRÁLDEZ, A. (Coord.). (2010). *Música. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- IMBERNÓN, F. (Coord.). (2010). *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de Educación Secundaria*. Barcelona: Graó.
- MAÑÚ, J. M. Y GOYARROLA, I. (2011). *Docentes competentes. Por una educación de calidad*. Madrid: Narcea.
- MINISTERIO DE MEDIO AMBIENTE Y MEDIO RURAL Y MARINO. (2010). *Primer Programa de Desarrollo Rural Sostenible (PDRS)*. Madrid: Autor.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Coord.). (2010). *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la Educación Secundaria*. Barcelona: Graó.
- REGADERA LÓPEZ, A. (2011). *La delgada línea azul de la inteligencia*. Valencia: Brief Ediciones.
- SANTOS, M. (2008). *La educación como búsqueda. Filosofía y Pedagogía*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- SCHENETTI, M. (2011). *Comprender el dolor infantil. Niños y niñas que sufren emocionalmente*. Barcelona: Graó.
- VAELLO ORTS, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó.

CASALS, R. (2011). *Prevenir el fracaso escolar desde casa*. Barcelona: Graó. 208 pp. ISBN: 978-84-7827-953-1.

El aumento del fracaso escolar es un tema que preocupa cada vez más a la sociedad en general y a los padres en particular. *Prevenir el fracaso escolar desde casa* es una obra dirigida a padres donde se les dan algunas pistas para ayudar a sus hijos en el estudio.

Esta obra parte de un estudio realizado durante el curso 2007-08 con una muestra de 1.513 alumnos (855 de 11 años y 655 de 15 años) y 590 madres y 490 padres de alumnos, en 30 centros educativos de Andalucía, Aragón, Asturias, Castilla y León, Valencia, Cataluña y Navarra.

A la luz de los resultados obtenidos en esta investigación se articulan los postulados del libro, que tratan todos los aspectos en los que los padres pueden influir para ayudar a prevenir el fracaso escolar de sus hijos, ya que el éxito o el fracaso académico no solo dependen de la escuela, el profesorado y los propios alumnos, sino también de la familia y el hogar.

El primer tema tratado es el respeto del lugar y del ambiente de estudio en casa. Partiendo de que cada persona es diferente y no todo el mundo se concentra en igual medida, se sugiere a los padres que sus hijos tengan un lugar fijo de estudio alejado de distracciones como la música, la televisión, el teléfono o el ordenador. Sin embargo, tampoco se excluye la posibilidad de estudiar con una música suave, o la necesidad de utilizar el ordenador para el estudio, aconsejando siempre que se sitúe el aparato en una zona común de la casa para un mayor control de su uso.

El siguiente tema tratado es la necesidad de que los padres acepten las limitaciones de sus hijos. Puesto que cada persona tiene unas capacidades y unas habilidades específicas, es importante aceptar a los hijos tal cual son, y no exigirles más de lo que pueden hacer para evitar su frustración. Así, será necesario proponerles pequeñas metas y objetivos a su alcance, a la vez que se valora su trabajo y su esfuerzo, aunque los resultados no sean tan buenos como se desea.

Es deseable también ayudarles con los deberes y el estudio cuando nos lo piden, sin llegar a hacer su trabajo, fomentando la cultura del esfuerzo y tratando de que adquieran el gusto por el saber y el conocimiento.

Otro aspecto importante que no se debe descuidar es la comunicación con la escuela. Es necesario hablar con los tutores para conocer el progreso de los hijos y saber si tienen algún problema en el centro educativo, pero sin entrometerse nunca en la labor del maestro.

Lo que sí se debe hacer desde casa es fomentar la responsabilidad, empezando por las tareas domésticas, y haciendo también partícipes a los hijos de las tomas de decisiones familiares que les afecten. Es igualmente necesario que aprendan que no siempre pueden conseguir lo que quieren.

Los alumnos con una mejor autoestima suelen obtener mejores resultados, por lo que favorecerla desde casa es una de las labores más importantes que los padres pueden hacer. Para ellos es indispensable tener una buena comunicación con los hijos, así como compartir el tiempo libre con ellos, sin olvidarse de la necesidad de poner límites. De esta manera, mostrando interés por ellos y por sus cosas se crea un 'cojín emocional', es decir, un vínculo afectivo fuerte entre los miembros de la familia.

Finalmente, el último capítulo está dedicado a los propios estudiantes. En él se les proponen 45 ideas que deben tener en cuenta a la hora de afrontar el estudio y las tareas académicas. Lo más importante es la necesidad de que comprendan que estudian para ellos mismos, y de que todo supone un esfuerzo. También se les dan indicaciones para aprovechar mejor el tiempo de estudio, y pautas para realizar resúmenes y esquemas.

Como conclusiones cabe destacar que lo más importante que los padres pueden hacer desde casa es interesarse por sus hijos y apoyarles mostrándoles su afecto, así como inculcarles los principios de responsabilidad y esfuerzo. De esta manera, se establecerá con ellos un vínculo emocional fuerte que fomentará su autoestima, mejorando las condiciones para que rindan mejor en la escuela.

Sara Campos Miranda

MUÑOZ CARRIL, P. C. Y GONZÁLEZ SANMAMED, M. (2009). *Plataformas de teleformación y herramientas telemáticas*. Barcelona: Editorial UOC. 172 pp. ISBN: 978-84-9788-816-5.

El uso de plataformas de *e-learning* ha crecido muy rápidamente en los últimos años siendo utilizado no solo en enseñanza virtual o remota, sino también en sistemas de formación tradicionales mixtos o aquellos donde prima la asistencia a clase. Es por tanto una herramienta esencial en gran parte de los centros, equipos de formación y profesorado debido a la facilidad que ofrece para la creación, gestión y evaluación de recursos tanto curriculares como personales y a la interacción que ofrece entre alumno y profesor.

El libro presentado por los autores Pablo C. Muñoz y Mercedes González presenta un gran resumen de todos aquellos conceptos que definen y etiquetan las plataformas de *e-learning*. Con una amplia base bibliográfica el libro repasa todos aquellos conceptos que son necesarios para entender los fundamentos y las funcionalidades de los sistemas de gestión del aprendizaje o *Learning Management System (LMS)*.

El libro se compone de cuatro capítulos y tres anexos. Los capítulos uno, tres y cuatro, así como los anexos, son de muy breve extensión. Cada uno de ellos se centra en conceptos concretos.

El primer capítulo nombra los conceptos y criterios definidos por la literatura actual necesarios para hablar con propiedad de las plataformas *e-learning*. Repasa la evolución de las herramientas utilizadas desde principios de los 90. Para ello toman como punto de partida los gestores de contenido web (CMS) que permitían la creación de sitios web dinámicos útiles para la creación y gestión de información en línea. A partir de estos surgen los LMS que han evolucionado en los actuales LCMS (*Learning content Management System*) y que se

erige como una solución que aúna la potencia de ambas plataformas (CMS y LMS). La principal característica que define los LCMS es que permite acceder a los recursos disponibles por los formadores aunque estos no estén asociados a cursos predefinidos.

En el tercero se muestra un listado de las instituciones y grupos dedicados al análisis, evaluación y comparativa de los LMS así como los enlaces para consultar dichos estudios.

