

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: ¿UN RETO A LA INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA?*

Carlos Rosales López**
Universidad de Santiago

RESUMEN

En este trabajo analizo las características de la educación para la ciudadanía en el centro escolar. Tras referirme a aportaciones sociales, psicológicas, educativas e institucionales para su desarrollo, paso a destacar la importante influencia contextual del clima social del centro. Dentro del aula propongo las técnicas de trabajo en equipo, la tutoría entre iguales y el análisis de experiencias. Destaco el interés de la colaboración entre padres y profesores y de las actividades de voluntariado. Considero que la evaluación debería ser especialmente formativa y plural en sus técnicas de recogida de datos y en sus criterios de valoración, tener carácter participativo y servir para adoptar decisiones de perfeccionamiento. Considero necesaria la formación del profesorado tanto inicial como permanente, especialmente a través del apoyo a su trabajo en el centro.

PALABRAS CLAVE: Ciudadanía, fundamentos, técnicas, evaluación, familia, profesorado.

ABSTRACT

«Education for the Citizenship: One Do I Challenge To the Innovation in the Education?». This paper analyzes the characteristics of citizenship education at school. Firstly I refer the social, psychological, educational and institutional contributions for its development. Then I stress the important influence of the social context of the climate center. Inside the classroom I propose techniques for teamwork, peer tutoring and analysis of experience. I stress the importance of collaboration between parents and teachers and volunteer activities. I believe that the evaluation should be especially formative and plural in their data collection techniques and in their evaluation criteria, to be participatory and be used to make decisions for improvement. I consider necessary teacher training both initial and permanent, particularly through support for their work in the center.

KEY WORDS: Citizenship, fundamentals, techniques, assesment, family, faculty.



INTRODUCCIÓN

La educación para la ciudadanía tiene por objeto la integración social responsable y crítica de la persona, su capacitación para actuar de forma autónoma a partir del conocimiento y cumplimiento de sus derechos y deberes en los distintos ámbitos de vida, y de manera específica, el desarrollo de su capacidad para el mantenimiento de relaciones pacíficas, comprensivas y solidarias con personas que presentan características semejantes o diferentes a las suyas.

Tomando en consideración las características de diversidad y globalización de la sociedad en estos momentos, se pone de relieve la creciente necesidad de fomentar una educación para la ciudadanía que estimule en la persona los conocimientos relativos a la naturaleza de los distintos contextos sociales en los que desarrolla su actividad, que fomente en ella el desarrollo de habilidades, valores y actitudes de carácter social, que en definitiva la ayude a ser competente para asumir sus responsabilidades desde los ámbitos más inmediatos de interacción sociocultural a los más amplios de vida, desde la familia, la escuela, el grupo de amigos y conocidos, a la comunidad local, regional y nacional e internacional.

Es indudable que una educación de esta naturaleza no puede ser considerada como responsabilidad en exclusiva de un agente educativo, sino que todas las instituciones deben contribuir coordinadamente a su desarrollo, tal como se contiene en los grandes principios de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006). La educación para la ciudadanía es responsabilidad en primer lugar de la familia, como institución en la que se realizan los primeros aprendizajes en todos los terrenos, pero también de la comunidad social y dentro de ella especialmente de la escuela como institución creada expresamente para una intervención educativa intencional y sistemática. A la familia y la escuela habría que agregar la contribución de otras instituciones sociales como los medios de comunicación social por la enorme influencia que ejercen sobre las personas y en especial sobre los niños, una influencia que no siempre se decanta del lado de valores relativos a la convivencia pacífica, la solidaridad, la tolerancia, el respeto a la diversidad o a la igualdad, sino que a veces parece fomentar modelos muy alejados de ellos.

En este artículo me propongo aportar datos para la justificación del desarrollo de la educación para la ciudadanía en la escuela. En realidad se trata de una enseñanza que grandes pedagogos a lo largo de todos los tiempos han practicado intensamente y que desde la implantación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) se hizo obligatoria a modo de tema transversal. (Educación moral y cívica.) No obstante, se ha desarrollado en los últimos años una importante polémica social en nuestro país a raíz de la implantación a partir de la LOE (2006) de una materia con espacio curricular propio denominada precisa-

* Fecha de recepción: 01.04.2009. Fecha de aceptación: 22.09.2009.

** Departamento de Didáctica y Organización escolar. Universidad de Santiago de Compostela.

mente «Educación para la ciudadanía y los derechos humanos», quizás ante el temor por parte de ciertos sectores sociales de que en el marco de esta nueva materia se pudiera manipular a los alumnos desde perspectivas ideológicas de carácter político o religioso.

1. FUNDAMENTOS

Aportaciones desde los ámbitos social, psicológico, pedagógico e institucional concurren en la consolidación de esta forma de educación como fuertemente contribuyente a la formación completa de la persona. Señalaré algunos de los argumentos que desde cada una de estas perspectivas hacen no solo conveniente sino necesario su desarrollo en el contexto escolar.

1.1. DE CARÁCTER SOCIAL

Desde una perspectiva social la educación para la ciudadanía tiene su origen en el reconocimiento de los derechos del ciudadano tal como se ha realizado en distintos momentos de la historia de la humanidad, especialmente en la Revolución Francesa (libertad, igualdad, fraternidad) y en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) por la ONU en 1948 (derecho a la vida, a la libertad, a la seguridad, al trabajo, a la educación, a la expresión, etc.). Paralelamente al reconocimiento de importantes derechos y responsabilidades del ciudadano, se ha puesto en evidencia la necesidad de su educación para el conocimiento y cumplimiento de los mismos.

En la actualidad, la aplicación de derechos y deberes de las personas se extiende a campos tan diversos como los siguientes:

- El mantenimiento por las personas y los pueblos de sus propias culturas y lenguas, lo que origina contextos de vida multiculturales y plurilingües cada vez más frecuentes.
- La existencia de un clima de convivencia pacífico, frente a las crecientes amenazas al mismo en ámbitos nacional e internacional así como en el propio hogar y en la escuela.
- La existencia de un desarrollo socioeconómico humano y sostenible en el que se garantice la cobertura de necesidades básicas a toda la población y se reduzcan las grandes diferencias entre países y clases sociales.
- La conservación y respeto al medio ambiente mediante la utilización de energías renovables y el control de las fuentes de contaminación.
- El acceso al conocimiento en un contexto social en el que la posesión y utilización del mismo constituye el principal instrumento de progreso personal y social.
- La cobertura de las necesidades sanitarias para hacer posible el derecho a la salud entendida en su triple dimensión física, mental y social.



- La extensión a toda la población de los servicios educativos, que en la actualidad presenta grandes desequilibrios entre países desarrollados y en desarrollo.
- La extensión efectiva de los derechos humanos fundamentales a sectores de población que han sido discriminados o presentan importantes carencias en estos ámbitos. De manera especial, las mujeres y las personas que cuentan con algún tipo de discapacidad.

1.2. DE CARÁCTER PSICOLÓGICO

La educación para la ciudadanía presenta un fuerte componente de educación moral si consideramos que implica por parte del alumno el conocimiento crítico de valores y normas de relación interpersonal, así como su capacidad de autocontrol en el cumplimiento de ellas.

La investigación en torno a la maduración de las personas da a conocer la existencia de un proceso natural en el desarrollo de su capacidad de enjuiciamiento crítico (determinación de valores) y de autocontrol de su capacidad de comportamiento en relación con los propios juicios de valor. Se comprueba la existencia de una evolución en la conducta moral que se extiende desde la regulación externa o heterorregulación a la regulación interna o autorregulación. Entre los psicólogos que más han aportado al conocimiento de dicho proceso se destacan S. Freud, S. Skinner, J. Piaget y L. Kohlberg.

Para S. Freud el desarrollo moral se produce en la medida en que las tendencias instintivas van siendo controladas por la persona, adaptándolas a normas de carácter social.

Según Skinner, la conducta humana y, por lo tanto, la conducta moral están reguladas por estímulos externos que son de carácter social y se ejercen a través del lenguaje verbal. La interiorización de la conducta moral tiene lugar en la medida en que se admiten o aceptan las normas de carácter social.

J. Piaget considera que la evolución moral se debe estudiar en función de las relaciones que el niño mantiene con personas adultas. Constata la existencia de una evolución desde la conducta heterónoma, determinada por otros, a la conducta autónoma, basada en el autocontrol. Para Piaget, el alumno evoluciona desde las relaciones de dependencia, a otras basadas en la autonomía y la cooperación. La educación para estimular este proceso debería tener en cuenta líneas de actuación como las siguientes (Puig, J. y Martínez, M., 1989, 84-87):

- Potenciar el desarrollo intelectual, ya que éste es un importante componente del desarrollo moral.
- Dado que los alumnos no interiorizan ni repiten valores morales, sino que los construyen en contextos de interacción social, es preciso ponerlos en condiciones de experimentar una vida social activa y cooperativa.
- El adulto no debe imponer valores y normas, sino ayudar a los niños a descubrirlos.
- El educador debe estar dispuesto a aceptar los valores y normas elaborados por los alumnos.

- La actuación del profesor es por lo tanto indirecta, prepara ambientes de interacción, de aprendizaje. Su intervención responde a interrogantes planteados por los alumnos.

