

GONZALO
TORQUEMADA
DE LA HOZ



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

FACULTAD DE CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE TEORÍA E
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

DERECHOS HUMANOS Y LA CONVIVENCIA EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA:
ACCIÓN - REACCIÓN ANTE UNA CRISIS DE HUMANIDAD



DERECHOS HUMANOS Y
CONVIVENCIA EN LA
COMUNIDAD EDUCATIVA:
ACCIÓN – REACCIÓN ANTE
UNA CRISIS DE HUMANIDAD

Gonzalo Torquemada de la Hoz
Málaga, 2015

MÁLAGA 2015



Tesis Doctoral dirigida por:
Dr. Eduardo Vila Merino

Universidad de Málaga

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

**DERECHOS HUMANOS Y CONVIVENCIA EN
LA COMUNIDAD EDUCATIVA:**

**ACCIÓN-REACCIÓN ANTE UNA CRISIS DE
HUMANIDAD**

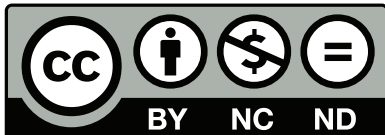
Gonzalo Torquemada de la Hoz

Tesis doctoral dirigida por:

Dr. Eduardo Vila Merino

AUTOR: Gonzalo Torquemada de la Hoz

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons:

Reconocimiento - No comercial - SinObraDerivada (cc-by-nc-nd):

[Http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es)

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es

Prof. Dr. EDUARDO S. VILA MERINO, del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga,

INFORMA

Que D. GONZALO TORQUEMADA DE LA HOZ ha realizado bajo su dirección la Tesis Doctoral titulada “Derechos Humanos y Convivencia en la Comunidad Educativa: Acción-Reacción ante una Crisis de Humanidad”.

Y que, una vez verificado que cumple los requisitos de rigor científico, teórico y metodológico, autoriza la lectura y defensa de dicha Tesis Doctoral.

Málaga, 22 de octubre de 2014.

Fdo.:

Eduardo S. Vila Merino

INDICE

INDICE DE TABLAS, GRÁFICOS Y FIGURAS	8
INTRODUCCIÓN	11
MARCO TEÓRICO -	19
CAPITULO I. MARCO CONCEPTUAL SOBRE DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN	21
1.1 - ANTECEDENTES EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN.....	22
1.1.1 - El perfil reduccionista de la educación	25
1.1.2 - Filosofía de la Educación.....	28
1.2 - ANTECEDENTES EN EL CONTEXTO DE LOS DERECHOS HUMANOS	35
1.2.1 - Una implementación necesaria para su ejercicio	39
1.2.2 - Filosofía de los Derechos Humanos	42
1.3 - EDUCACIÓN “CLÁSICA” DE/ SOBRE DERECHOS HUMANOS	52
1.3.1 - Aproximación al contexto normativo internacional	53
1.3.2 - Sobre el derecho a la educación	56
1.3.3 - El sentido de obligatoriedad	60
1.3.4 - Sobre la convención sobre los derechos del niño.....	64
1.4 - HACIA UNA NUEVA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS	71
1.4.1 - Contextualización	73

1.5 - FINALIDAD DE UNA FILOSOFIA EDUCATIVA DE DERECHOS HUMANOS 79

CAPITULO 2. EL MARCO SOCIOEDUCATIVO DE REFERENCIA 89

2.1 - CONTEXTO Y SITUACIÓN 93

2.1.1 - La autoridad (televisiva)..... 95

2.1.2 - Comportamiento antisocial, violencia y agresividad 102

2.1.3 - Violencia escolar 108

2.1.4 - La resolución del conflicto 115

2.2 - VALORES Y CONTRA-VALORES EN LA SOCIEDAD ACTUAL 121

2.2.1 - Medios de comunicación y nuevas tecnologías 123

2.2.2 - Cuestiones éticas y cuestiones morales 128

2.2.3 - Vida buena y vida lograda, bondad y bien común..... 132

2.2.4 - ¿Porqué fijarnos en los Derechos Humanos como referente ético? 135

2.3 - LA REALIDAD PSICOSOCIAL DEL SER HUMANO “SENSIBLE” 139

2.3.1 - Reconocimiento mutuo desde la “etica del reconocimiento” 141

2.3.2 - Empatía y autoestima 145

2.3.3 - Vulnerabilidad y seguridad ontológica 152

2.3.4 - La ética del cuidado 158

2.4 - COEXISTENCIA ESCOLAR VS. CONVIVENCIA EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA	164
2.4.1 -Ámbito escolar: roles y responsabilidades	169
2.4.2 - Sobre los educadores, maestros y profesores	176
2.4.3 - Sobre las familias	182
2.4.4 - Participación y sentido de pertenencia	188
2.4.5 - Identidad humana y ciudadanía humanizada	199
2.5 - CONCLUSIONES – SÍNTESIS DEL MARCO TEÓRICO	204
- TRABAJO DE CAMPO -	207
CAPITULO 3 - EL PROYECTO DE INTERVENCIÓN / FORMACIÓN	209
3.1 - JUSTIFICACIÓN	209
3.1.1- Experiencias previas de formación al profesorado	212
3.1.2 - Foco y objetivos	215
3.1.3 - Consideración previa: The man in the mirror	219
3.2 - METODOLOGÍA	221
3.2.1 - Grounded Theory	224
3.2.2 - Sociometría	227
3.2.3 - Entrevistas en grupo	234
3.2.4 - Cuestionario del “Estudio Internacional sobre Clima Escolar y Violencia” de debarbieux, e. (1996) International Survey of School Climate.	236