El último capítulo muestra las ventajas y desventajas asociadas a la enseñanza virtual o *teleformación* así como el potencial que ofrece a cualquier nivel educativo (organizativo, metodológico y curricular).

Los anexos presentan varios apartados, el primero mostrando una gran comparativa entre CMS (Moodle, Drupal, Slash...). El segundo detalla un listado de herramientas de LMS (LMS y LCMS) a nivel mundial divididas en herramientas comerciales, gratuitas y Open Source, y un último anexo donde se muestra un ejemplo de una actividad propuesta en los foros de la UOC.

Terminaremos con el capítulo dos que contiene el grueso del libro. Este plantea las cualidades básicas de las plataformas de *e-learning*, las características funcionales de la estructura modular que las define y el conjunto de herramientas disponibles para el profesorado. Estas están divididas en diferentes líneas: las orientadas al aprendizaje, comunicación y trabajo colaborativo (foros, wikis, videoconferencias, etc.), aquellas dirigidas al aprendizaje, gestión y productividad (como por ejemplo *bookmarks*, *FAQ*, noticias o buscador de recursos). No se olvida de definir el conjunto de herramientas que ofrece para la administración docente y académica por parte del formador dividiéndolas en dos grupos: de soporte y de implicación de estudiantes. Revisa también aquellas enfocadas al diseño, gestión, desarrollo y evaluación de cursos para finalizar con todas aquellas encaminadas a favorecer la distribución de contenidos de aprendizaje.

Podríamos por lo tanto decir que el libro presenta un detallado estado del arte sobre el mundo de las plataformas de enseñanza por Internet, no se queda corto en citas y definiciones de grandes profesionales desde el comienzo de la utilización de dichas plataformas desde los años noventa hasta 2007, todos ellos referenciados en una amplia bibliografía que presenta gran cantidad de enlaces para acceder a los recursos mencionados a lo largo de la obra.

Francisco J. Rodríguez Lera

NAVAL, C., LARA, S., UGARTE, C. Y SÁDABA, C. (Eds.). (2010). *Educar para la comunicación y la cooperación social*. Pamplona: COAN. 299 pp. ISBN: 978-84-614-4234-8.

El presente trabajo es resultado de la investigación llevada a cabo en el marco del Proyecto *Una educación para la comunicación y la cooperación social. Los conocimientos, las*

actitudes y las habilidades cívicas (convocatoria I+D, 2007, MEC, SEJ2007-63070/EDUC). En palabras de Naval, investigadora principal, su objetivo es «exponer algunos aspectos clave para el desarrollo de la sociabilidad y su relación con la acción social, manifestada en la capacidad de comunicación y participación» (p. 9). Se trata, por tanto, de aportar luces que faciliten la elaboración de una pedagogía de la ciudadanía y, más en concreto, en el desarrollo de la competencia social y cívica.

Las razones que apuntan al interés y el incremento en la última década de investigaciones de este tipo es evidente: el creciente individualismo y la falta de comunicación y cooperación social; la escasa sensibilidad ante un compromiso cívico en gran parte de la población; el aumento de violencia en la sociedad en su conjunto y en la escuela en particular, por citar solo algunas de ellas.

Esta obra reúne a investigadores de la educación y de la comunicación, además de la aportación imprescindible de profesores de enseñanzas medias. El libro se articula en torno a tres bloques: a) Educación ciudadana y participación social; b) Medios de comunicación, redes sociales y participación social; c) Educación para la comunicación y la cooperación social desde la práctica del aula.

En el primer bloque, la temática gira en torno al concepto de ciudadanía y su educación. Keating, de la national Foundation for the Educational Research, aborda cómo se ha desarrollado la educación para la ciudadanía en el Reino Unido. Los datos que ofrece se basan en elementos cualitativos y cuantitativos del *Citizenship Education Longitudinal Study* y sugieren que ha habido un notable desarrollo desde el año 2001; pero también se constata que muchas escuelas todavía no han incorporado todos los componentes de la educación para la ciudadanía. En este sentido, el artículo apunta interesantes retos, entre ellos: a) ofrecer un currículo aplicable a todos los centros con un programa que sea lo suficientemente flexible que permita la iniciativa del centro pero con un contenido formal aplicable a todos; y b) fomentar la cualificación del profesorado a través de la formación del mismo, no solo en contenidos sino en el uso activo de métodos de enseñanza que reflejen el *ethos* de la educación para la ciudadanía en la práctica.

Bajo el título *El enfoque de las competencias en la Educación del ciudadano del siglo XXI*, Gavari y Lara sugieren las implicaciones educativas que tiene la adopción de un modelo de formación basado en las competencias. Introducen los supuestos del nuevo paradigma educativo: el aprendizaje a lo largo de la vida, cuyo eje pivota sobre las competencias.

En cuanto a los medios de comunicación, redes sociales y participación social, autores como Aguaded, Muñoz Saldaña y Lara, entre otros, analizan diversas cuestiones relacionadas con la alfabetización mediática. Los medios y las técnicas de comunicación provocan un fuerte impacto en la cultura y en el contexto educativo. En este sentido, los autores se preguntan por la relación que existe en la actualidad entre los medios y la educación. La consecuencia de estos trabajos es la necesidad que tienen los centros educativos de incorporar el lenguaje de los medios de comunicación en el propio currículo para facilitar el desarrollo de la competencia comunicativa.

Por último, en el tercer bloque se desciende al terreno de la práctica para analizar cuestiones como la percepción que tienen los propios alumnos de 3º de ESO de la asignatura de Educación para la Ciudadanía, a raíz de un trabajo de campo realizado por Arbués, Repáraz y Naval. Se inserta en este bloque un interesante estudio sobre el nuevo reglamento de derechos y deberes del alumnado y de la convivencia en el ámbito de la Comunidad Foral de Navarra.

Esta obra ofrece al lector una interesante reflexión sobre los elementos que propician el desarrollo de la sociabilidad; y, más allá de la educación, sobre cuestiones vitales para el sostenimiento y fortalecimiento de las democracias.

Dolores Fernández Bazán

RIBAS SEIX, T. (Coord.). (2010). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó. 172 pp. ISBN: 978-84-7827-989-0.

El vigente Decreto de Enseñanzas Mínimas del Ministerio de Educación, publicado en el BOE el 5 de enero de 2007, establece como objetivo central de la materia de Lengua Castellana y Literatura el desarrollo de la competencia comunicativa, entendida como «un conjunto de conocimientos sobre la lengua y de procedimientos de uso que son necesarios para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales». La enseñanza de la gramática queda, así, vinculada a la mejora de las habilidades pragmáticas de los alumnos. *Libros de texto y enseñanza de la gramática*, un volumen colectivo en cuya elaboración han participado profesores universitarios y de educación secundaria de Barcelona, Madrid, Valencia y el País Vasco, pretende analizar el tratamiento de la reflexión sobre la lengua en los libros de texto tanto de lengua castellana o de catalán como de lenguas extranjeras, para evaluar, en último caso, en qué medida la enseñanza de la gramática ha asumido, o no, este planteamiento.