L. Kohlberg investigó el desarrollo de la conducta moral de la persona presentando a alumnos de distintas edades dilemas morales y analizando después la naturaleza de las soluciones que proponían. Identificó así seis estadios que redujo a tres grandes niveles de moralidad: preconvencional, convencional y postconvencional. En el primero la moralidad de los actos se juzga en función de su repercusión, positiva o negativa en la propia persona. En el nivel convencional la moralidad se juzga en función de normas convencionales de conducta y en el nivel postconvencional los criterios morales se sitúan en principios universales y en la conciencia de la persona, utilizándose los primeros en función de su aceptación por la conciencia.

A partir de las investigaciones de Kohlberg se deduce que se puede favorecer el desarrollo moral del alumno en la medida en que (Puig, J. y Martínez, M., 1989, 104-105):

- Exista en el profesor una actitud positiva hacia la educación en temas morales.
- Se fomente el desarrollo intelectual, dada la estrecha relación de éste con el desarrollo moral.
- Se proporcionen al alumno experiencias morales diversas que lo ayuden a acceder a distintas etapas de desarrollo.
- El ambiente escolar debe favorecer la participación democrática.
- Se practique la discusión y resolución de dilemas morales.

1.3. DE CARÁCTER EDUCATIVO

El fundamento pedagógico de la educación para la ciudadanía hunde sus raíces en las épocas más antiguas de la historia de la educación y se manifiesta como una constante a lo largo del tiempo, destacando de manera especial en algunos momentos como el correspondiente al movimiento renovador de Escuela Nueva entre finales del siglo XIX y comienzos del XX. Así por ejemplo:

- A. FERRIÈRE, fundador de la Oficina internacional de las nuevas escuelas en 1899, fue un gran promotor de la Liga internacional para la nueva educación, en 1925. En los años veinte del pasado siglo trabajó intensamente para la promoción de una educación en la que se fomentase la actividad autónoma del alumno, su capacidad para decidir de manera personal y evitar la manipulación.
- J. DEWEY, creador de una escuela experimental dentro de la universidad de Chicago. En ella pretendía que los alumnos aprendieran a través de la práctica, importantes habilidades sociales según el lema «learning by doing».
- O. DECROLY, pedagogo belga impulsor de la enseñanza globalizada, de importantes repercusiones educativas en los niveles de educación infantil y primer ciclo de



primaria. Identifica como grandes centros de interés para el alumno los de carácter personal, natural y social. Será este último precisamente el que constituirá un destacado fundamento para el aprendizaje de derechos y deberes de la persona a través de actividades de observación, asociación y expresión.

- R. COUSINET, inspector escolar en la zona de la Lorena (Francia) en la primera mitad del siglo XX puso en práctica la técnica de trabajo libre por equipos. Había observado que en los periodos de recreo los alumnos eran capaces de establecer sus propias reglas en los juegos y de respetar el cumplimiento de las mismas. Quiso fomentar también en las aulas esta capacidad espontánea de organización permitiéndoles formar equipos libremente, según afinidades personales. Cada equipo debería trabajar durante toda la jornada escolar sobre un tema de aprendizaje y explicar al final a sus compañeros los resultados conseguidos. El método Cousinet está en el origen de múltiples versiones actuales de trabajo en equipo de los alumnos de educación primaria y secundaria.
- C. FREINET, pedagogo francés también, es creador del movimiento de escuela cooperativa. El principio básico de la cooperación en su método se extiende tanto al profesor como a los alumnos. En las aulas Freinet la programación se realiza semanalmente por el consejo de clase y cada alumno asume ciertas responsabilidades.

Un ejemplo de trabajo didáctico cooperativo es la elaboración de textos en común, en los que sobre una producción individual elegida, la clase en su conjunto colabora en la realización de correcciones diversas. El texto no sólo se elabora en común, sino que también se imprime del mismo modo pues en las escuelas Freinet existe una imprenta que se gestiona cooperativamente.

En la segunda mitad del siglo XX, L. Stenhouse en Gran Bretaña elabora un modelo de currículum de las ciencias sociales adaptado a una escuela progresivamente plural. La Proclamación Universal de Derechos Humanos, los procesos de emancipación de antiguas colonias y la creación de la Sociedad Británica de Naciones dieron lugar a un notable incremento del carácter pluricultural de la sociedad, que se reflejó especialmente en las grandes ciudades, en las que se produciría la confluencia de gentes pertenecientes a muy diversos orígenes étnico-culturales. La meta del currículum innovador de Stenhouse sería la educación para la convivencia en un contexto social multicultural. Y para conseguirla propone una serie de orientaciones metodológicas basadas en el análisis de la evolución histórica de la sociedad, en el estudio de los propios conceptos, actitudes y posturas ante el fenómeno del multiculturalismo y la elaboración de propuestas para la mejora de la convivencia en dichos contextos.

1.4. DE CARÁCTER INSTITUCIONAL

A partir de la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948, grandes organizaciones internacionales, especialmente la Organización de Naciones

Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se han esforzado por estimular el desarrollo de la educación de las gentes en el conocimiento de sus derechos y responsabilidades respecto a importantes cuestiones como la convivencia pacífica, la conservación del medio ambiente, la extensión de la educación y la sanidad, la igualdad entre géneros, etc. Se ha destacado en este sentido el Proyecto de Escuelas Asociadas de la UNESCO, la mayor red de centros escolares, compuesta en la actualidad por más de siete mil distribuidas en numerosos países. Estas escuelas se caracterizan por un fuerte compromiso con la educación para la convivencia a través de la extensión del conocimiento de los derechos y deberes de las personas y las comunidades. Otros acontecimientos destacables son:

- La Conferencia General de la UNESCO de París en 1974, en la que se elabora la importante «Recomendación concerniente a la educación a favor del entendimiento internacional, la cooperación, la paz y la educación en relación con los Derechos Humanos y libertades fundamentales».
- La Conferencia de Dakar (2000), con el título «Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes», organizada por instituciones como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y UNESCO. En sus objetivos finales se incide en la extensión y mejora cualitativa de la enseñanza en la infancia, especialmente en sus sectores más vulnerables y desprotegidos.
- Los informes sobre el estado de la educación encargados por la UNESCO a E. Faure: «Aprender a ser», en los años setenta y a J. Delors; «La educación encierra un tesoro», en los noventa. En este último se proponen cuatro grandes pilares sobre los que asentar la educación en el futuro. Uno de ellos es «Aprender a vivir juntos», en el que se subraya la necesidad de fomentar a través de la educación capacidades de comunicación, de respeto mutuo y colaboración, en definitiva, la capacidad de convivir.
- El Manifiesto 2000, elaborado por un conjunto de premios Nobel de la Paz con motivo de la proclamación por la UNESCO del año 2000 como Año Internacional de Cultura de Paz, y del decenio 2000/10 como Decenio Internacional de Cultura de Paz (Mayor Zaragoza, 2000^a, 6). En relación con este programa, F. Mayor Zaragoza (2000b, 15-28) afirma que no puede existir paz sin democracia y que ésta se ha de nutrir de civismo, tolerancia, libre comunicación de ideas y personas y educación. En concreto, para Mayor Zaragoza el civismo como actitud y modo de intervenir hace operativa la democracia.

La Unión Europea en la Conferencia de Ministros de 2002 adopta una resolución en la que se declara que la educación para la ciudadanía es esencial para promover una sociedad libre, tolerante y justa y se recomienda a los Estados miembro que hagan de ella un objetivo prioritario de la política educativa. El año 2005 fue declarado año europeo de la ciudadanía a través de la educación, y desde 2003 se desarrollan programas de formación en ciudadanía y derechos humanos en los periodos 2003/6 y 2007/13 (Eurydice, 2005).





En la Unión Europea se considera que la educación para la ciudadanía pretende educar para una coexistencia armónica en la comunidad local, regional, nacional, internacional. Implica el conocimiento de derechos y deberes y está relacionada con valores como los derechos humanos. Los objetivos y contenidos se proyectan en torno al aprendizaje de conocimientos y el desarrollo de competencias y actitudes. Y la organización curricular adopta tres formas básicas: la educación para la ciudadanía como tema transversal, como asignatura o como temas incluidos en otras asignaturas.

Numerosos estados miembros de las organizaciones internacionales citadas han proyectado dichas recomendaciones en sus legislaciones, especialmente las correspondientes a sus sistemas educativos. Así, en España, la educación en valores relativos a la moral cívica, la paz, el respeto al medio ambiente, la igualdad hombre-mujer, la relación afectivo-sexual, etc., se incorporan al currículum de las etapas infantil, primaria y secundaria con carácter obligatorio a partir de la LOGSE (1990), si bien se las considera temas transversales, es decir, no asignaturas o áreas curriculares diferenciadas, sino como contenidos que habrán de desarrollarse de forma implícita e interdisciplinar a través de las disciplinas o áreas convencionales, constituyendo como una modificación cualitativa de ellas. La educación para la ciudadanía se proyectará de forma predominante en la educación moral y cívica, y en la educación para la paz y para la igualdad. Ahora bien, a partir de la LOE (2006), se introduce una disciplina con espacio curricular propio y denominación específica de «Educación para la ciudadanía y los derechos humanos», que realizarán los alumnos en un curso de educación primaria (sexto) y en un curso de los tres primeros de educación secundaria obligatoria.