3.2.5 - Diarios de campo	237
3.3 - PRIMERA FASE: PROYECTO PILOTO CON SESIÓN FORMATIVA	238
3.3.1 - Centros educativos participantes y cronología de las actuaciones	241
3.3.2 - Cuestionarios sociométricos	245
3.3.3 - Cuestiones recogidas en las conferencias/taller con profesorado	248
3.3.4 - Mención particular: Presencia policial	252
3.3.5 - Conclusiones de la primera fase – Proyecto piloto	254
3.4 - SEGUNDA FASE: LA INTERVENCIÓN TUTORIAL EN LOS CENTROS	255
3.4.1 - Centros educativos participantes y cronología de las actuaciones	257
3.4.2 - Entrevistas en grupo	261
3.4.3 - Observaciones recogidas en las tutorías con el alumnado	262
3.4.4 - Conclusiones de la segunda fase: intervención tutorial ...	266
3.5 TERCERA FASE – ADMINISTRACIÓN DE CUESTIONARIOS SOBRE CLIMA ESCOLAR	267
3.5.1 - Resultados del cuestionario administrado al alumnado	267
3.5.1.1. Sugerencias del alumnado de Palma y Nanclares	279
3.5.2 - Resultados del cuestionario administrado al profesorado en Palma	281
3.5.2.1. Sugerencias del profesorado de Palma y Nanclares	289
3.5.3 - Incidencias técnicas entre las matrices y los cuestionarios	292

3.5.4 Conclusiones de la tercera fase: Cuestionarios	295
3.6 - CUARTA FASE: FORMACIÓN SOBRE DERECHOS HUMANOS Y VIOLENCIA ESCOLAR	299
3.6.1 Colectivo familia en Nanclares	304
3.6.2 “Modelos de referencia”	313
3.6.3 Observaciones recogidas en la formación al alumnado de ambos centros	317
3.6.3.1. Sobre los Derechos Humanos y de la Infancia.....	317
3.6.3.2. Mención concreta al deporte educativo.....	321
3.6.3.3. Sobre las sesiones con audiovisuales en clase.....	328
3.6.4 Conclusiones de la cuarta fase: formación a tres	330
3.7 - QUINTA FASE: PROPUESTA FORMATIVA Y UNIDADES DIDÁCTICAS EN INGLÉS	332
3.7.1 - Human Rights training for teachers – Materials and activities for Secondary and Baccalaureate	335
3.7.2 - Cross-curricular units on Human & Child Rights	337
3.8 - CONCLUSIONES DE LAS INTERVENCIONES REALIZADAS EN LOS CENTROS	338
CONCLUSIONES FINALES: RENOVACIÓN VS. ANIQUILACIÓN DE LOS VALORES HUMANOS	345
ANEXOS Y BIBLIOGRAFÍA	365
ANEXO I: Cuestionario para la enseñanza secundaria obligatoria	367

ANEXO II: Cuestionario para el profesorado	375
ANEXO III: Unidad didáctica sobre Derechos Humanos	383
ANEXO IV: Unidad didáctica sobre Derechos del Niño	405
BILBIOGRAFIA	429
Documentos / Referencias Online.....	459

INDICE DE TABLAS, GRÁFICOS Y FIGURAS

Tabla 1: Utilidad del curso	213
Tabla 2: Nivel de satisfacción	213
Tabla 3: Evaluación del enfoque	214
Tabla 4: Incidencias en el cuestionario administrado al profesorado ..	293
Ficha 1: Actividades violentas que preocupan en la escuela y actos contra la convivencia	242
Ficha 2: Ficha sociométrica adaptada al profesorado	246
Ficha 3: Ficha sociométrica de de nominación	247
Ficha 4: Guía diseñada para las entrevistas en grupo	262
Ficha 5: Resultados de las entrevistas grupales	263
Ficha 6: Preguntas para debatir películas	310

Gráfica 1: Desencadenantes de la Violencia Escolar – Percepción del Profesorado	244
Gráfica 2: Tipos de Violencia Escolar – Percepción del Profesorado	244
Gráfica 3: Percepción del castigo	270
Gráfica 4: Percepción de las relaciones con los adultos del centro	271
Gráfica 5: Percepción de la violencia	274
Gráfica 6: Lugares a los que prefieres no ir	275
Gráfica 7: Percepción del entorno	276
Gráfica 8: Comparativa – Sentimiento de inseguridad escolar. Nanclares-Palma	277
Gráfica 9: Comparativa de centros – Alumnado	278
Gráfica 10: Comparativa – Percepción de las relaciones Alumnado-Profesorado	283
Gráfica 11: Comparativa – Percepción de Violencia. Alumnado-Profesorado	284
Gráfica 12: Comparativa – Sentimiento de inseguridad escolar. Alumnado-Profesorado	285
Gráfica 13: Comparativa – Percepción de delitos. Alumnado-Profesorado	286
Gráfica 14: Comparativa – Percepción de tensión. Alumnado-Profesorado	288