La tesis que vertebra la obra es que en los libros de texto pervive, con escasas excepciones, una metodología tradicional, de carácter transmisivo y orientación formalista, que fomenta la mecanización de procedimientos de análisis de los que no puede obtenerse un rendimiento para la producción o la comprensión de discursos. Para fundamentar esta conclusión, la obra se organiza implícitamente en dos bloques: en el primero –capítulos 1 y 2– se bosqueja otro posible modelo de reflexión gramatical basado en la experimentación y en la reflexión cooperativa entre los escolares, y se analiza con detalle el decreto de enseñanzas mínimas al que nos hemos referido anteriormente, delimitando así el terreno de juego; en el segundo –capítulos 3 a 8– se somete a escrutinio el abordaje que dan a algunos problemas gramaticales –las nociones de verbo u oración, la coordinación o la estructura del predicado– diversos libros de texto, así como el tipo de actividades que predomina en ellos.

Cabe reprochar al libro –que reiteradamente incide en un veredicto que parece fijado de antemano– que el rigor empleado en desnudar las rutinas y carencias del tratamiento de la reflexión sobre la lengua en los libros de texto no siempre vaya acompañado de propuestas concretas y realistas, más allá de algunas estrategias incorporadas ya a la práctica docente –asociar el estudio del adjetivo calificativo al de la descripción, o el de las cláusulas causales, consecutivas, condicionales o concesivas a los textos argumentativos– o la referencia a una metodología alternativa –el modelo de enseñanza denominado *Secuencias didácticas para aprender gramática*, que desde hace años vienen desarrollando en sus investigaciones Anna Camps o Felipe Zayas, entre otros, y que fue objeto de una monografía homónima publicada en la misma colección en 2006– que resulta, sin duda, sugestiva, pero que, por un lado, parece concebida de espaldas a la realidad de las aulas (¿cómo calificar, si no, un proceso de enseñanza-aprendizaje que exige a los alumnos, en su fase nuclear, «buscar las posibles soluciones a partir del diálogo con los compañeros o con expertos, y a partir de la consulta de otros textos, otras gramáticas?»); y, por otro, difícilmente podría articular un libro de texto, que ha de cumplir de manera exhaustiva con un currículo oficial y que, por su propia naturaleza, ha de presentar una estructura cerrada y sistemática.

Por lo demás, desde que el desarrollo de la competencia comunicativa se convirtiera en el eje de la formación lingüística, parece como si fuera imprescindible contar con una coartada o salvoconducto funcional para seguir estudiando gramática. Y si bien no vamos aquí a discutir que, en términos generales, reflexionar sobre la lengua ayuda a emplearla mejor, habrá que reconocer que el rendimiento pragmático del aprendizaje de la morfología o la sintaxis de la lengua materna es, cuando menos, difuso, y no siempre verificable. El manejo de pruebas (de concordancia, de conmutación) y procedimientos prácticos (reconocimiento de categorías y funciones o producción de ejemplos) en el que se basa el aprendizaje de la gramática constituye una eficaz gimnasia en la aprehensión de estructuras, jerarquías y regularidades que mejora la capacidad de abstracción, así como las destrezas especulativas o argumentativas del alumnado. Desde esta perspectiva, quizá podrían matizarse algunas de las impugnaciones a los libros de texto que encontramos en el volumen.

Ricardo Lobato Morchón

SANCHIDRIÁN, C. Y RUIZ BERRIO, J. (Coords.). (2010). *Historia y perspectiva actual de la Educación Infantil*. Barcelona: Graó. 431 pp. ISBN: 978-84-7827-936-4.

Este libro se publica dentro de la colección Biblioteca de Infantil de la editorial Graó, una colección imprescindible en la Educación Infantil actual. Se trata de un libro de lectura amena, con una edición cuidada y con ilustraciones pertinentes. Todos los capítulos incluyen una

bibliografía específica y, además, una bibliografía comentada que facilita la posibilidad de profundizar en los distintos temas. Los coordinadores de esta obra colectiva, como el resto de autores, son profesores de diversas universidades que aportan su especialización en las distintas corrientes y escuelas.

El texto supone una revisión rigurosa e integrada de la historia de la Educación Infantil hasta nuestros días, con constantes conexiones del pasado con el presente. Se centra en la evolución de las instituciones de Educación Infantil, dentro de una visión más amplia de lo que ha supuesto la infancia en los distintos momentos. Es un libro que permite rastrear el origen de muchos aspectos de las prácticas actuales, por lo que resulta útil tanto para estudiantes que se aproximan a la Educación Infantil, como para profesorado y otros profesionales de diferentes ámbitos implicados en la formación o en la atención a la infancia.

Los coordinadores han estructurado el texto en torno a diferentes perspectivas, consiguiendo una organización coherente pese a la complejidad del contenido. A lo largo de los capítulos se va avanzando, lógicamente, en una perspectiva temporal, desde los antecedentes de Comenio, Rousseau o Pestalozzi hasta nuestros días. Así mismo, dentro de cada capítulo encontramos referencias a las repercusiones de las distintas corrientes y escuelas en la Educación Infantil actual. Los últimos capítulos se refieren al presente y en ellos se revisan los principios psicopedagógicos que más peso están teniendo, así como algunos modelos de la educación actual, la formación del profesorado, las políticas educativas en los últimos años o los organismos internacionales implicados en la Educación Infantil.

También se recoge una perspectiva comparada, con capítulos centrados en los comienzos de la Educación Infantil en Inglaterra, Alemania, Italia, Francia o Estados Unidos. Dentro de esta perspectiva, se dedican varios capítulos a analizar la evolución en España. Así mismo se revisa el panorama europeo actual, pudiéndose identificar dos corrientes: aquellos países donde -como en el nuestro- predomina una visión más escolar de la oferta para los menores de seis años, donde se concede un importante peso a la introducción de aprendizajes básicos, y aquellos otros países que parten de una tradición más orientada al desarrollo global de la personalidad infantil, con un ambiente menos escolar y más lúdico, como es el caso de los países nórdicos.

Y, por último, una tercera perspectiva es la de autor, deteniéndose en aquellos autores más significativos, con pequeños apuntes biográficos y breves contextualizaciones, así como un resumen de sus principales aportaciones. El peso que se da a los distintos autores es variable, y en algunos casos discutible: Se dedican capítulos completos a Montesino, Fröbel, Dewey, Montessori, Decroly y Gardner, mientras que otros autores (Piaget, Vigostki...) ocupan un espacio más limitado.

Resulta interesante comprobar cómo -pese a una evidente evolución en la Educación Infantil- algunos temas polémicos siguen planteándose tras décadas, incluso siglos. Por ejemplo, la controversia entre una Educación Infantil tradicional basada fundamentalmente en el adelanto de los contenidos de la educación obligatoria y en formas metodológicas dirigidas

por el adulto, y una Educación Infantil más centrada en las niñas y niños, el juego y la espontaneidad, respetuosa con sus intereses y su evolución.

También hay que señalar lo que cuesta que calen las reformas: por una parte, los centros innovadores han sido y son minoritarios y, por otra, muchos planteamientos y metodologías acaban desvirtuándose al generalizarse, limitándose en muchos casos al uso aislado de un material o actividad.

La lectura de este libro puede ayudarnos a aprender del pasado para avanzar hacia una Educación Infantil fundamentalmente basada en datos contrastados y no tanto en la frecuente inercia de la tradición.

Gema Paniagua

SANTOS, M. (2008). *La educación como búsqueda. Filosofía y Pedagogía*. Madrid: Biblioteca Nueva. 230 pp. ISBN: 978-84-9742-887-3.