Los fundamentos legales para esta incorporación se sitúan en las Recomendaciones del Consejo de Ministros de Europa, especialmente la 12, de 2002, en la que se considera que los sistemas educativos deben velar por el desarrollo de los valores democráticos y la participación.

De manera más remota los fundamentos se encuentran en las Recomendaciones internacionales de la ONU y la UNESCO y a nivel estatal en la Constitución de 1978, que en su artículo 1.1 se refiere a los valores en los que se debe sustentar la convivencia social, esto es, la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político. A su vez, en el artículo 14 se reconoce la igualdad de todas las personas ante la ley, rechazándose cualquier forma de discriminación por nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. De manera específica, en su artículo 27.2, la Constitución dice que:

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

A partir de estos fundamentos legales se establecen los currículos para educación primaria y secundaria con los siguientes objetivos y contenidos:

En primaria (Real Decreto 1513/2006 de 7-XII, *BOE* núm. 293 del 8-XII-2006) se proponen ocho objetivos generales relativos al desarrollo de la autoestima,

la afectividad y la autonomía, las habilidades emocionales, comunicativas y sociales, el conocimiento de valores y normas de convivencia, el reconocimiento de la diversidad como enriquecedora de la convivencia, el conocimiento y valoración de los derechos y obligaciones que se derivan de la DUDH, el conocimiento del funcionamiento de las sociedades democráticas, la capacidad para identificar y rechazar situaciones de injusticia y discriminación y la responsabilidad ante el medio ambiente.

Los contenidos para esta etapa se estructuran en torno a tres bloques:

1. Individuos y relaciones interpersonales y sociales.
2. La vida en la comunidad.
3. Vivir en sociedad.

En educación secundaria (Real Decreto 1613/2006 de 29-XII, *BOE* núm. 5, de 5-1-2007), se proponen trece objetivos generales, la mayoría en continuidad con los de la etapa anterior. De manera específica, se incluyen objetivos relativos al reconocimiento de los derechos de las mujeres, a profundizar en el conocimiento de los sistemas democráticos, valorar el interés de la participación en la vida política, profundizar en el conocimiento de las causas que subyacen a la violación de los derechos humanos, reconocerse miembro de una ciudadanía global, identificar y valorar las principales teorías éticas.

Los contenidos en uno de los tres primeros cursos de educación secundaria se organizan en cinco bloques:

1. Contenidos comunes.
2. Relaciones interpersonales y para la participación.
3. Deberes y derechos ciudadanos.
4. La sociedad democrática del siglo XXI.
5. Ciudadanía en un mundo global.

En el mismo Real Decreto se justifica la inclusión de la educación para la ciudadanía con las siguientes palabras:

La educación para la ciudadanía, que se incorpora con entidad propia en el currículo de esta etapa, sitúa la preocupación por promover una ciudadanía democrática como parte del conjunto de los objetivos y actividades educativas en la misma línea en que lo hacen distintos organismos internacionales. La Unión Europea incluye como objetivo de los sistemas educativos velar por que se promueva realmente entre la comunidad escolar el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática con el fin de preparar a las personas para la ciudadanía activa en sintonía con la Recomendación (2002) 12 del Consejo de Ministros del Consejo de Europa. (Anexo del R.D. 1613/2006)

Las orientaciones de carácter estatal presentan un desarrollo específico a nivel de las distintas Comunidades Autónomas. Así, en Galicia, el referente institucional fundamentante de la educación para la ciudadanía es el propio Estatuto



de Autonomía de la Comunidad, basado a su vez en la Constitución de 1978, título preliminar. De manera más específica las disposiciones autonómicas sobre educación siguen las líneas correspondientes a las leyes orgánicas sobre educación del Estado. Y en este sentido, en el Decreto de Currículo para Educación Primaria en Galicia (Decreto 130/2007, DOG núm. 132, 9-VII-2007) se establece como objetivo de la disciplina nueva, el desarrollo en el alumno de conocimientos, valores y actitudes en torno a la convivencia democrática. Y los contenidos de esta materia se estructuran en tres grandes núcleos referidos a la identidad personal, la identidad social y el comportamiento social. Es decir, se trata de formar en el alumno la propia identidad, la capacidad de comportamiento autónomo, el reconocimiento y control de las propias emociones, la capacidad de identificación de las características de los diferentes grupos en los que se desenvuelve su actividad cotidiana y la capacidad de construcción personal en relación con la realidad social en que vive.

Se considera que la metodología de enseñanza y aprendizaje debe basarse en la actividad, en la configuración de contextos estimulantes, debe partir de las experiencias de los alumnos y procurar la integración de los aprendizajes en la vida cotidiana.

2. METODOLOGÍA

En el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje sobre la ciudadanía se pueden considerar apropiadas estrategias como las siguientes:

- a) Creación en el centro escolar de un clima social estimulador de aprendizajes cívicos como apoyo contextual a las tareas que en este sentido se desarrollen en el aula. La disciplina de educación para la ciudadanía debe establecer una intensa relación con el aprendizaje de valores que de forma transversal se estimulan en todas las áreas del currículum.
- b) La práctica en el aula de técnicas como el trabajo en equipo, la tutoría entre iguales y el análisis de experiencias de fuerte contenido cívico-social. A través de ellas el alumno realiza un aprendizaje de derechos y deberes cívicos, no solo conceptual, sino predominantemente activo y actitudinal, así como la capacidad para transferir dichos aprendizajes a sus contextos de vida extraescolar.
- c) La mejora cualitativa de las relaciones entre centro escolar y familia permite dar continuidad, coordinar, incrementar y enriquecer los aprendizajes con origen en cada una de dichas instituciones.
- d) La práctica de diversas formas de intervención social, como el voluntariado en educación secundaria, potencia la transferencia de los aprendizajes escolares en la comunidad, haciendo posible la colaboración del alumno en la extensión de los derechos humanos a sectores deprimidos de la población.

2.1. CLIMA SOCIAL DEL CENTRO ESCOLAR

La naturaleza del clima social y cultural del centro escolar y, de manera específica, las características de las relaciones que en él se dan entre profesores y entre profesores y alumnos constituyen un factor de gran influencia ambiental para el aprendizaje activo de los derechos y deberes de las personas.

La participación efectiva de todos los miembros de la comunidad escolar a través de sus representantes en los órganos colectivos, especialmente el consejo escolar, debe constituir el punto de partida de un clima social de centro que se caracterice por unas relaciones de carácter democrático.

La existencia de normas a la vez respetuosas con los derechos fundamentales y profesionales de las personas y que se hayan aprobado con la participación de todos los miembros de la comunidad constituye una condición para dicho clima. Y la existencia de un liderazgo natural y social en el director, que se manifiesta en su capacidad para prever y evitar, así como contribuir a resolver conflictos, puede incidir de manera destacada en la motivación de todos los miembros del centro para intervenir activamente en tareas comunes.

Las relaciones entre profesores pueden oscilar desde el enfrentamiento a la cooperación, pasando por el individualismo y la colegialidad. A veces se da el enfrentamiento entre profesores, individual o grupal, lo que crea una atmósfera muy poco propicia para el entendimiento. En otras ocasiones predomina el individualismo en la forma de entender el trabajo, de modo que el profesor se limita a cumplir con aquellas tareas de las que es directamente responsable, pero no se compromete con otras que impliquen un esfuerzo adicional, como pudiera ser un proyecto de actividad compartida. En otras ocasiones los profesores colaboran en diversos ámbitos de la actividad del centro, pero lo hacen para cumplir con disposiciones oficiales. Así, se determina que en educación primaria los profesores de cada ciclo programan y evalúan en equipo. El caso más positivo de relación se produce cuando la cooperación se realiza de forma natural, sin condicionantes administrativos o de otro tipo, cuando los profesores están convencidos de la necesidad de colaborar en tareas de interés pedagógico y lo hacen espontáneamente, más allá de una imposición administrativa.

La naturaleza de las relaciones entre profesores y alumnos constituye otro de los condicionantes del clima escolar. Dichas relaciones oscilan entre los extremos de lo formal y lo informal. En el primer caso se basan en la aceptación y cumplimiento de normas. Profesor y alumno actúan dentro de sus respectivos roles docente y discente. Se trata de relaciones que tienden a ser predominantemente formales y frías. En el extremo opuesto se manifiestan características personales y se dan componentes de compañerismo y amistad. Desde una perspectiva pedagógica se considera necesario buscar un punto intermedio o lograr la fusión de ambas modalidades.

En el extremo formal predominan las relaciones sometidas a reglas. Dicho sometimiento garantiza en principio el orden necesario para la convivencia y el trabajo eficaz. Estas reglas o normas eran establecidas en la escuela tradicional por el profesor, que se encargaba de asegurar su cumplimiento a través de un sistema de



premios y castigos para reforzar o inhibir respectivamente los comportamientos de los alumnos según se adaptaran o alejaran de sus propios objetivos y expectativas.

Desde una perspectiva democrática de la convivencia en los centros escolares y en las aulas, se considera que estas normas han de adaptarse al nivel madurativo de los alumnos, ser flexibles en su aplicación y elaborarse con la participación de aquéllos.