INTRODUCCIÓN

Al explorar el tema de los Derechos Humanos y su Educación, encontramos gran variedad de programas, piezas normativas, actuaciones, proyectos e informes; una extensa lista de documentación relacionada directa o indirectamente con el tema. A pesar de que existe un etéreo denominador común - así se intuyó en su concepción, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 217 A (III) de 10 de diciembre de 1948 -, cuando profundizamos en los diversos aspectos que confluyen en este tema desde sus orígenes hasta nuestros días, vemos que otras variables se han ido incorporando sin demasiada concreción. A pesar de no existir una coherencia desde la que se desarrollen todos y cada uno de los aspectos formativos y educativos relacionados con los Derechos Humanos, podemos constatar que este tema sigue afectando sin embargo de manera contundente a las formas de interactuar de los seres humanos, la interacción entre colectivos, la coexistencia entre culturas, la convivencia entre miembros de una comunidad educativa.

Cada una de las diversas variables a las que nos referiremos, serían por sí mismas objeto de innumerables reflexiones: valores, derechos, ética, moral, comunicación, participación, vulnerabilidad, empatía, coexistencia, conflicto, convivencia, socialización, sociabilidad, educación, formación, aprendizaje, civismo, ciudadanía, virtud, responsabilidad, universalización, universalidad, globalización... No obstante, el objeto de nuestra investigación radica precisamente en encontrar una adecuación de todas estas variables en un denominador común que favorezca su interacción armónica, para generar un proceso de humanización “desde la atracción que supone la convivencia en torno a lo diverso y lo plural desde la unidad básica que

implica ser persona, (...) la dignidad del ser humano” (Núñez Cubero, 2000, 42-43), acorde con las necesidades a las que nos enfrentamos en los centros educativos en particular y en la sociedad en general.

Para conseguirlo abordaremos en un primer capítulo, cuestiones teóricas y prácticas relativas a la Educación y los Derechos Humanos, como base fundamental de todo un proceso de formación y renovación de la comunidad educativa. Así mismo, un tratamiento integrado de los factores sociales y psicológicos que afectan a los actores implicados en el proceso (profesorado, alumnado, familias), será determinante para lograr el clima que favorezca este cambio originado en las aulas, con el potencial y la esperanza de propagarse a toda la comunidad educativa. El objetivo final radicará en lograr implementar, entre las personas que conviven en esa comunidad, una actitud predictiva y una cultura preventiva ante el comportamiento agresivo, la conducta antisocial, o en general la influencia de la violencia, desde la base de una filosofía educativa de derechos y valores humanos.

Para constatar la viabilidad de esta línea filosófica, se presenta en un segundo capítulo el trabajo de campo fundamentado en un proyecto de formación e intervención, que sigue manteniendo su referencia y actualizando sus materiales conforme se escriben estas líneas, pues su origen no marcaba el horizonte de una tesis doctoral, sino la búsqueda continua de orientar de manera cross-funcional en la forma de disminuir la violencia en los centros escolares por una parte, y en mejorar las relaciones interpersonales entre los miembros que conviven en cualquier comunidad educativa por otro. Pero ¿cómo y porqué llegamos a concretar una propuesta de tesis doctoral?

El cómo radica en la trayectoria académica y profesional respectivamente. En ambos casos se realizaron incursiones en el mundo del derecho y su aplicación filosófica y práctica, en concreto sobre los derechos recogidos en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN), desde donde se desencadenó el intento de comprender los vacíos existentes entre teoría y práctica. La investigación asociada a la prevención de la delincuencia juvenil incluía la implicación de las instituciones sobre la base de lo anterior; y el asesoramiento profesional

a Organizaciones No Gubernamentales e Instituciones de diversos perfiles, confirmaba esos vacíos. Habiendo comprobado en diversas formaciones impartidas que los discursos jurídicos de los Derechos Humanos en general, y de la Infancia en particular, se veían reducidos a meras citas de artículos, y celebraciones folklóricas puntuales, parecía necesario encontrar su trascendencia en una forma que pudiera ser comprendida primero, y aplicada después, por todos los actores sociales que intervienen directa o indirectamente en la vida de nuestros adolescentes. De esa manera llegamos a indagar en el perfil filosófico del enfoque de derechos aplicado a la comunidad educativa, concretando la base de una línea de trabajo que se sigue desde el año 2000, y quedó contextualizada en “La Convención sobre los Derechos del Niño: Un tratado internacional más, o una filosofía por entender y aplicar” (Torquemada, 2004). Paralelamente, los aspectos prácticos se fueron aplicando y desarrollando mientras se participaba en comisiones y se presentaban informes sobre la aplicación de Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores; o sobre los objetivos estratégicos y medidas relacionadas con la implementación del Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2005-2008; y mientras se impartían seminarios y talleres de formación sobre la prevención de la delincuencia juvenil, o el fomento de los valores implícitos en los Derechos Humanos y de la Infancia, en los que se buscaban y evaluaban materiales, por ejemplo, orientados a hacer viable el derecho a la participación de los menores, en principio motivado desde el Plan de Acción Local del “Programa Global para el desarrollo sostenible en el siglo XXI” - más conocido como Agenda Local XXI.