El libro que tenemos el placer de reseñar es obra del Dr. Marcos Santos Gómez, profesor de filosofía y teoría de la educación en la Universidad de Granada. Compuesto de varios artículos, recoge su análisis crítico sobre la educación como proceso humano, a partir de una amplia bibliografía (la cantidad de referencias y de citas eruditas es enorme). En la obra se analizan temas básicos de la teoría pedagógica y de la filosofía de la educación, como son los fundamentos y fines de la tarea educativa. Se trata de una aplicación para la práctica educativa de las teorías de autores que proceden tanto de la tradición pedagógica como de la filosofía pura. Mantiene una concepción de la educación como fenómeno problemático que consiste realmente en una búsqueda constante de lo mejor en la historia para los seres humanos. El libro consta de siete capítulos, cada uno de los cuales se centra en un aspecto que desemboca en el siguiente capítulo. El punto de partida en el primero es el problema acarreado en nuestro tiempo por la pérdida del sentido existencial. Se señalan unas implicaciones educativas a partir de la filosofía existencialista de Albert Camus o de Schopenhauer, para subrayar cómo puede defenderse una labor educativa con un componente ético entendido como compasión ante el sufrimiento del *otro* y protesta por la injusticia.

El profesor Marcos Santos continúa en el segundo capítulo mostrando algunas afinidades entre el discurso camusiano y el estoicismo de los últimos autores romanos paganos. A partir de éstos, esboza un proyecto ético consistente en una arriesgada apuesta por los seres humanos, combativa y resistente frente a una sociedad radicalmente inhumana. Santos aboga por una suerte de ética material (cuyo contenido es el respeto por el *otro* singular y por el género humano en general). Para justificar dicha ética se debe tener en cuenta en qué medida la solidaridad puesta a prueba en la vida cotidiana asegura una vida mejor para todos. Esta solidaridad

debe además concretarse en unas configuraciones sociales e históricas. Es esta concreción en la historia la que además conduce a nuestra responsabilidad con respecto a las generaciones pasadas, estudiada en el tercer capítulo. Asimismo, aborda la posibilidad de hacer justicia con las víctimas del pasado para dotar, paradójicamente, de futuro a la humanidad, en el sentido traído a colación por Walter Benjamin. De la negatividad aportada y recordada por las víctimas puede extraerse un horizonte que trascienda el presente como eterno retorno de lo mismo propio del mundo moderno y capitalista. En relación con esto, los siguientes capítulos estudian opciones pedagógicas que intentan corregir los excesos de una visión ingenuamente optimista y complaciente con el curso efectivo de la historia, aspirando a una crítica del mismo.

En general, se va perfilando a lo largo del libro una interesante propuesta en relación con la buena educación. Si educar pretende mejorar la sociedad o, más ampliamente, humanizarla, entonces la propuesta razonada en el libro es que habría que apuntar a una horizontalidad de las instituciones educativas y de las relaciones humanas en su conjunto. El libro en el fondo trata de fundamentar esta concepción freiriana de la pedagogía y perfilarla como alternativa a los desafíos más actuales que emergen de la praxis educativa. Por esto, la obra se entiende como una útil aportación para que los estudiosos de la educación y los educadores en general abandonemos el papel de meros técnicos y retornemos al estudio de las cuestiones básicas que tienen que ver con el sentido de nuestro trabajo y los fines perseguidos en toda acción educativa. Se trata de recuperar las preguntas del por qué y del para qué educar, que nos remite a la reflexión sobre los contenidos éticos presentes en cualquier proceso educativo. Para esto, Marcos Santos ha puesto a dialogar con acierto a autores propios de la tradición filosófica con autores usualmente asociados a la tradición específica de la pedagogía. El libro prueba lo fructífero de este ejercicio intelectual con evidentes consecuencias para la práctica educativa.

Francisco Miguel Martínez-Rodríguez

SIMÓN RODRÍGUEZ, M. E. (2010). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea. 252 pp. ISBN: 978-84-277-1723-7.

La igualdad es algo por lo que han luchado muchos colectivos de distintos ámbitos desde tiempos inmemoriales, con la única finalidad de minimizar las desigualdades existentes entre unos y otros. Actualmente podría parecer que esas desigualdades ya no son tan notables como antaño, pero la realidad es que no han desaparecido. La temática de este libro trata sobre esa búsqueda de igualdad entre los géneros femenino y masculino. Con una visión retrospectiva, la autora analiza los roles que adquieren hombres y mujeres a lo largo de sus vidas y de qué

forma lo hacen. La respuesta que da la autora a este tema se refleja en el título de este libro; dice que se trata de una cuestión de coeducación.

Se habla de que la educación de las mujeres fue privada durante siglos. A partir de la mitad del siglo XIX, se empezó a reivindicar el derecho a la educación para las niñas, desde la Educación Primaria hasta la Superior. La Ley Moyano de 1857 aconsejaba crear escuelas elementales para niñas, ya que no podían asistir junto con niños a los centros ni tampoco se aceptaba que recibieran clases de maestros varones. Por otro lado, las mujeres que entraban en la universidad lo hacían porque pertenecían a una de esas pocas familias dispuestas a invertir en su educación y titulación; aun así tenían que alegar todo tipo de excelencias y pasar por pruebas de acceso especialmente diseñadas para ellas y por tribunales que las examinaban tanto por su solvencia intelectual y científica como por sus cualidades, actitudes o presentación. No fue hasta 1910 que se permite la matrícula universitaria, bajo las mismas condiciones, a hombres y mujeres.

En la primera mitad del siglo XX las niñas empezaron a asistir a la enseñanza primaria y media donde la educación era separada y diferenciadora. Vencida la mitad del siglo, se empezaron a crear instituciones educativas públicas mixtas, pero no fue hasta 1985 cuando la enseñanza mixta aparece como obligatoria.

Como rastro de esa educación diferenciadora, o mala educación, quedan conceptos como el de sexo opuesto, la complementariedad de la 'media naranja', llamar a un niño, *niña* o con otros apelativos femeninos para insinuar su debilidad o para insultarlo. Para educar con enfoque de género hay que diagnosticar el sexismo para descubrir dónde está esa desigualdad, utilizar un lenguaje para la igualdad en la comunicación que sea incluyente, igualitario y justo y, procurar una representación equilibrada de funciones y cargos así como de los contenidos que se aprenden.

La escuela es el lugar preferente para la igualdad; en ella se encuentran representados y se pueden aprender valores humanos no sexistas, pasar del desconocimiento y de la desigualdad del otro al reconocimiento, construir modelos equitativos, etc. Todo esto sería imposible sin la ayuda de la coeducación para el cuidado, para la no violencia y la paz de género, para la convivencia y la afectividad, para la ciudadanía y los derechos humanos, para la salud y para la orientación. Los medios de comunicación también tienen un papel muy importante como elementos socializadores y didácticos de primer orden, pero desgraciadamente la coeducación mediática aun está en pañales. Ligada a esta última también existe la coeducación lúdica, que es menos visible a los ojos adultos pero que también les va dando forma.

La educación institucionalizada puede mejorar en cuanto al tema de la igualdad pero no puede hacerlo sin que vaya a la par con la educación que reciben niñas y niños en el hogar, y es esa coeducación familiar la que se deriva en una garantía más o menos segura de la felicidad y satisfacción futuras de sus hijos e hijas.