A partir de la teoría de necesidades básicas se estima que las normas que rigen las relaciones entre profesores y alumnos deben ser respetuosas con las necesidades de autoestima, de relaciones sociales, de rendimiento y de autonomía que afectan a unos y otros.

En el marco de esta clase de normas, las conductas disruptivas o de indisciplina deben interpretarse en función de las características del alumno y del centro escolar. Así, en el primer caso por determinados problemas personales como el desequilibrio socioafectivo, a veces de carácter circunstancial. En el segundo caso, la organización de las actividades con un cálculo poco pedagógico de los tiempos de trabajo y descanso, o bien la distribución de los alumnos por grupos según rendimiento, sin tener en cuenta afinidades personales, nivel madurativo, etc.

2.2. TÉCNICAS DE TRABAJO EN EL AULA

Así como el clima social del centro constituye un factor de influencia ambiental y global, las técnicas de trabajo en el aula tienen un carácter más específico, proyectadas en la estimulación de competencias tanto en sus componentes de conocimiento, como fundamentalmente de habilidades y actitudes. Entre las múltiples técnicas a utilizar, se han manifestado como especialmente pertinentes el trabajo en equipo, la ayuda tutorial y el análisis de experiencias. En el desarrollo de las clases de educación para la ciudadanía ocupará un lugar destacado el diálogo, el debate en torno a cuestiones cívicas surgidas del propio grupo, del centro y de la comunidad.

2.2.1. *Trabajo en equipo*

Con origen en la técnica de R. Cousinet, el trabajo en equipo experimentó con posterioridad una amplia serie de variaciones, muchas de ellas de notable éxito. Así, en época reciente se suelen citar el método de «rompecabezas» de Aronson y el de «trabajo cooperativo» de Kogan, de utilización predominante en educación secundaria y universitaria respectivamente.

La investigación sobre efectos del trabajo en equipo pone de relieve la existencia de una importante estimulación mutua entre los miembros que lo componen, que revierte en beneficios para el aprendizaje y a la formación completa del alumno y que se explica a partir de la teoría de Vygotsky sobre aprendizaje en zona de desarrollo próxima.

La interacción del alumno con sus compañeros contribuye positivamente a la conformación de la propia imagen y autoconcepto, así como a un mejor conocimiento de los demás y a un incremento de las capacidades de comunicación, relación y colaboración.

El trabajo en equipo repercute asimismo positivamente en la elevación de las expectativas de aprendizaje y en la responsabilización con las tareas.

Al parecer, influye también muy positivamente en el desarrollo de habilidades intelectuales superiores como las implicadas en la realización de proyectos y la solución de problemas, así como en la transferencia del aprendizaje.

La puesta en práctica del trabajo en equipo en el aula supone un cambio de actitudes en el profesorado, que ha de valorar las tareas de colaboración y ayuda mutua por encima de las competitivas, ha de superar el temor a un posible retraso de los alumnos más aventajados o a la pérdida del control de las actividades rutinarias en el aula. A partir de este importante cambio cualitativo en sus actitudes, el profesor ha de estar dispuesto a realizar una serie de tareas técnico-pedagógicas relativas a:

- La determinación del tamaño de los grupos, que al parecer deberá situarse entre cuatro y cinco miembros, ya que los más numerosos corren el riesgo de dividirse y los más reducidos de aislar a un miembro o perder eficacia.
- La composición de los grupos, en cuyo caso debe optar por los procedimientos de elección libre por los alumnos o designación por el profesor. Cuando se forman por elección libre se asegura la existencia de afinidad personal entre sus miembros pero se corre el riesgo de que queden alumnos aislados que no son elegidos. En el caso de designación por el profesor se evita este último problema pues puede asegurarse que todos los alumnos se integren en algún grupo. Cuando se forman por elección mutua suele darse un predominio de la homogeneidad entre ellos (niños o niñas, avanzados o no avanzados, pertenecientes a la misma cultura...). Cuando se forman por designación, los grupos pueden ser de carácter heterogéneo al asegurarse el profesor que formen parte de cada equipo alumnos con características diferentes, lo que pedagógicamente resulta mucho más recomendable.
- Proporcionar a los equipos orientaciones iniciales, de carácter general y motivador, y orientaciones de proceso, a lo largo del trabajo. En este último caso la actuación orientadora del profesor debe producirse de forma predominante a partir de las demandas de los equipos y de manera específica, cuando surjan importantes problemas o conflictos en su organización y funcionamiento o bien en la realización de su trabajo.
- Proporcionar una infraestructura adaptada al trabajo en equipo, especialmente en cuanto a condiciones de tiempo, de espacios y recursos. Éste constituye precisamente uno de los principales condicionantes en estos momentos para la implantación del trabajo en equipo, pues normalmente nuestros centros escolares no están suficientemente preparados ni en sus condiciones materiales, ni en las organizativas y funcionales como para favorecer su desarrollo.



- Procurar la distribución del liderazgo del grupo entre todos los miembros ya que dicha función se considera muy valiosa para la formación del alumno. Existe, sin embargo, una tendencia bastante acentuada a la acaparación de la función de líder por algún miembro determinado a partir de sus dotes de carácter personal, académico o social. De aquí la necesidad de establecer estrategias para su distribución entre todos los miembros.
- La evaluación del trabajo en equipo presenta unas características de algún modo diferentes a las convencionales. Se deben evaluar procesos y no solo resultados. Deben participar los propios grupos y no solo el profesor. La observación y el análisis de informes son técnicas alternativas al examen convencional.

2.2.2. *Tutoría entre iguales*

Básicamente la tutoría entre iguales constituye una relación de ayuda proporcionada por personas con una edad y nivel madurativo próximos o semejantes. La práctica de la tutoría entre iguales ha estado presente en numerosas ocasiones a lo largo de la historia de la educación. Así, se dice que Confucio, en el siglo V antes de Cristo consideraba que los alumnos aprenden mejor de sus iguales que de sus mayores.

Un momento de gran desarrollo de esta práctica fueron los siglos XVI y XVII con la extensión de la educación popular. Los maestros, agobiados por una excesiva cantidad de alumnos, elegían entre ellos a los más destacados para que dirigieran el aprendizaje de un grupo de compañeros bajo su control.

En el siglo XX la tutoría entre iguales se extiende más allá de la escuela, a la universidad, a programas de educación compensatoria, grupos de terapia y otras diversas situaciones. Y sus características cambian de forma cualitativa respecto a los siglos anteriores.

En estos momentos, la investigación pone de relieve que la tutoría entre iguales presenta efectos positivos en los alumnos tutelados tanto en su aprendizaje académico (preparación de exámenes, realización de trabajos), como en su integración social, siendo especialmente importante en el caso de alumnos con necesidades educativas especiales. Respecto a los alumnos que desempeñan la función de tutores se detectan repercusiones positivas en la consolidación de los aprendizajes sobre los que trabajan, en el desarrollo de sus habilidades de carácter social y en la elevación de su autoconcepto.

Actualmente se valora más en los alumnos tutores su actitud de solidaridad, de entrega. Así como en otras épocas se consideraba muy importante que destacaran en aquellos temas en los que iban a trabajar, en la actualidad se constata que en función del llamado «efecto tutor», un débil dominio de contenidos se supera a través de la actividad cuando existe una actitud positiva de ayuda. En este sentido, la formación de alumnos como tutores constituye básicamente una sensibilización para el desarrollo de actitudes y un seguimiento de su actividad para la solución de problemas que a lo largo de ésta se puedan presentar.

Así como en el pasado se practicó de forma predominante la tutoría grupal, en estos momentos parece preferirse la de carácter interindividual. En ella es posible una mayor entrega del tutor a su alumno tutelado, aunque no se produce la interesante influencia plural que puede existir entre los miembros de un grupo.

Finalmente, las relaciones del alumno tutor con su tutelado y con el profesor han cambiado sustancialmente respecto al pasado. En el primer caso, son predominantemente orientadoras y no correctivas y en el segundo deja de existir la excesiva jerarquización y control del profesor para potenciarse más unas relaciones de coordinación.

La tutoría entre iguales constituye en gran medida una práctica que de manera espontánea se da entre alumnos y de forma predominante en ámbitos extraescolares. Los importantes beneficios educativos que produce tanto en tutelados como en tutores deberían constituir el fundamento para un mayor desarrollo institucional de esta práctica, que en todo caso no debe anular su importante componente de espontaneidad/naturalidad.

Recientemente el Ministerio de Educación (MEC) ha propuesto la realización de programas de acompañamiento a desarrollar en educación primaria y secundaria obligatoria con alumnos que presenten importantes problemas de retraso en su maduración y aprendizaje, así como en su integración escolar. Este acompañamiento puede considerarse como una tutoría de adultos ya que sería realizado por profesores o por ex alumnos o estudiantes universitarios seleccionados en función de su madurez y responsabilidad. Se trata de una modalidad de ayuda que está destinada solo a alumnos con serios problemas y que no debe anular en ningún caso formas de tutoría entre iguales susceptibles de aplicar en general a cualquier miembro del aula o del colegio en un momento y situación determinados. (Plan PROA, véase Resolución del MEC de 19-IX-2007, BOE de 7-11-2007)

La práctica de la tutoría entre iguales en el aula requiere como en el caso del trabajo en equipo un cambio de actitudes en el profesor y la realización de tareas relativas a la selección o elección de tutores, la creación de una infraestructura de trabajo, el seguimiento de tareas, etc.