De esta forma llegamos al porqué, de aglutinar estas experiencias en una tesis doctoral. En primer lugar porque con las experiencias mencionadas se ha podido constatar la necesidad de aportar y apostar por nuevos enfoques que involucren a todas las personas que conviven en una comunidad educativa, lejos de una formación memorística de un articulado de derechos poco comprendido, y sobre el que se reflexiona menos, lo cual por otra parte afecta a todos los estratos sociales, desde el alumnado de los centros educativos – cuyo desconocimiento se antoja natural por su estado de

desarrollo -, hasta los jueces y fiscales de los tribunales de justicia, que deberían entenderla primero, para poder impartirla después; pasando por unas familias cada vez más individualistas que los utilizan como arma arrojadiza, y un profesorado cuya formación dista mucho de incluir estos enfoques, por lo que solo entienden su parte más populista y tan mal interpretada como real, de tener derechos sin atender a responsabilidades. Todo lo cual no es sino reflejo de una sociedad enferma y deshumanizada en la que priman los materialismos y las apariencias, los insultos y las vejaciones, la violencia gráfica y el deseo de dominación, por encima de la fraternidad y la comprensión de nuestra vulnerabilidad, el amor (un derecho expresamente recogido en la CDN) y el valor de lo humano y de nuestra humanidad. Una tesis doctoral, entendemos es necesaria para, en primer lugar desterrar cualquier interpretación divulgativa, frecuentemente asociada a estos discursos, otorgando la certificación científica que lleva implícita. Y en segundo lugar, para validar la trascendencia de estos temas; así como esta y otras propuestas orientadas a trabajar en esta dirección, en el fomento de la convivencia en los centros educativos, en realidad, en la humanización de nuestra sociedad.

En consecuencia, nos planteamos encontrar respuesta a las preguntas ¿qué ocurre en las aulas....? ¿Cómo y quién educa en Derechos Humanos? ¿Para qué sirve este tipo de educación? ¿Cómo viven los miembros de una comunidad educativa sus relaciones interpersonales?

Para encontrar respuesta a estas preguntas consideramos necesario detectar necesidades de formación y de intervención relacionadas con los fenómenos de violencia que preocupan en el contexto escolar primero, con el fin de sentar las bases de un trabajo en *actitudes predictivas y culturas preventivas* de la violencia; a partir de las que poder establecer criterios globales que favorezcan las relaciones interpersonales de los miembros de una comunidad educativa, mejorando por una parte su aprendizaje y labor profesional respectivamente; y por otra, su desarrollo integral como personas.

Así pues concluimos en la conveniencia de diseñar / desarrollar un proyecto filosófico / educativo con el que podamos desarrollar un clima de buena convivencia en una comunidad educativa, a partir de un proyecto de intervención / formación desde el cuál implantar una metodología didáctica basada en la filosofía de los Derechos Humanos, que fomente la aplicación de sus valores, a través de todos los actores implicados en el proceso.

En investigaciones anteriores sobre prevención de delincuencia juvenil, partíamos del paradigma fenomenológico que se interesa por los significados sociales, buscando la interpretación de los mismos a través de la implicación directa del observador utilizando metodologías empíricas de perfil etnográfico – que persigue el estudio descriptivo e interpretativo de la realidad de un grupo -, sobre todo a través de la observación participante, para analizar los factores institucionales, sociales, y personales que inciden en la comisión del delito, y que deberían incidir en sus políticas de prevención. Con estas experiencias, unidas a las formativas que fueron desarrolladas sobre estas temáticas y a partir de los resultados obtenidos, concluimos fundamentar la estrategia de investigación metodológica en la Grounded Theory, contemplando métodos que provienen de un encuadre mixto, incluyendo así instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos (Cillessen, *et al.*, 2000; Creswell, 2002, 2009). Así se incluyen además de entrevistas grupales y diarios de observación de campo, técnicas sociométricas complementadas con fichas de elaboración propia con preguntas abiertas, y en concreto los cuestionarios del *International Survey of School Climate* (Debarbieux, 1996).