Después de un amplio análisis de todos los factores familiares, sociales y mediáticos educadores de niños y niñas, la autora cierra el libro con un apartado de anexos donde da algunas

claves metodológicas para neutralizar estilos educativos sexistas y volverlos no sexistas, propuestas didácticas para coeducar la convivencia entre iguales, para practicar una pedagogía preventiva de la violencia de género, para ir en pro de la igualdad de los sexos y finalmente una guía para la buena coeducación de niñas y niños.

Alba Reboredo Liste

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

Revista de Educación

ISSN: 0034-8082

ISSN (Internet): 1988-592X

I. Trayectoria, cobertura y contenido

La *Revista de Educación*, publicada por el Ministerio de Educación español, es una **revista científica arbitrada**, siendo objeto de evaluación externa todos los trabajos (recibidos y por encargo). De periodicidad cuatrimestral, fue fundada en 1940 (con el título de *Revista Nacional de Educación*), siendo la actual *Revista de Educación* continuación de aquella (con este nombre desde 1952). Acepta para su publicación principalmente trabajos originales de investigación básica y aplicada, así como experiencias de innovación sistematizadas, ensayos y recensiones de publicaciones recientes de relevancia en el campo de la educación. Su objetivo es difundir el conocimiento en esta área para la mejora de la investigación, la política y la práctica educativa, siendo sus destinatarios la comunidad científica en educación, administradores y profesores. Las secciones de la revista son: **a) Monográfico; b) Investigaciones y estudios; c) Ensayos; d) Experiencias educativas (innovación); e) Recensiones y libros recibidos**. Se aceptan trabajos originales en español y en inglés, que serán publicados en el idioma original.

II. Presentación y envío de artículos

Los manuscritos se enviarán exclusivamente a través de la **Plataforma de Gestión de Revistas RECYT de la Fundación de Ciencia y Tecnología** (<http://recyt.fecyt.es/index.php/redu/index>).

Para la redacción del manuscrito se tendrá en cuenta el *Manual de estilo: Publication Manual of the American Psychological Association (APA)*. 5ª ed. Washington: APA, 2001 (consultar Normas APA en www.revistaeducacion.educacion.es o en www.apastyle.org).

Tipografía: Los trabajos se presentarán en tipo de letra Times New Roman, cuerpo 12, interlineado sencillo y en formato Word para PC.

I. Presentación

En cuanto a los datos, contenido, estructura y estilo del artículo los autores observarán las siguientes normas para lograr una mayor eficacia en la gestión editorial de los trabajos:

- A. **Datos de autoría y, en su caso, de la financiación de la investigación:** en archivo adjunto titulado: primer apellido responsable_segundo apellido responsable. (Ej. ortega_jimenez), se indicarán obligatoriamente los siguientes datos
- Datos del autor o autores: el nombre¹ y los dos apellidos de cada autor, con el grado académico más alto y la filiación institucional completa; esto es: nombre completo del centro y del departamento e institución subordinada a las que pertenezcan los

⁽¹⁾ **Aviso importante para los autores:** se recomienda la adopción de un **nombre de pluma**, para una correcta indexación del artículo en las bases internacionales, que consista en un nombre y un solo apellido para nombres y apellidos poco comunes, o bien el nombre y los dos apellidos unidos por un guion para los más corrientes (Ej. María Clein-Acosta). Para más información véase www.accesowok.fecyt.es (enlace a «sabes qué tienes que hacer para identificar tus publicaciones científicas»).

autores, así como el nombre, la dirección postal, el teléfono y el correo electrónico del autor que se designe responsable de la correspondencia sobre el artículo.

- Los autores están obligados a declarar; si éste es el caso, el apoyo o financiación recibida para realizar la investigación que se pretende publicar; así como los proyectos de investigación o contratos financiados de la que es resultado. Se recomienda incluir al principio del artículo un pie de página donde se haga constar el agradecimiento por las ayudas recibidas.

B. **Artículo:** con el manuscrito se enviará un segundo archivo titulado: Artículo_primer apellido del responsable_segundo apellido del responsable. (Ejemplo: Artículo_ortega_jimenez).

Se omitirá toda referencia al nombre del autor o autores del trabajo y a sus credenciales. El artículo ha de estar encabezado por:

- El **título del trabajo**, lo más ilustrativo y conciso posible, escrito primero en español y después en inglés, compuesto por 8-9 palabras significativas, extraídas, a ser posible del Tesouro de ERIC (Education Resources Information Center), que se encuentra accesible en Thesaurus – www.eric.ed.gov.
- Un **resumen en español**, que debe tener 300 palabras y a continuación, la traducción de éste al inglés (*abstract*). El resumen y el *abstract* serán publicados tanto en la edición impresa como en la electrónica de la revista. El resumen debe estructurarse de la siguiente manera (de acuerdo con el formato IMRYD): **introducción**, que recogerá el objetivo o finalidad de la investigación; **metodología**: incluirá los procedimientos básicos (diseño, selección de muestras o casos, métodos y técnicas de experimentación u observación y de análisis); **resultados**: principales hallazgos (dar datos específicos y su significación estadística, cuando corresponda); y **discusión o conclusiones**.
- Debajo del resumen, se deben incluir **de 5 a 10 palabras clave** o frases cortas (lexemas o descriptores), que también irán expresadas **en español y en inglés**. Se usarán palabras clave o términos internacionalmente aceptados en el campo de la educación para expresar conceptos y contenidos (véase Tesouro de ERIC).
- **Extensión:** en el caso de investigaciones o estudios la extensión no sobrepasará las 8.000 palabras. En el caso de experiencias educativas y ensayos no sobrepasará las 4.000 palabras. En todos los casos, dicha extensión incluirá notas, referencias, bibliografía y elementos gráficos. La versión completa del artículo será publicada en la edición electrónica de la Revista.
- **Estructura:** en el caso de investigaciones y estudios, se recomienda que el artículo contemple, al menos, los siguientes aspectos: planteamiento del problema o tema objeto de estudio, antecedentes y fundamentación teórica, diseño y metodología, resultados, discusión de resultados, conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva.
- **Nombres, símbolos y nomenclatura:** los autores deben emplear aquellos que estén normalizados para cada disciplina.
- **Citas textuales:** las citas textuales deberán destacarse entre comillas y a continuación, entre paréntesis, el apellido e iniciales del autor, año de publicación y páginas de las que se ha extraído dicho texto.
- **Los esquemas, dibujos, gráficos, tablas**, etc. deben ser aquellos necesarios para complementar o clarificar el texto. Se numerarán consecutivamente en función del tipo (tabla, gráfico...), se insertarán en el lugar idóneo dentro del cuerpo del texto del artículo y se presentarán en blanco y negro. Los gráficos, esquemas y tablas deberán presentarse en un formato que no sea imagen con el fin de facilitar las modificaciones posteriores si fuese necesario en la maquetación del artículo.
- **Las notas** se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá a pie de página, restringiéndolas al mínimo necesario. Se evitarán las notas que sean simples referencias bibliográficas, en cuyo caso deberán ir en el texto señalando solo el autor/es y, entre paréntesis, el año de publicación; la referencia completa se incluirá en las referencias bibliográficas.
- Al final del trabajo se incluirá una lista denominada **«Referencias bibliográficas»**; la veracidad de las citas bibliográficas serán responsabilidad del autor o autores del artículo. Estas serán presentadas por orden alfabético y deberán ajustarse a las normas APA³ (en el Anexo 1 de estas Normas se ofrece un extracto). Las citas bibliográficas que se hagan en el texto del artículo deben tener su correspondencia en las «referencias bibliográficas».