2.2.3. Análisis de experiencias de fuerte contenido social

La descripción y análisis de experiencias sociales vividas por el alumno fuera del contexto escolar o dentro del mismo, puede considerarse una buena oportunidad para la reflexión y el aprendizaje sobre numerosas cuestiones de carácter cívico-social. Por ello constituye una actividad muy recomendable en el ámbito de la educación para la ciudadanía.

Si el alumno se encuentra en un clima acogedor, libre de inhibiciones, en el que sabe que sus ideas y sentimientos van a ser respetados, probablemente pueda animarse a relatar sucesos con un marcado carácter social, en los que haya tenido algún protagonismo. Se le solicita que realice una descripción contextualizada de los mismos y un análisis personal. Y sobre estos datos el grupo procede a un ejerci-



cio de reflexión crítica en el que se identifican conductas sociales, se analizan valores, se estudian consecuencias o se proponen alternativas.

Los contextos del centro escolar y del aula constituyen a su vez posibles laboratorios para el análisis y reflexión sobre cuestiones de carácter social y cívico. Así, el alumno podrá analizar críticamente cuestiones relativas a las normas existentes, a las relaciones entre profesores y alumnos, al respeto por la igualdad entre géneros, al cumplimiento de deberes y responsabilidades, etc.

De manera específica puede procederse al análisis de conflictos o incidentes críticos, es decir, sucesos que rompen el desarrollo normal de la actividad pedagógica y obligan a sus protagonistas a adoptar decisiones para su superación. En el análisis de conflictos de carácter social es preciso tener en cuenta aspectos como los siguientes: origen, desarrollo, consecuencias, posibles alternativas, actuación de los protagonistas, dimensiones explícitas e implícitas del conflicto, etc.

El análisis de situaciones conflictivas ha de fomentar en el alumno la consideración del conflicto como un componente natural de las relaciones interpersonales y grupales y ha de servir para entrenarlo en la superación constructiva del mismo.

Una versión del trabajo con situaciones conflictivas es la técnica de solución de dilemas, ampliamente utilizada por Kohlberg. Un dilema es una situación conflictiva que cuenta con varias perspectivas de solución según los valores que se utilicen como referente para la intervención.

Otra técnica para el entrenamiento en la solución de conflictos es la denominada diagnóstico de situaciones, parecida a la anterior, pero diferente en el sentido de que en ella se analiza un conflicto ya resuelto, mientras que en el dilema se trabaja con conflictos sin resolver.

En el desarrollo didáctico de estas técnicas se siguen en general una serie de pasos como los siguientes:

- Presentación clara, que haga posible la comprensión.
- Explicación por cada miembro del grupo de su postura.
- Discusión en grupo.
- Realización de una síntesis de posturas.
- Vuelta a la primera postura individual escrita y enriquecimiento de ésta.

Hay que advertir asimismo, que el análisis de situaciones sociales no tiene por qué tomar siempre como referencia la realidad, sino que puede utilizarse también una contextualización imaginativa o lúdica de las mismas. Se trata de poner en práctica juegos a través de los cuales el alumno llegue a conocer y comprender a sus compañeros y a interactuar constructivamente con ellos, juegos que sirvan para un mejor conocimiento de las características de cada uno (aficiones, costumbres, programas preferidos...), una afirmación de la autoestima, un incremento de la confianza en los demás (situaciones en las que se precisa la ayuda), un incremento de la capacidad de cooperación (elaborar una historia en común).

La utilización de estas técnicas, ya se trate de análisis de situaciones personales o escolares vividas o provocadas, solo es posible a partir de la existencia de un

clima comunicativo, libre de inhibiciones, en el que el alumno tenga libertad para expresarse y suficiente confianza como para manifestar experiencias muy personales y someterlas al análisis del grupo. Esta posibilidad choca a veces con climas escolares excesivamente formales, en los que la comunicación profesor/alumno es escasa, se limita a cuestiones académicas y tiene un marcado carácter vertical y controlado. Frente a una modalidad de conversación formal y dirigida es preciso se fomenten modalidades de comunicación más espontáneas, flexibles y adaptadas, que valoren los centros de interés y las experiencias de los alumnos, que respeten sus puntos de vista, que fomenten la expresión personal.

2.2.4. *Desarrollo de la clase de educación para la ciudadanía*

La estrategia más eficaz para inducir el aprendizaje sobre la ciudadanía es la práctica en la propia clase y en el centro escolar de una actividad social en la que se respeten derechos y deberes así como normas de relación y trabajo. La clase de educación para la ciudadanía debería convertirse en un laboratorio social en el que el alumno participe activamente en la organización y desarrollo de las actividades. De manera específica, en la elección de delegado, en la celebración de asambleas, en la elaboración de normas de organización y funcionamiento y en el seguimiento y evaluación de dichas normas. A modo orientativo, las clases de educación para la ciudadanía podrían desarrollarse de acuerdo con una estructura como la siguiente:

- Un tiempo dedicado a la información sobre temas del programa y sobre el desarrollo de la actividad en el centro escolar.
- Un tiempo dedicado a la actividad en torno a temas socialmente relevantes, analizando los componentes cívicos, derechos, deberes, normas de actuación correspondientes a cada uno de ellos. En el estudio/análisis de dichos temas se seguirá un proceso inductivo (de lo conocido a lo desconocido, de lo próximo a lo alejado), comenzando por su proyección en la familia y la escuela para continuar en la comunidad local y en la sociedad en general. Así:
 - a) Análisis de la convivencia pacífica en el aula, el colegio, la familia la comunidad local, para extenderse después a ámbitos mayores. Habrá que hacer referencia a conflictos entre alumnos, entre profesores y alumnos, conflictos en el hogar o en la comunidad. Se trata de profundizar en la identificación de sus causas, de su desarrollo y consecuencias y en la propuesta de estrategias para su superación constructiva.
 - b) Características del medio ambiente en el entorno próximo y medidas a adoptar para su conservación y mejora desde el centro escolar, desde el hogar y la comunidad. Por ejemplo, mediante la utilización controlada de la energía y los recursos, la facilitación de procesos de reciclaje, actividades de recuperación ambiental, etc.



- c) Características de la salud física, mental y social desde el hogar al colegio y a la comunidad. Cuáles son las enfermedades más frecuentes y qué se puede hacer desde cada uno de dichos ámbitos para evitarlas y promover la salud de las personas.
- d) Análisis de la igualdad de oportunidades entre géneros, entre personas pertenecientes a distintas clases sociales y a distintas culturas. Identificar la situación del centro escolar en este sentido, del hogar y de la comunidad. ¿Qué estrategias adoptar para progresar en estos tres ámbitos hacia la igualdad?
- e) Estudio de los hábitos de consumo y de su incidencia sobre la salud y la vida de la persona. ¿En qué medida se practica un consumo adaptado a necesidades, solidario y respetuoso con el medio ambiente? ¿Qué se puede hacer para fomentar un consumo más racional? ¿Cómo desarrollar una capacidad de consumo respetuosa con el cumplimiento de los derechos humanos fundamentales?

En todos estos temas y muchos otros relacionados con ellos, se tratará de vincular personalmente al alumno estimulando en él actitudes positivas hacia la responsabilización en el cumplimiento de sus derechos y deberes así como de las normas existentes, que en el caso del aula y del centro, él mismo habrá contribuido a establecer.

A veces servirán como punto de partida para el tratamiento de estos temas las experiencias personales vividas por el alumno en su contexto vital extraescolar o en el propio colegio y aula, que se convierten en este caso en talleres de aprendizaje cívico-social.

2.3. RELACIÓN CENTRO-FAMILIAS

En el ámbito familiar el alumno realiza sus primeros aprendizajes en todos los terrenos (intelectual, psicomotor, socioafectivo, lingüístico...), y en este sentido, también accede al conocimiento de las primeras normas que deben guiar las relaciones entre las personas. La educación para la ciudadanía se hace patente a través de la naturaleza de las relaciones interpersonales. En la medida en que se basen en el respeto a la persona y en la práctica de normas básicas de democracia frente al autoritarismo, constituyen un instrumento de gran influencia en la formación de valores relativos a la convivencia pacífica. Es muy probable que el niño adopte las mismas formas de comportamiento que observa en sus padres a través de las relaciones que mantienen con los miembros de su propia familia y con otras personas pertenecientes a la misma o a distintas culturas. Así, en contextos de carácter multicultural los padres del niño que se muestran respetuosos con otras gentes, están induciendo en sus hijos actitudes de carácter positivo hacia el respeto y la convivencia con ellos.

De manera complementaria hay que referirse a aspectos como el cuidado que en el hogar se tiene con los programas de televisión que puedan ver los niños y

con el comentario que se haga de los mismos, las lecturas que se ponen a su alcance y el tipo de juegos y juguetes que se le permiten. A través de todos ellos se pueden fomentar modalidades de relación interpersonal basadas en el entendimiento, la cooperación, frente a otras formas de relación violenta o competitiva.