Como en anteriores ocasiones, diseñamos la investigación por fases, lo que da sentido a la estructura de este trabajo, iniciando el mismo con un proyecto piloto que medirá la viabilidad para su posterior ejecución. Este proyecto piloto incluye todos los elementos, metodológicos, teóricos, y prácticos, que se desarrollarán en mayor profundidad a lo largo de la investigación, centrándose en el colectivo que se considera clave en el proceso, el profesorado. Sin la colaboración de este colectivo, nuestro proyecto carece de sentido, pues se trata de introducir en los centros unas dinámicas de renovación de

las que deberán ser impulsores, en cuanto son los responsables primarios del tipo de educación, y con ella valores, que se transmiten en un aula. Además la ejecución del proyecto piloto constituye la toma de contacto del investigador que será igualmente evaluado por los participantes, sobre las características de la formación, pero también sobre la intervención directa que se contempla en el proyecto.

El segundo colectivo que forma parte de este proyecto es el alumnado de los centros, por lo que la segunda fase se centrará en este colectivo. Como ocurriera en la fase anterior, se constituye la toma de contacto con este colectivo, cuya participación será fundamental a lo largo de todo el proyecto, por lo que la actitud del investigador se considera fundamental, debiendo no sólo captar su atención, sino ganarse su respeto y confianza con el objetivo de facilitar las dinámicas grupales, y con ellas la recogida de datos en esta misma fase de carácter cualitativo. En este caso se decidió en el proyecto piloto, y en consenso con los equipos directivos y orientadores, que dado el perfil temático de la investigación, sería conveniente destinar las clases de tutorías para la ejecución del mismo.

La tercera fase, una vez que las tomas de contacto con estos dos colectivos han sido evaluadas como positivas, introduce los aspectos concretos de la recogida de datos sobre violencia y clima escolar, en el formato de los cuestionarios del *International Survey of School Climate* (Debarbieux, 1996) y su posterior procesamiento y exposición a los interesados, intercambiando información entre ambos colectivos, para ir orientando los temas incluidos en la cuarta fase.

La fase de formación se concreta por un lado, en conocer los aspectos sociológicos de la violencia, además de incluir referencias concretas a su dimensión escolar; y por otro, incluye las temáticas sobre la educación en Derechos Humanos y de la Infancia, incluyendo estrategias para la convivencia a través de materiales online y audiovisuales.

Finalmente se presenta una quinta fase, ya destinada a dar continuidad a la propuesta de manera autónoma en los centros, en

formato de unidades didácticas, con una orientación transversal que involucra profesorado de inglés, música, geografía, historia, y deporte, con el objetivo de generar los procesos de renovación destinados a mejorar paulatinamente la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa.

Antes de dar paso al contenido del trabajo, quisiera agradecer la colaboración del alumnado, profesorado, familiares, equipos directivos y orientadores de los centros educativos en los que hemos llevado a cabo el trabajo de campo, cuya colaboración, preocupación e interés, y participación activa, han sido claves para la realización de esta investigación; así como para la consecuente consolidación de esta propuesta. En especial, quisiera nombrar a Don Felipe García Vicuña, Orientador Humanista en la comunidad educativa de Nanclares, y a Don Rafel Maura Reus, Jefe del Servicio de Formación Continua del Profesorado en Palma, ambos educadores comprometidos que creyeron en esta propuesta, y consiguieron los apoyos necesarios para llevarla a cabo. Además quisiera agradecer la inestimable colaboración e ilusión de la profesora Carlota González Martínez al inicio del proyecto; así como la confianza depositada por la Dra. Catherine Blaya, Directora del Observatorio Europeo de la Violencia Escolar; y a la Directora de Level Language Services, Yolanda Gómez Campayo, por permitirme testar las unidades didácticas con un alumnado de diversos niveles y centros educativos, y presentar el proyecto al Gobierno Vasco en el contexto del programa Garatu de formación al profesorado.

No puedo dejar de nombrar a mi familia, ya que gracias a los valores transmitidos y a las decisiones que fueron tomando a lo largo de mi infancia y adolescencia, consiguieron exponerme a un conjunto de experiencias vitales que han sido decisivas para desarrollarme en el adulto que soy, de lo cual esta tesis, pretende ser un reflejo.

- MARCO TEÓRICO -

CAPITULO I. MARCO CONCEPTUAL SOBRE DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN

Al igual que sistemas educativos prácticos, podemos encontrar programas y actividades desarrolladas sobre la base de objetivos cuantificables relacionados con la educación en derechos humanos, aunque adolezcan de bases filosóficas que desarrollen su finalidad. En nuestro caso, lejos de emprender un proceso objetivable de cuantificación, abordaremos los aspectos filosóficos que enmarcan el tipo de formación en derechos humanos, y de educación en general que perseguimos. Así buscamos determinar la finalidad de la educación en derechos humanos que podría englobarse en el marco más amplio de dos de los pilares sobre los que, según Jacques Delors (1996), habría de asentarse la educación para el siglo XXI: aprender a ser y aprender a vivir juntos. Aprender a ser porque la educación en derechos humanos es un medio idóneo para contribuir al desarrollo global de la persona con el fin de que ésta alcance su plenitud. Aprender a vivir juntos porque mediante la participación responsable de cada persona en el ejercicio de sus derechos y deberes se pretende construir una sociedad más justa y solidaria.