(2) La importancia de redactar un título y resumen adecuados estriba en que de su lectura dependerá en buena medida que los potenciales lectores lleguen a leer el trabajo completo (especialmente en búsquedas electrónicas).

(3) Consultar en www.revistaeducacion.educacion.es o en www.apastyle.org.

- C. **Carta de presentación y cesión de derechos de propiedad intelectual:** el autor o autores enviarán un archivo titulado: cesion_primer apellido responsable_segundo apellido responsable. Ej. cesion_ortega_jimenez. El modelo se recoge en el Anexo II de estas normas, en donde harán constar:
- El título del artículo completo.
 - Nombre del autor o autores.
 - Dirección del responsable de la correspondencia.
 - Solicitud de evaluación del artículo.
 - Justificación de la selección de la *Revista de Educación*.
 - Declaración de autoría: en el caso de trabajos realizados por más de un autor, todos los autores deben certificar que los firmantes han contribuido directamente al contenido intelectual del trabajo, que se hacen responsables del mismo, lo aprueban y están de acuerdo en que su nombre figure como autor.
 - Declaración de que el artículo es inédito, y no se encuentra en proceso de evaluación en ninguna otra publicación.
 - Sección de la revista en la que desea publicar el artículo, acorde con su naturaleza: a) Investigaciones o estudios; b) Ensayos; o c) Experiencias educativas (innovación).
 - Cesión de derechos de propiedad intelectual del artículo a la *Revista de Educación*.
 - Declaración de posibles conflictos de intereses: los autores deben hacer declaración de aquellas actividades –especialmente las relaciones financieras– que pudieran introducir sesgos en los resultados del trabajo.

2. Envío de artículos:

El archivo del artículo se enviará obligatoriamente en Word (los datos de autoría y la carta de presentación y cesión de derechos de propiedad intelectual pueden enviarse en PDF, JPG u otros formatos de imagen) a la plataforma de gestión editorial RECYT: <http://recyt.fecyt.es/index.php/redu/index>.



Los autores, antes de enviar su artículo, verificarán que la documentación aportada está completa de acuerdo con lo establecido sobre:

- Datos de autoría.
- Artículo.
- Carta de presentación y cesión de derechos (ver epígrafe anterior).

III. Proceso editorial

- *Recepción de artículos.* Tras acusar recibo, la Redacción efectuará una primera valoración editorial consistente en comprobar: a) la adecuación al ámbito temático y el interés del artículo en función de los criterios editoriales de la Revista, y b) cumplimiento de los requisitos de presentación formal exigidos en las normas de publicación. La recepción del artículo no supone su aceptación.
- *Sistema de revisión por pares (peer review).* Comprobados el cumplimiento de los requisitos formales y la adecuación al interés temático de la Revista, el artículo será enviado a evaluación por parte de dos o más revisores expertos externos, de forma confidencial y anónima (doble ciego), quienes emitirán un informe sobre la conveniencia o no de su publicación, que será tomado en consideración por la Editora Jefe. El protocolo de evaluación utilizado por los revisores se hace público como anexo a estas Normas (Anexo III) en el sitio web de la Revista. Los autores recibirán los informes de evaluación de los revisores, de forma anónima, para que estos puedan realizar (en su caso) las correcciones oportunas. Los manuscritos con evaluación positiva se publicarán siempre y cuando los autores incluyan las recomendaciones de mejora de los revisores externos. En ese caso, la versión corregida del artículo deberá ser enviada por los autores a la Revista en el plazo máximo de un mes después de recibida la evaluación. Dentro de este plazo, y si fuera necesario, la nueva versión será enviada de nuevo a los revisores externos, procedimiento que se seguirá hasta su definitiva aceptación por la Revista.

- *Criterios de selección de revisores.* La selección de revisores es competencia de los editores de la revista, quienes tienen en cuenta sus méritos académicos, científicos y la experiencia profesional, incluyendo especialistas tanto de origen nacional como internacional. Entre los revisores podrán figurar ocasionalmente miembros del Consejo Asesor. La Revista cuenta con revisores especialistas para contrastar los procedimientos metodológicos empleados en los trabajos.
- *Criterios de valoración y selección.* Los criterios en los que se funda la decisión sobre la aceptación-rechazo de los trabajos por parte de los editores de la Revista se reflejan en el Anexo III de estas normas.
- *Proceso de publicación.* Una vez finalizado el proceso de evaluación, se enviará al autor principal del trabajo la notificación de aceptación o rechazo para su publicación. Si dicho autor desea revisar las primeras pruebas del artículo, habrá de hacerlo en el plazo acordado con la Revista.
- *Principios éticos relativos a la investigación y la publicación.* Es obligación de la *Revista de Educación* detectar y denunciar las siguientes prácticas deshonestas sobre los diversos supuestos de fraude científico: a) fabricación, falsificación u omisión de datos y plagio; b) publicación duplicada; c) autoría y conflictos de interés (véase apartado 4 de estas normas).
- Al citar trabajos publicados en esta Revista se debe incluir siempre la siguiente información: *Revista de Educación*, número de la revista, página o páginas y año de publicación.

IV. Responsabilidades éticas

- La revista no acepta material previamente publicado. Los autores son responsables de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas o figuras) de otras publicaciones y de citar su procedencia correctamente. Estos permisos deben solicitarse tanto al autor como a la editorial que ha publicado dicho material.
- En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo.
- La Revista espera que los autores declaren cualquier asociación comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido.
- Los autores deben mencionar en la sección de métodos que los procedimientos utilizados en los muestreos y controles han sido realizados tras obtención de un consentimiento informado.

Anexo I.- EJEMPLIFICACIÓN REDUCIDA DE LAS NORMAS APA (5ª edición) (consultar en *Normas para la presentación de originales*: www.revistaeducacion.educacion.es)

Anexo II.- CARTA DE PRESENTACIÓN Y CESIÓN DE DERECHOS (consultar en *Normas para la presentación de originales*: www.revistaeducacion.educacion.es)

Anexo III.- PROTOCOLO DE EVALUACIÓN PARA REVISORES (consultar en *Normas para la presentación de originales*: www.revistaeducacion.educacion.es)

Es necesaria la observancia de estas normas, lo que permitirá agilizar el proceso de evaluación y edición.

Normas para la presentación de Recensiones

1. Con relación a la obra reseñada:

- Preferentemente publicaciones científicas o innovaciones relevantes en el campo de la educación.
- Relevancia del tema objeto de la obra.
- Especialización y prestigio del autor o autores, y de la editorial.
- Actualidad (año de publicación).
- Dado el carácter científico de la revista, se excluyen reseñas de obras de divulgación, libros de texto y materiales exclusivamente didácticos, o de cualquier obra que defienda o propugne principios contrarios a los valores democráticos.

2. Con relación a la reseña:

- Calidad del texto y especialización del recensor en el tema de la obra.
- La recensión no debe sobrepasar las 700 palabras.
- La reseña estará encabezada por los datos de la obra reseñada (siguiendo estrictamente las normas de la Revista)
- El nombre del autor de la recensión deberá escribirse al final del texto.