La influencia de la familia, sin embargo, tiende a reducirse en la actualidad por su carácter nuclear (padres e hijos), con ausencia del hogar de otros familiares, especialmente los abuelos, que desempeñaban en otros tiempos un destacado papel educador. Otra circunstancia que reduce la influencia de la familia es el trabajo fuera del hogar de ambos padres, lo que determina que los niños se escolaricen a edades cada vez más tempranas y que sea la escuela la institución que deba inducir aprendizajes fundamentales antes realizados en el hogar.

Ante esta situación se impone fortalecer la continuidad de la intervención de la familia en la escuela y coordinar ambas instituciones en su intervención sobre la formación del niño. Se puede hacer referencia a actitudes conjuntas de maestros y padres para los primeros niveles como las siguientes (Rodríguez Jares, X., 2006):

- a) Ser realistas sobre sus posibilidades. Dado que la educación es una tarea compleja en la que intervienen familia, escuela y comunidad, los padres deberían rehuir la idea de ser los únicos responsables para bien o para mal (culpabilizarse o culpabilizar a la escuela)
- b) Hacer efectivo el cumplimiento de normas. En la familia, como en todas las instituciones existen normas a respetar, derechos y deberes. Es necesario reconsiderar el mito del trauma. El niño no se traumatiza por cumplir con sus obligaciones en un clima de responsabilidad. La tolerancia, que es muy necesaria en todo proceso de interacción humana, cuando no tiene límites puede contribuir a hacer más dictadores a los niños.
- c) Evitar la superprotección. La educación debe fomentar la autonomía, de manera que el niño sea capaz de resolver por sí mismo sus problemas. La superprotección lo hace dependiente.
- d) Diferenciar el hecho de la persona. Los padres como los profesores tienden a formarse juicios globales de los niños y a pensar por ejemplo que es bueno porque hace algo bien o que es malo porque lo hace mal. Una observación más objetiva obliga a diferenciar a la persona de sus actos y dentro de éstos a identificar los que se consideran acertados o equivocados.
- e) Evitar distintas formas de imposición. Especialmente llamativa la imposición física con uso de la violencia, debería desaparecer, pero también la de carácter mental, ya que los padres a veces ejercen una fuerte presión sobre sus hijos en aspectos académicos, profesionales, políticos, etc.
- f) Interesarse por la persona, mostrar afecto. El niño deberá saber que toda actuación con él está presidida por el afecto (padres, profesores). El afecto origina respuestas y actitudes positivas tanto en la familia como en la escuela. Es el principal instrumento para la solución de conflictos.

La colaboración familia/escuela se ha intensificado en épocas de especial crisis socioeconómica, por ejemplo, en Europa a partir de los años setenta. Y es en



esta época también cuando se van estableciendo por las administraciones educativas las normas que hacen operativa dicha colaboración. La Conferencia del Consejo de Europa de 1981 (Galton, 1989) declaraba que los padres deben participar en todas las decisiones vinculadas con el trabajo y la vida en las escuelas.

Respecto a nuestro país, la normativa relativa a la colaboración se contiene básicamente en (Rosales, C., 2003, 9):

- a) La Constitución de 1978, en la que se garantiza el derecho de la familia a participar en la educación de sus hijos (art. 27).
- b) La LODE (1985, Ley Orgánica del Derecho a la Educación), en la que se establece la existencia de los Consejos Escolares como principal órgano de gobierno de los centros, formado por representantes de toda la comunidad educativa, entre ellos, los padres.
- c) El Decreto de creación de las APA (asociaciones de padres de alumnos), de 1986, en el que se reconoce el derecho de los padres a crear asociaciones que tengan por objeto apoyar a los centros en el cumplimiento de sus tareas e informar y asesorar a los padres de los alumnos para participar.
- d) La LOGSE (1990, Ley Orgánica General del Sistema Educativo), en la que se potencia la participación de los padres, recogiendo los supuestos contenidos en anteriores disposiciones legales.
- e) La LOPEGCE (1995, Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gestión de Centros), en la que también se recogen disposiciones previas y se operativizan para facilitar la participación de los padres en el funcionamiento de los centros. Así, en el capítulo primero de esta ley, artículo dos, se dice que los padres podrán participar en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones y que las administraciones educativas regularán los procedimientos para que la asociación de padres más representativa designe los representantes de padres en el Consejo Escolar.

A partir de la existencia de un marco legal que permita u obligue a la colaboración entre familia y escuela, es preciso referirse a una serie de ámbitos y condicionantes de dicha colaboración. Así (Rosales, C., 2003, 21-22):

- a) Parece necesario se incrementen las posibilidades de los padres para elegir el colegio en el que van a estudiar sus hijos, superando algunas de las limitaciones actualmente existentes.
- b) Estimular una mayor participación de los padres en los centros, especialmente en el Consejo Escolar y en las asociaciones de padres.
- c) Fomentar un clima de colaboración fluido y dialogante entre padres y profesores, evitando grandes presiones y fortaleciendo el reconocimiento de aciertos por ambas partes.
- d) Potenciar las capacidades de padres y profesores para la colaboración mutua.
- e) Incrementar en los padres actitudes de apoyo al centro escolar y a los profesores en el hogar.

2.4. RELACIÓN CENTRO-COMUNIDAD: VOLUNTARIADO

La educación para la ciudadanía no puede conformarse con lograr que el alumno conozca cuáles son los derechos y deberes de las personas y con fomentar su práctica a través del acatamiento a normas dentro de la institución escolar. Es preciso progresar en la sensibilización del alumno sobre las características de su entorno social próximo y alejado. La calidad de las relaciones interpersonales en la familia o en la escuela debe contextualizarse y proyectarse en ámbitos cada vez mayores relativos a la comunidad local, nacional e internacional.

En estos momentos en los países europeos (Eurydice 2005), se realizan actividades como:

- Jornadas de puertas abiertas, en las que se invita a miembros de la comunidad a visitar y conocer mejor los centros
- Visitas a las instituciones del barrio o la ciudad (policía, bomberos, mercados, ayuntamiento, residencias, etc.)
- Intercambio de alumnos entre centros escolares
- Trabajo voluntario.

Una forma de proyección extraescolar de los aprendizajes lo constituye la intervención en problemas del entorno social. La participación del alumno en la superación de dichos problemas puede plasmarse de diversas maneras. A nivel de educación secundaria se estimula en la actualidad la realización de actividades de voluntariado, ya que a través de éste se desarrolla la capacidad de entrega solidaria del alumno en tareas que tienen por objeto hacer efectiva la extensión de los derechos humanos fundamentales en sectores deprimidos de población mediante la intervención en cuestiones de interés universal como la convivencia, la conservación del medio, la promoción de un desarrollo humano y sostenible, la conservación y mejora de la salud individual y comunitaria, la práctica de un consumo racional y solidario, la extensión de la educación, la cultura, el deporte, etc.

El voluntariado constituye una realidad social emergente de creciente magnitud que se puede considerar como una manifestación de vitalidad de la sociedad que no se resigna a asumir las limitaciones y déficits que en todos estos temas presenta la intervención institucional.

Una característica fundamental del voluntariado es su actitud de entrega altruista y solidaria. El voluntario no recibe remuneración por su trabajo. Sus motivaciones tienen origen en su identificación personal con importantes valores como los citados y su deseo de ayudar a los demás. Sí puede hablarse de efectos positivos que revertirán sobre el voluntario como la elevación de su autoestima, el incremento de las relaciones interpersonales y de comunicación con otros, la realización de aprendizajes específicos en función de las tareas que desempeña, etc.

Especial interés merece la asociación denominada «Red Canaria de Escuelas Solidarias», creada en el curso 1998/99, que ha desarrollado numerosas actividades de carácter solidario y en ámbitos tanto de carácter local como internacional como en los campamentos de refugiados saharauis y en colaboración con otras



asociaciones de voluntarios como «Médicos Mundi» (Red de Escuelas Solidarias, 2007).

En una investigación (Rosales, C., 2002, 251-264) a través de entrevistas semiestructuradas para conocer cuál es la opinión que tienen de su actividad, voluntarios pertenecientes a diversas Organizaciones no Gubernamentales (ONGS), he podido constatar que:

- El principal motivo de su actuación es la solidaridad y el deseo de ayudar a gente necesitada.
- Consideran que las principales cualidades del voluntario/a son la generosidad, la disponibilidad, el espíritu de entrega.
- El voluntariado reporta importantes beneficios a quienes lo practican, centrados básicamente en su enriquecimiento personal, elevación del autoconcepto e incremento de experiencias y habilidades.

Se puede practicar en todas las edades y especialmente en la juventud y tercera edad.

Los aspectos más duros de su trabajo consisten en el enfrentamiento con graves problemas humanos que no pueden solucionar, así como ser objeto de rechazo a veces por personas a las que se pretende ayudar.

Su mayor satisfacción estriba en saber que se trabaja por una causa valiosa y en ver los resultados del esfuerzo que se realiza.

- La enseñanza de cuestiones sobre el voluntariado debería introducirse en todos los niveles del sistema educativo, quizás más intensamente en educación secundaria y superior por la posibilidad de que los alumnos actúen ya como voluntarios a esa edad.
- Estiman conveniente que los centros escolares cuenten con materiales didácticos sobre el voluntariado y ONGS en la medida en que puedan contribuir a su conocimiento por el alumno. Consideran necesaria una mayor formación del profesorado de todos los niveles, especialmente en el terreno de las actitudes.