1.1 - ANTECEDENTES EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN

Nuestro primer acercamiento a esta propuesta comienza introduciendo el tema de la educación, ya que nuestros esfuerzos se dirigen a mejorar la convivencia en la comunidad educativa. En consecuencia debemos entender cuál es la base conceptual desde la que partimos, y es que en la etimología de *educar* se apuntan varios rasgos conceptuales. Para nuestro fin destacaremos que “educar es desarrollar un proceso permanente – mediante aprendizaje - de formación personal, social y cultural orientado por un sistema axiológico y moral que propicie la capacidad crítica y de adaptación innovadora en el hombre” (Colom y Núñez, 2001, 22); y que además, “conviene al hombre en cuanto hombre [...] por eso se entiende la educación como la vía para la *humanización* de la vida, proporcionando los medios para que se pueda llevar una vida propia y enteramente humana. Para completar lo anterior, diremos que educar tiene un sentido integrador y de integridad, pues así lo reclama la naturaleza humana compuesta de materia y espíritu” (Naval y Altarejos, 2000, 25). Sobre esta base conceptual, los sistemas educativos deberían desarrollar el potencial del educando, “abarcando las *aptitudes* del niño en el campo de la creatividad, las artes, la artesanía, los deportes y las capacidades profesionales; la *capacidad física*, desde la simple coordinación motriz hasta actividades como la natación, la gimnasia, los juegos de balón; y el desarrollo de la *personalidad*” (Dávila y Naya, 2005, 126). Hablamos pues, de una serie de conceptos que tratamos de definir o contextualizar, por arreglo a los mapas conceptuales que Esteve (2010) denomina “red nomológica”, y que establecen las normas con las que usamos la red de palabras que nos permiten hablar de un tema - en este caso la educación -, identificando los diferentes términos que *conviven*, no aisladamente, sino en relación a ese tema. Además, de esta forma podemos distinguir cómo se inter-relacionan los distintos fenómenos que forman parte, y que pueden emerger, de ese mismo tema en particular, o como resultado de esa interacción, lo cual esperamos, enriquecerá nuestro discurso.

No obstante, cuando analizamos el modelo educativo imperante, vemos que sus características no se ajustan totalmente a los conceptos anteriores, ya que básicamente consiste en encerrar en un espacio más o menos reducido, a un grupo de niños de más o menos la misma edad, para que desarrollen exactamente las mismas actividades: 30 niños escuchando a un maestro sobre lo que él sabe, más que sobre lo que a ellos les puede interesar y necesitan aprender para situarse más tarde en la vida. Así, “la profesión de maestro es una de las más difíciles que existen y, sin embargo, como está mal pagada y tiene escasa consideración social no se selecciona a los más adecuados para desempeñarla. Además, reciben una formación corta y anticuada. Esto es claro para mucha gente y el hecho de que la situación se mantenga indica que no hay mucha preocupación por cambiarla” (Delval, 1990, 157). De esta forma parece que se tratara de amoldar al alumnado a un modelo concreto de coexistencia; no de una convivencia armónica entre una variedad de personas de edades y aptitudes variadas, desarrollando caminos personales y colaborando entre sí para ayudarse mutuamente y como grupo (Hargreaves, 2001; Kozol, 2006; Punset, 2007; Tymms, 2004). Como consecuencia, y a pesar de que en los propios grados de Magisterio y Pedagogía se alecciona al futuro profesorado sobre la etimología anteriormente descrita, cuando éstos llegan a las aulas se ven expuestos a un sistema educativo cerrado que no se corresponde *de facto* con lo aprendido y ni con lo esperado (Furman, 2004).

Entendemos que “la educación es la acción recíproca de ayuda al perfeccionamiento humano, ordenado intencionalmente a la razón, y dirigido desde ella, en cuanto que promueve la formación de hábitos éticamente buenos” (Naval y Altarejos, 2000, 34) pero si tomamos como válidas las características apuntadas anteriormente, debemos plantearnos si nuestro modelo actual se basa en ese perfeccionamiento no sólo humano, sino humanizado (se entiende por ello, condicionado a la humanidad y por sensibilidades perdurables); o si por el contrario se encuentra reducido a una consecución mecánica de objetivos a corto plazo (Hargreaves, 2003; Caldwell, 2000).

En la misma línea, como afirma Marinoff (2000), la nuestra es una cultura de competitividad, lo cual no tiene porqué ser

necesariamente negativo, pero tenemos que ser conscientes de que la competitividad tiene el potencial de convertirse en una fuerza destructiva. Se conocen casos en los que estudiantes rivales que han arrancado páginas de revistas científicas para impedir que sus colegas se enteraran de los últimos descubrimientos; u otros en las que los profesores universitarios han ocultado plazos de entrega a compañeros para conseguir la adjudicación de un proyecto de investigación. En el otro extremo continúa Marinoff, las competiciones creativas y constructivas permiten a las personas descubrir y expresar sus habilidades. De hecho, como se ha demostrado entre otros por Díaz-Aguado (2006), las experiencias de trabajo cooperativo en el aula han demostrado ser una eficaz herramienta. Es por esto que tanto en el trabajo, así como en las aulas, uno de los objetivos relacionados con el pleno desarrollo de la persona, radica en encontrar un equilibrio entre la competición y la cooperación.