La recensión se enviará a la dirección siguiente: redaccion.revista@educacion.es. El autor o autora enviará también, en hoja aparte, los siguientes **datos personales**: nombre y apellidos, dirección postal, teléfono y dirección de correo electrónico.

Le rogamos que, en caso de que la Revista de Educación le haya facilitado la obra para reseñar, nos sea devuelta, pues pertenece a los fondos de la biblioteca del Ministerio de Educación.

General Guidelines for the Submission of Manuscripts

Revista de Educación

ISSN: 0034-8082
ISSN (Internet): 1988-592X

I. Experience, Coverage and Content

Revista de Educación, edited by the Spanish Ministry of Education, is an **arbitrated scientific publication** whose papers, both received and commissioned to, are all subject to external assessment. Four monthly published, it was founded in 1940 with the title *Revista Nacional de Educación*. The current *Revista de Educación*, in continuation with that one, is published with this title since 1952. It publishes basic and applied research, as well as systematized innovation experiences, essays and reviews of recent publications of educational interest. Its main objective is the dissemination of knowledge in this area for the improvement of research and educational policy and practice. Its target is the scientific community in education, administrators and teachers. The main sections of the Journal are the following: **a) Monographic; b) Research Projects and Studies; c) Essays; d) Educational Experiences (innovation); e) Reviews and received books.** Original papers in Spanish and English are accepted. They will be published in its original language.

II. Submissions of Manuscripts and Style of Presentation

Manuscripts will be sent exclusively via the platform **RECYT to the Fundación de Ciencia y Tecnología** (<http://recyt.fecyt.es/index.php/revistaeducacion/index>).

When writing manuscripts, the following will be taken into account the *Style Manual: Publication Manual of the American Psychological Association* (APA), 5th ed. Washington: APA, 2001 (more information about APA criteria in www.revistaeducacion.educacion.es or www.apastyle.org).

Typography: the articles will be presented in the font "Times New Roman", size 12, simple line spacing and in Microsoft Word format for PC.

I. Presentation

In terms of article's data, content, structure and style the authors will observe the following standards in order to achieve greater editorial efficiency and management of the articles:

- A. **Authorship data and, when appropriate, research funding data:** in the attachment entitled "author first surname_author second surname" (e.g. ortega_jimenez) the following details must be included:
- Details of the author or authors: author or authors forename and first surname, highest university degree/s and full institutional affiliation, i.e. name of the Faculty and the Department and/or subordinate institution to which the authors belong to, as well as full name, telephone number, full postal address and email address of the author responsible for correspondence.

⁽¹⁾ **Important notice to authors:** It is advisable to adopt a **writing name** for the correct indexing of papers according to international bases. It should consist of the first and last name for not very common names and surnames, or the name and two surnames connected by a hyphen for not very common names (Ex. María Clein-Acosta). For further information see www.accesowok.fecyt.es (link «¿Sabes qué tienes que hacer para identificar tus publicaciones científicas?» (Do you know what you have to do to identify your scientific papers?)).

- If it is the case, authors have to declare any grant or financial support received for the carrying out of the research intended to be published, as well as those research projects or funding contracts from which it results from. Authors are requested to acknowledge the grants or financial support received in a footer included at the beginning of the paper.
- B. **Article:** with the manuscript will be sent a second document entitled: Article_author first surname_second surname. (e.g. Articulo_ortega_jimenez)
- Any reference to the author(s) will be omitted from the paper. The paper should be headed by:
- The **title**. It should be concise but illustrative. Written first in Spanish and then in English, composed of 8-9 relevant key words and, if it is possible, taken from the ERIC Thesaurus (Education Resources Information Centre), which is available in the following email address: www.eric.es.gov/thesaurus.
 - An **abstract in Spanish**, which must contain **300 words**, followed by its translation into English. Both, Spanish and English abstracts will be published in the printed and electronic versions of the journal. The summary should be structured in the following way (MRYD format): **Introduction**, which should include the main objective of the research; **methodology**, which should include basic procedures (design, selection of samples or cases, methods and observation/ experimental and analysis techniques); **results**: Main finds (essential data and their statistical relevance should be provided, as appropriate); and **main conclusions and discussion**².
 - **5-10 key words** or short sentences (lexemes or descriptors) should be provided immediately after the summary, which will also be written both in **Spanish and English**. Key words or internationally accepted words in the educational field to express concepts and contents (see ERIC Thesaurus) will be used.
 - **Length:** **research projects or studies** should not exceed 8,000 words. **Educational experiences and essays** should not exceed 4,000 words. In all cases, notes, references, bibliography and graphic elements will be included in the aforementioned length. The full version of the paper will be published in the electronic edition of *Revista de Educación*.
 - **Structure:** In the case of research projects and studies it is recommended that the paper should include, at least, the following aspects: description of the problem or subject matter under analysis, prior work and theoretical bases, organization and methodology, results, limitations, conclusions and further developments, if appropriate.
 - **Names, symbols and nomenclature:** authors should use those normalized for every discipline.
 - **Direct citations:** they should be distinguished from the rest by means of inverted commas, and followed by the author's last name and first name initials, year of publication and pages from where the text has been extracted; all of which should appear in brackets.
 - **Diagrams, pictures, figures, tables**, etc. should be those necessary to complete or clarify the text. They should be numbered consecutively depending on the type (table, graphic...); they will be inserted in a suitable place within the body of the text of the article and must be submitted in black and white. Graphics, diagrams and tables should not be images, so that further changes, if needed, may be possible.
 - **Notes** should be numbered consecutively and the information corresponding to them should be printed at the bottom of each page, restricted until maximum. Simple bibliography references have to be avoided; in that case they will be inserted in the text mentioning the author and the year of publication in brackets. Then, the complete reference will be included in the bibliography.
 - At the end of the paper, a list called 'Bibliographical References' will be included. The veracity of bibliographical citations will be the author or authors' responsibility. They will be presented alphabetically and they should adjust to APA criteria³ (a summary of these criteria is provided in Annex I). References in the article should have their correspondence in the 'Bibliographical References'.
- C. **Presentation and transmission of author's rights letter:** The author or authors will send a file called: cession author first surname_author second surname. (e.g. ortega_jimenez). The form is the Annex II where they should include the following data:
- Full title of the paper.
 - Author(s)' name(s).

⁽²⁾ The importance of writing an appropriate title and summary lies in the fact that its reading will depend, to a great extent, on the possibility that potential readers decide to read the full paper (especially as regards electronic searches)..

⁽³⁾ Further information in www.revistaeducacion.educacion.es or in www.apastyle.org.

- Full postal address of the author responsible for correspondence.
- Request for the review of the paper.
- Justification of the selection by the *Revista de Educación*.
- Statement of Authorship: In the case of work developed by more than one author, all authors must certify that the signatories have directly contributed to the work's intellectual content; they are responsible for it; they approve it; and agree that their name appears as co-author: Signatures must be scanned. Declaration that the article is unpublished and it is not being assessed by any other publication.
- Section of the journal where the paper should be published, according to its nature: a) Research projects or Studies; b) Essays; or c) Educational experiences (innovation).
- Section of the journal where the paper should be published, according to its nature: a) Research projects or Studies; b) Essays or Reports; or c) Educational experiences (innovation).
- Transmission of author's rights (copyright) to *Revista de Educación*.
- Declaration of possible conflicting interest: The Journal expects authors to declare any financial relationship that might suppose a conflict of interests connected to the results of the article submitted.