Como resulta evidente, la actividad de tutoría entre iguales presenta muchas características en común con el voluntariado al constituir de hecho una actividad voluntaria cuya principal característica es la actitud de ayuda solidaria por parte del tutor y cuyos resultados presentan también grandes similitudes con los correspondientes al voluntariado (elevación de autoestima, desarrollo de habilidades sociales, consolidación de conocimientos). Por ello parece factible que la práctica en la escuela de la tutoría entre iguales pueda constituir una buena forma de preparación/ entrenamiento para la realización de tareas de voluntariado.

3. EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

La evaluación en educación para la ciudadanía debería entenderse al igual que en cualquier otro ámbito del aprendizaje, como un instrumento no sancionador, sino para el perfeccionamiento. Esto quiere decir que no tiene sentido una evaluación en la que tan solo se realiza una constatación de la situación de aprendizaje del alumno en un momento determinado, sino que a la información ha de seguir una fase de toma de decisiones para la optimización de sus aprendizajes.

En la evaluación de la educación para la ciudadanía se debe tomar en consideración toda la gama de posibles aprendizajes, es decir, conocimientos, habilidades y actitudes, y globalmente, las competencias incluidas en los programas correspondientes, así como aprendizajes explícitos e implícitos. Por otra parte, la evaluación ha de tener una aspiración claramente holística, es decir, proyectarse no solo sobre el alumno, sino sobre todos aquellos agentes que hayan intervenido en el proceso educativo y en la medida en que lo hayan hecho. De aquí la necesidad de evaluar la actuación de los profesores, de las familias, la naturaleza de los recursos, la influencia del contexto del centro, la proyección en la comunidad, etc.

La evaluación deberá ser realizada por todos los agentes que han intervenido en la estimulación de los aprendizajes. Y es preciso referirse a la posibilidad de dos modalidades: interna y externa, según la intensidad de participación en el proceso didáctico de quienes la realizan. Profesor y alumno ocupan un primer lugar, pero también otros profesores y especialistas, así como la familia.

Otras dos modalidades de evaluación a considerar son la heteroevaluación y la autoevaluación. Esta última entendida como reflexión sobre la propia intervención realizada por el profesor y el alumno, puede constituir un valioso instrumento de perfeccionamiento. El profesor tutor, encargado de impartir esta materia, va a ser el principal evaluador de los progresos de sus alumnos pero estará apoyado por el equipo de profesores de ciclo o departamento, especialmente de aquellos que a modo de tema transversal hayan desarrollado cuestiones de educación para la ciudadanía con sus alumnos.

La evaluación se realiza según una secuencia en la que tras la recogida de datos se emiten juicios de valor en función de determinados criterios y a estas fases sigue una serie de decisiones de mejora u optimización. En la fase de elaboración de juicios de valor se pueden adoptar referentes relativos a las metas que se pretenden, a los niveles de eficacia que se consideran apropiados o a las características personales de los alumnos. Frente a una utilización convencional predominante de los dos primeros referentes (objetivos, niveles estándar de rendimiento), en la actualidad se considera más pedagógica la utilización de criterios personalizados o al menos la combinación de éstos con los anteriores. A través de los criterios personalizados se pretende constatar la naturaleza de los avances conseguidos por cada alumno en relación con su aprendizaje inicial, capacidades y motivaciones. La utilización de los criterios personalizados hace posible combinar los conceptos de suficiente o insuficiente (según criterios convencionales) con los de satisfactorio o insatisfactorio.



La aplicación de dichos criterios no solo es válida para los aprendizajes de los alumnos, sino también para la intervención del profesor, del centro escolar y, en general, de todos los agentes que intervienen.

La evaluación en educación para la ciudadanía como en otras materias y áreas curriculares debe realizarse en tres momentos al menos:

- Al comienzo del proceso didáctico para determinar en qué situación se encuentra el alumno y cuál es su previsible evolución en el futuro.
- Al final del proceso didáctico como balance de los aprendizajes conseguidos en relación con los previstos inicialmente.
- A lo largo del proceso de aprendizaje como instrumento formativo o de perfeccionamiento que permita la introducción de cambios en cualquier momento al objeto de optimizar tanto el aprendizaje del alumno como la intervención docente.

La evaluación en educación para la ciudadanía debe entenderse como plural en cuanto a las formas de recogida de datos. Así, pueden aplicarse pruebas de carácter convencional incluyendo cuestiones relativas a conocimientos, a habilidades intelectuales y a actitudes.

Ahora bien, teniendo en cuenta la necesidad de evaluar fundamentalmente habilidades, actitudes y competencias, resultan más apropiadas las técnicas basadas en la observación ya sistemática (con instrumentos previamente diseñados) ya naturalista (prolongada, participativa, narrativa, interpretativa, contextual y abierta).

La utilización de la entrevista semiestructurada y de las técnicas basadas en el análisis de trabajos (memoria, dossier, portafolios...) constituyen importantes complementos a la observación y alternativas respecto a las pruebas convencionales.

En todo caso, la evaluación en cuanto a instrumentos para la recogida de datos, se ha de acomodar a la naturaleza de las técnicas utilizadas para la enseñanza y el aprendizaje en educación para la ciudadanía. Así, el trabajo en equipo, la tutoría entre iguales, el análisis de experiencias o el voluntariado pueden necesitar se utilicen distintos instrumentos.

4. EL PROFESOR DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

En la actualidad la educación para la ciudadanía se encuentra introducida en nuestro sistema educativo de dos maneras: como educación en valores, responsabilidad de todo el profesorado y como disciplina específica. Esta última en educación primaria será impartida por el profesor tutor de sexto curso. Por ello la formación de este profesor ha de ser la correspondiente por una parte a la de todo el profesorado, que ha de estimular en sus alumnos la formación en valores. Y por otra parte, la correspondiente al profesor tutor.

La formación del profesorado en valores y, en concreto, en educación para la ciudadanía debe contemplarse tanto en el periodo inicial como a lo largo de la

carrera docente. En el primer caso, no parece oportuno se incluyan asignaturas o temas específicos, que vendrían a incrementar considerablemente la carga curricular del futuro profesor. Parece más aconsejable y efectivo trabajar por una renovación cualitativa de los planes de estudio con una mayor aproximación a las características de la sociedad actual, a las formas de vida, a los principales problemas y preocupaciones sociales en el ámbito vital próximo y en el ámbito universal. El futuro profesor deberá ser consciente de la existencia de responsabilidades individuales y colectivas en terrenos de vital importancia como la convivencia pacífica, el respeto al medio ambiente, la garantía de derechos humanos fundamentales como la salud, la educación, la alimentación, el trabajo o la libre expresión, etc.

El futuro profesor deberá conocer a través de su periodo de formación las diversas posibilidades de coordinación de los centros de enseñanza con otras instituciones del entorno comunitario para poder fomentar la integración social crítica y responsable de sus alumnos.

Se trata de aprendizajes de tanta importancia para el futuro profesional que deberán estar presentes en el ambiente general de las facultades o centros de formación del profesorado así como en cada una de las disciplinas que componen sus planes de estudio y de manera especial quizás en el Prácticum, como puente que enlaza con el ejercicio profesional.

En el periodo inicial hay que referirse también a la formación en términos generales del profesor para la función tutorial que abarca la estimulación de actitudes de comunicación, disponibilidad y empatía, así como de capacidades para la realización de trabajos en equipo, el mantenimiento de entrevistas o la cumplimentación de informes.

El proceso de convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior hace especialmente patente este tipo de formación en los cursos de grado y postgrado como instrumento que acerque al futuro profesional al conocimiento de las características sociales y estimule en él competencias relativas al cumplimiento de sus derechos y deberes como ciudadano y profesional responsable.

Si es importante la formación inicial por constituir una base que crea tendencias y orientaciones, tanto más lo es el periodo de formación permanente, a lo largo de una carrera tan dilatada en el tiempo como la del profesor. En este caso hay que referirse a los procedimientos convencionales (cursos, lecturas, jornadas, conferencias...), pero de manera especial, en la educación para la ciudadanía parecen más recomendables los procedimientos de formación en centros con asesoramiento a distancia o a través de expertos colaboradores. Cada centro escolar presenta su propia idiosincrasia, y ello obliga a la realización de una tarea continua de reflexión grupal que permita formular metas y orientaciones, y buscar y poner en práctica soluciones para cada caso.

El trabajo en seminarios como contextos de actividad grupal cooperativa en los que interactúan profesores expertos y no expertos, especialistas del propio centro o invitados, la consulta y colaboración con padres y asociaciones de madres y padres, así como con otras instituciones como ONGS, constituyen buenas condiciones para la actualización y perfeccionamiento del profesorado en ejercicio en torno a la educación para la ciudadanía.



CONCLUSIONES

El concepto de educación para la ciudadanía que se presenta al comienzo de este trabajo y ha servido de orientación a las reflexiones y análisis que en él se realizan, tiene un claro fundamento social, psicológico, pedagógico e institucional. Se trata de una forma de educación cuya necesidad es cada vez más evidente en una sociedad diversa y globalizada en la que la persona ha de comunicarse y colaborar frecuentemente no solo con sus más allegados, sino también con gentes de otras clases sociales, etnias y culturas. El proceso madurativo de desarrollo de capacidades de autoconocimiento, de conocimiento del otro, de actuación autónoma y responsable con asunción de derechos y deberes, puede y debe estimularse desde los primeros años de vida en el hogar y de forma progresiva en la escuela y en otras instituciones comunitarias.