Pero además, volviendo a la etimología de *educar*, y en relación al espíritu del ser humano, se advierte que la vertiente negativa que puede darse en el modelo competidor vigente no requiere empatía con las necesidades o las emociones de los demás. “No exige una escala de valores sino una escala de resultados. Otro problema de este sistema es que para ganar deprisa y repetidas veces no se piensa a largo plazo. Se forman jugadores a corto plazo. Se persiguen pequeños objetivos para mañana o pasado mañana, generando, finalmente, frustración a la larga” (Punset, 2007, 132). De esta forma, en algunos casos la escuela es actualmente una institución arcaica, anclada en perspectivas educativas burocráticas que han mostrado evidentes limitaciones (Darling-Hammond, 2001). Por tanto, se trataría de lograr para el sistema educativo una competencia que genere expectativas positivas de convivencia. Es por ello que “sigue siendo bastante importante saber qué tipo de competencia necesitamos, una competencia amistosa que no busque la destrucción ni la ruina de los rivales o de otras personas, sino que sirva como factor de estímulo para el crecimiento y el progreso” (Giatso, 1995, 17). En este sentido podemos concluir que nuestro sistema educativo actual es un fiel reflejo de los valores y los criterios organizativos de nuestra sociedad; un sistema que no prepara a los jóvenes para afrontar los retos que les serán planteados (Hargreaves,

2003). La pregunta entonces debería cuestionar su utilidad en la sociedad, y para sus miembros; sobre todo, desde el punto de vista del valor ético de la vida humana (Carr, 1989; Pérez Gómez, 1990).

1.1.1 - EL PERFIL REDUCCIONISTA DE LA EDUCACIÓN

La dimensión socio-emocional de la persona, constituye un factor crucial a tener en cuenta en un sistema educativo orientado al desarrollo integral del alumnado (Cowie *et al.*, 2004; Gardner, 1993; Goleman, 1996; Maslow, 1970). No obstante, en ocasiones el sistema educativo imperante prioriza la competencia y el rendimiento académico. Y es que en los albores del Siglo XXI, nuestro sistema educativo mantiene unas dinámicas en las que todas las actividades docentes se preparan atendiendo a unos protocolos de programación donde lo primero es la definición de unos objetivos que serán considerados como meros indicadores cuantitativos. “Por todo ello el sistema escolar tiende a cerrarse sobre sí mismo, de tal manera que las cosas se estudian para pasar los exámenes, sin que se logren conectar los conocimientos con la vida y el mundo exterior a la escuela” (Delval, 1990, 171).

Este reduccionismo de todo conocimiento a mera actividad objetivable y medible, contradice el conocer holístico del ser humano, pudiendo llegar a extinguir el auténtico sentido y valor de la educación. “Si sólo se conoce para hacer algo, la pérdida del sentido ético en la cultura, en las humanidades y en la educación, son consecuencias lógicas e inevitables” (Naval y Altarejos, 2000, 39). Estos autores argumentan que, el conocimiento hace que se desarrolle la razón, buscando a través de ella el perfeccionamiento del ser humano. En consecuencia y para que el conocimiento desarrollado en el aprendizaje pueda considerarse como educativo, deberá ante todo formar la inteligencia en sí misma, potenciándola según sus propias exigencias; es decir, desarrollándola según su naturaleza racional. No cabe duda de que las personas podemos aprender las cosas que otros saben, y para ello tenemos una serie de habilidades humanas que nos capacitan para

este tipo de aprendizaje. Lo más difícil es enseñar un saber de modo que promueva continuamente una acción formativa en el aprendiz, una actitud positiva ante el proceso de aprendizaje y desarrollo personal. Para realizar esta tarea, será necesario prestar especial atención al desarrollo del auto-concepto, la empatía, y el conocimiento de las emociones. Además de encontrarse relacionado con el fomento del sentido de pertenencia (Goodenow, 1993; Osterman, 2000; Anderman & Freeman, 2004), veremos que el auto-concepto, la empatía y las emociones influyen radicalmente tanto en el progreso académico, como en el desarrollo humano y personal (Satir, 1976; Rogers 1981; Branden, 1987). En palabras de Vera Vila (2013, 171), “todo aprendizaje ha de tener un sentido humanizador que trascienda su dimensión inmediata y que apunte a consideraciones éticas, convivenciales, de sostenibilidad comunitaria y medioambiental”. En definitiva podemos señalar que entre los fines de la educación se encuentra la puesta en práctica de lo aprendido, ya no sólo en cuestiones aplicables a un mercado laboral, sino atendiendo a la identidad humana de todos los implicados en el proceso, y sus vinculaciones para con otros seres humanos.