2. Sending of papers

The article file shall be submitted in Word (the letter and transfer for intellectual rights may be sent in PDF, JPG, or any other image file) via the platform «Gestión de Revistas RECYT» of the «Fundación de Ciencia y Tecnología (RECYT)»: <http://recyt.fecyt.es/index.php/revistaeducaciondu/index>.



Before sending their articles, the authors will verify that the presented documentation is complete in accordance with the established rules regarding:

- Authorship details.
- Article.
- Letter of introduction and transfer of intellectual rights (refer to previous section)

III. Editorial Process

- *Reception of papers.* Receipt of papers will be acknowledged. Then, the Secretarial Department of *Revista de Educación* will carry out a first editorial assessment consisting of: checking a) their adequacy to the corresponding thematic field and the interest of the paper according to the editorial criteria of the Journal; and b) fulfilling of style presentation requirements stated in publication guidelines. The reception of the paper implies its acceptance.
- *Review System peer review.* Once the fulfilling of formal requirements and the adequacy to the corresponding thematic field of the Journal have been checked, the paper is confidentially and anonymously reviewed by two external experts; this is done according to the double blind method. These experts will provide a report on the convenience or not for the publication of the paper; which will be taken into consideration by the Secretarial Department of the Journal. The assessment protocol used by experts is made public as an annex to these Guidelines (Annex III) in the Journal website. In case the two reviewers provide different assessment, the paper will be sent to a third expert. Then, those papers which are considered as worth publishing, conditional on the inclusion of modifications, will be corrected and returned to the Journal in one month after receiving the reviews, both if major or minor corrections are requested. In this period of time, and if it is the case, the new version will be sent again to external correctors, and this procedure will be followed until its definite acceptance by the Journal. Authors will be sent the assessment report issued by experts in an anonymous way, so that they can make in any case the corresponding corrections.
- *Selection criteria of experts.* The editors of the Journal are responsible for the selection of experts, and they take into account their academic and scientific merits, and their professional experience, including both national and international specialists. As an

exceptional case, members of the Journal's Advisory Board will occasionally act as experts. The Journal has experts to verify the methodological procedures used in papers.

- *Evaluation and selection criteria.* The criteria which influence the decision on the acceptance-rejection of papers by the editors of the Journal can be found in Annex III.
- *Publication process.* Once the assessment process has come to an end, the paper's main author will receive a formal notification stating the acceptance or rejection of its publication. Likewise, if s/he want to check the first proofs/ gallery proofs, s/he will have to do it within the deadline established by the Journal.
- *Permission to reprint the published material.* The content of papers may be total or partially reprinted. For this purpose, the origin of the paper will be specified and the Editor in Chief will be provided a written permission by the author before the paper is published.
- *Ethical principles as regards research and publication.* It is the *Revista de Educación* obligation to detect and report the following dishonest practices concerning the several assumptions on scientific fraud: a) fabrication, forging or omission of data and plagiarism; b) duplicated publication; c) authorship and conflicting interest (see section 4 of these guidelines).
- When citing the papers published in this Journal, the following information should be included: *Revista de Educación*, number of the journal, paper/s and year of publication.

IV. Ethical Responsibilities

- The journal does not accept previously published material. Authors are responsible for obtaining the appropriate permission for partial reproductions of material (text, tables or figures) from other publications. This permission must be sought from both author and publisher of the material.
- Only those persons who have contributed intellectually to the development of the study can appear on the list of authors.
- The journal expects authors to declare any personal or financial relationship that might suppose a conflict of interests connected to the article submitted.
- Authors should indicate in the section devoted to methods that the procedures used in the sampling and controls have been carried out after the obtaining of an informed permission.

Annex I.- BRIEF EXEMPLIFICATION OF APA GUIDELINES (5th edition) (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: www.revistaeducacion.educacion.es).

Annex II.- PRESENTATION AND TRANSMISSION OF AUTHOR'S RIGHTS LETTER (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: www.revistaeducacion.educacion.es).

Annex III.- ASSESSMENT PROTOCOL USED BY EXPERTS (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: www.revistaeducacion.educacion.es).

Thanks in advance are extended to authors for complying with these guidelines, which will speed the review and publishing process.

Norms and Criteria for Submitting Reviews

1. With regard to the work reviewed:
 - Preferably scientific publications or outstanding innovations in the field of education.
 - Relevance of the work's subject.
 - Specialization and prestige of the author or authors and of the publishing house.
 - Topicality (year in which it was published).
 - Due to the scientific nature of the journal, all the reviews related to works spreading information, textbooks and didactic materials are excluded, together with those connected with any work that defends or supports principles which go against democratic values.

2. With regard to the review:
 - Quality of the text and specialization of the reviewer in the subject.
 - It cannot exceed 700 words.
 - It must be headed by the details of the reviewed work (strictly following the norms of the journal).
 - The reviewer's name must be written at the end of the text.

The review must be sent to the following electronic address revistaeducacion@educacion.es. The author must also send on a different piece of paper the following **personal details**: Postal address, telephone number and e-mail address.

Please, in case you have been sent the work to be reviewed, you should send it back to the *Revista de Educación*, since it belongs to the list of titles of the Ministry of Education.

SUMARIO DE LA SECCIÓN MONOGRÁFICA

Educación, valores y democracia

Education, Values and Democracy

MIQUEL MARTÍNEZ MARTÍN. **Presentación. Educación, valores y democracia**

JAUME TRILLA BERNET Y ANNA NOVELLA CÁMARA. **Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia**

JOSEP M.ª PUIG ROVIRA, MÒNICA GIJÓN CASARES, XUS MARTÍN GARCÍA Y LAURA RUBIO SERRANO. **Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía**

GONZALO JOVER OLMEDA, ESTHER LÓPEZ MARTÍN Y PATRICIA QUIROGA UCEDA. **La universidad como espacio cívico: valoración estudiantil de las modalidades de participación política universitaria**

MIQUEL MARTÍNEZ MARTÍN, FRANCISCO ESTEBAN BARA Y MARÍA ROSA BUXARRAIS ESTRADA. **Escuela, profesorado y valores**

ALICIA ESTHER TALLONE. **Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad**

ISABEL CARRILLO FLORES. **La educación en valores democráticos en los manuales de la asignatura Educación para la Ciudadanía**

SANDRA BECERRA PEÑA. **Valores de equidad y aceptación en la convivencia de las escuelas en contexto indígena: la situación del prejuicio étnico docente hacia los estudiantes mapuche en Chile**

ALMUDENA MORENO MÍNGUEZ. **La reproducción intergeneracional de las desigualdades educativas: límites y oportunidades de la democracia**

WIEL VEUGELERS. **Theory and Practice of Citizenship Education. The Case of Policy, Science and Education in the Netherlands**

AMÈLIA TEY TEJÓN Y JOANA CIFRE-MAS. **El profesorado ante el reto del aprendizaje ético y el desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas. El modelo adoptado en el programa *Barcelona, Aula de Ciudadanía***



Edición completa en
www.revistaeducacion.educacion.es