Destacados educadores en todas las épocas han valorado y llevado a la práctica este tipo de educación. Y en la actualidad y desde hace algunas décadas, tanto organismos internacionales como las administraciones educativas de países de nuestro entorno y en concreto, de la Unión Europea, consideran necesario que en los sistemas educativos se potencie la educación para la convivencia pacífica, la ciudadanía y los derechos humanos. En nuestro país, siguiendo recomendaciones de la Unión Europea, se introduce a partir de la LOE (2006) como asignatura con espacio curricular propio y sus objetivos y contenidos oscilan en torno al desarrollo de competencias relativas al conocimiento y estima de sí mismo, al comportamiento autónomo, al conocimiento y colaboración con los demás, al establecimiento de relaciones pacíficas, comprensibles y solidarias, entendiendo estas relaciones de forma progresiva desde los entornos más próximos a los más alejados.

Tomando como contexto de intervención pedagógica el centro escolar, es preciso destacar la importante influencia educativa del clima de convivencia en el mismo tanto en sus dimensiones informales como formales, en el establecimiento de relaciones basadas en el respeto a los demás, en la asunción de responsabilidades, en el estímulo a la igualdad entre géneros, clases o etnias..., en definitiva, en la educación cívica de las personas.

Dentro del aula, ciertas técnicas didácticas se han manifestado como especialmente apropiadas en el aprendizaje de los valores sociales implícitos en la ciudadanía. En primer lugar, el trabajo en equipos, sobre todo de carácter heterogéneo, en los que se van a destacar el fomento de las relaciones de comunicación y colaboración entre alumnas y alumnos, entre alumnos y alumnas de distinto género, de diferentes niveles académicos, con distintas características socioeconómicas y culturales... La tutoría entre iguales constituye otra técnica en la que la ayuda mutua y la solidaridad presentan efectos ampliamente positivos para sus participantes. El relato, análisis y reflexión sobre experiencias personales de fuerte contenido social y emocional constituye otra técnica de notable interés pedagógico, viable en situaciones en las que existe un clima de fuerte entendimiento, respeto y apoyo mutuo.

Las actividades en el aula deben constituir en el caso de esta asignatura una ocasión para la práctica de la reflexión en torno a cuestiones socioculturales, comenzando por las características de la vida en el propio centro. También pueden

constituir una oportunidad para reflexionar en torno a destacadas cuestiones de carácter personal y social (convivencia pacífica frente a conflictos, respeto del medio ambiente, salud, diversidad social, igualdad de género, integración frente a exclusión, relaciones afectivas y sexuales, circulación vial, etc.) En el tratamiento de estos temas se fomentará la implicación del alumno en la asunción de responsabilidades, de derechos y deberes en todos estos ámbitos proyectando su aprendizaje más allá del necesario conocimiento, en habilidades y actitudes a través de la estimulación de competencias cívicas, lo que va a requerir del profesor el diseño de tareas adaptadas a su nivel madurativo.

Aun cuando se tome como eje de referencia el centro escolar, ello no significa olvidar a la familia. En ella el niño realiza sus primeros aprendizajes en este ámbito como en muchos otros, aprendizajes que van a ejercer una enorme influencia a lo largo de su vida y que deben coordinarse y encontrar continuidad en los centros escolares. De aquí la necesidad del diálogo y la colaboración entre padres y profesores, quizás más importante en esta materia, dada su especial incidencia en el desarrollo de actitudes, valores y competencias sociales.

En definitiva, considero que la implantación de la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en los centros escolares implica un fuerte esfuerzo de innovación cualitativa de la enseñanza, que se proyectará sobre aspectos como potenciar en ellos un clima social estimulante, utilizar técnicas de trabajo participativo en las aulas, fomentar el aprendizaje de competencias sociales, programar la realización de tareas adaptadas a éstas, establecer fuertes vínculos de colaboración con los padres de alumnos, proyectar los aprendizajes y la intervención del alumno en la comunidad y enriquecer la capacitación del profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

- BOLÍVAR, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: ECOEM.
- BRAUDIT, A. (2000). «Le tutorat: un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique». *Revue Française de Pédagogie*, núm. 132.
- BUSTAMANTE, R. y COMPAÑY, V. (coord. 2007). *Educación para la ciudadanía*. Sevilla: ECOEM.
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA de 27-XII-1978, *BOE*, núm. 311 de 29-XII-1978.
- DECRETO 130/2007 de 28 de junio por el que se establece el currículo de educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *DOG* núm. 132, lunes 9-VII-2007.
- DELORS, J. (1995). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- ESSOMBA, M. (2008). *10 Ideas clave: la gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- ESTATUTO DE AUTONOMÍA DE GALICIA (1981). Ley 1/1981 de 6-4. *BOE*, núm. 235, 01-10-1982. *DOG* (Diario Oficial de Galicia), núm. 28, del 26-11-1982.
- EURYDICE (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Disponible en: <http://www.eurydice.org>
- FAURE, E. (1974). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Madrid: Alianza.



- GALTON, M. y BLYTH, A. (1989). *Handbook of Primary Education in Europe*. London: Fulton. Strasbourg: Council of Europe.
- GIMENO, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- IMBERNÓN, F. (2000). *Cinco ciudadanía para una nueva educación*. Barcelona: Graó.
- LODE (Ley Orgánica 8/1985 de 3-VII reguladora del Derecho a la Educación. *BOE*, núm. 159 de 4-VII-1985).
- LOE (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, núm. 106 del 4-V-2006).
- LOGSE (Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE* núm. 238 de 4 de octubre).
- LOPEGCE (Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros escolares, *BOE* de 21-XI-95).
- LUZURIAGA, L. (1961). *Métodos de la nueva educación*. Buenos Aires. Losada.
- MARINA, J. y BERNABEU, R. (2007). *Competencia social y ciudadanía*. Madrid. Alianza.
- MARTÍN, X., PUIG, J., PADRÓS, M. y TRILLA, J. (2008). *Tutoría. Técnicas, recursos y actividades*. Madrid: Alianza.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (2000a). «Programa de acción para la cultura de paz». *Perspectivas de la UNESCO*, 1, 3-14.
- (2002b). «Ciudadanía democrática. Reinventar la democracia, la cultura de paz, la formación cívica y el pluralismo». En Imbernón, F. *Cinco ciudadanía para una nueva educación*. Barcelona: Graó. (15-28).
- ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Asamblea General de las Naciones Unidas. Resolución 217A (III), de 10-XII-1948. París. Disponible en: <http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/0013pdf>.
- OVEJERO, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: PPU.
- PUIG, J. y MARTÍN, X. (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid. Alianza.
- PUIG, J. y MARTÍNEZ, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.
- PUJOLÁS, P. (2008). *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó
- REAL DECRETO 1533/1986 de 11 de julio, por el que se regulan las Asociaciones de padres. *BOE*, núm. 180 de 29-7-1986.
- REAL DECRETO 1513/2006 de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de educación primaria (*BOE*, núm. 293 de 8-XII-2006).
- REAL DECRETO 1631/2006 de 29-XII por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes de la Educación Secundaria Obligatoria. (*BOE*, núm. 5 de 5-I-2007).
- RECOMENDACIÓN (2002) 12 del Comité de Ministros a los estados miembros sobre educación para la ciudadanía democrática, adoptada el 16-X-2002. Disponible en la siguiente dirección electrónica: <http://www.educaciónciudadanía.mec.es/pdf/Recomendaciones.pdf>.
- RCES (Red Canaria de Escuelas Solidarias). (2007). *¿Quiénes somos?* Disponible en http://www.acepazysolidaridad.org/quienes_somos.htm
- RODRÍGUEZ JARES, X. (2006). *Aprender a convivir*. Lugo: Xerais.
- ROSALES, C. (2000). «Tutoría entre iguales en la universidad: Posibilidades y límites», en ALBERTE, J. *Atención a la diversidad en los albores del siglo XXI*. Santiago: Tórculo.

- (2002). «Voluntariado: Aproximación a la evaluación interna de sus características». En Rosales, C. (coord.). *Voluntariado y función docente*. Santiago: Tórculo. (251-264).
- (2003). «Familia, escuela y comunidad: una colaboración necesaria», en ALBERTE, J. *Atención a la diversidad y educación*. Santiago: Tórculo.
- SCHWEISFURTH, M. (2005). «Learning to live together: A review of UNESCO'S Associated Schools Project Network». *International Review of Education* (2005), 51. 219-234.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- TORREGO, J.C. (coord. 2008). *El plan de convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza.
- UNESCO (1974). *Recomendación concerniente a la educación a favor del entendimiento internacional, la cooperación, la paz y la educación en relación con los Derechos Humanos y libertades fundamentales*. En UNESCO (1986). *Didáctica sobre cuestiones universales de hoy*. Barcelona: Teide/UNESCO.
- UNESCO (2000): *Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. Texto aprobado por el Foro Mundial sobre Educación. Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000. Disponible en: <http://www.unesco.org/education/efa/ed-fr-all/dakfram-apa.shtml>.