Siguiendo a Romero (2007, 106), “emociones y sentimientos nos remiten a componentes básicos del comportamiento humano. A través de ellos conformamos nuestra identidad y nos vinculamos al mundo y a los demás. Constituyen una dimensión esencial en el desarrollo humano. [...] Las propuestas pedagógicas inspiradas en diversas teorías morales aluden a la educación de la dimensión emocional como vía para la educación en valores, dado que las respuestas y los juicios morales poseen indudablemente un componente emocional. En la línea de la Psicología Positiva, las propuestas pedagógicas humanistas, inspiradas en las teorías psicológicas de Maslow y Rogers, focalizan su atención en la importancia de los afectos y emociones en la educación. Sea como objetivo de aprendizaje propiamente dicho, sea como componente fundamental de la enseñanza a través de la relación educativa”. Una de las consecuencias negativas de no considerar la educación de todas las dimensiones humanas – intelectual, social, afectiva, emocional, moral y espiritual - se constata en las manifestaciones de patrones de conducta anti-social y agresiva

que condicionan el comportamiento humano. La competencia excesiva, puede generar exclusión, y ésta a su vez, violencia; en concreto un tipo de violencia sectaria que se extiende hoy en todo el mundo generando también una gran confusión conceptual acerca de la identidad personal. Algunos de los conflictos con trasfondo multicultural en los centros educativos tienen su raíz precisamente en esta percepción limitada y reducida de la diversidad, llegando a generar actitudes violentas. Así como los reduccionismos educativos que se han descrito pueden llegar a extinguir el auténtico sentido y valor de la educación, éste reduccionismo del concepto de identidad limita el conocimiento y valor existencial del ser humano, anulando la libertad de pensamiento y la capacidad de razonamiento sereno, generando enfrentamientos y conflictos (Sen, 2007). Por otra parte, “la pobreza, la marginación, la desigualdad y la exclusión en la que vive parte de la población impiden su acceso a una vida digna y son indudables obstáculos para la consecución de la paz, ya que diferentes formas de violencia como la de género, la xenofobia, la corrupción, la pobreza, el tráfico de armas y la injusticia social están muy vinculadas a aquellas situaciones” (Vila y Martín, 2011, 10).

No obstante, todas estas situaciones de violencia con las que nos encontramos en la sociedad, podrían encontrar parte de su solución en la educación, ya que ésta debería promover la capacidad de desarrollar modos satisfactorios de comportamiento frente a la violencia (Tedesco, 2000). Siguiendo esta línea, Lederach (1983, 45), afirma que “los problemas, crisis, conflictos y violencias que padecemos hoy en día a nivel mundial, nos exigen no sólo una respuesta, sino una responsabilidad y la capacidad de buscar alternativas. Educar para la paz no es una idea utópica; es realista y responsable”. Teniendo en cuenta todo lo anterior, y siendo conscientes de que muchos padres y docentes confirman la existencia de estos y otros problemas relacionados con la violencia en el sistema educativo (Harber 2004; Fortune-Wood 2007; Harber 2008; Harber 2009), parece conveniente indagar cómo se aborda esta cuestión desde la investigación, para entender cómo se produce el cambio en estas dinámicas, y en todo caso, qué puede hacer la educación, en concreto, una filosofía educativa en derechos humanos.

Algunas propuestas se han limitado a cambiar aspectos que afectan únicamente a lo académico, como pueda ser anular las evaluaciones o ajustar el nivel de exigencia de toda la clase para evitar comparaciones. A pesar de ello, las dinámicas sociales hacen que los niños sigan compitiendo, ahora exclusivamente centrados en comparaciones personales que, en algunos casos derivan en conductas de acoso escolar. “Se mantiene pues, el foco destructivo de la competitividad, desplazando su influencia hacia donde más daño puede hacer: hacia el ámbito personal. [...] En contrapartida, se deja ciego al sistema porque ya no puede evaluar su propia eficacia o sugerir al niño pautas de superación y de competencia académica”. (Punset, 2007, 133-134). En definitiva, nos encontramos ante un sistema aferrado a una estructura que ha mostrado evidentes limitaciones (Darling-Hammond, 2001), con crecientes problemas para conseguir la adaptación de los estudiantes a las expectativas institucionales (como reveló en 1991 la pionera etnografía de Phillip Jackson), o incluso para conectar con ellos (Green y Bigum, 1993); por no mencionar los problemas en relacionar el éxito escolar y el éxito social, como han puesto de manifiesto distintos autores de la sociología de la educación (Bernstein, 1989; Bourdieu y Passeron, 1977). En suma, el sistema educativo reproduce patrones de desventaja social¹ por lo que entendemos necesario cambiar las bases del mismo, la formación del profesorado, flexibilizar las propuestas didácticas que permitan la inclusión de una formación continuada en valores, introducir dinámicas que favorezcan la cooperación y el trabajo en equipo, utilizar metodologías enfocadas al desarrollo integral de la persona.

1.1.2 - FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

En la exploración del concepto de educación, más aún de la filosofía de la educación, se han sondeado territorios en los que se han encontrado pocos carteles direccionales. Utilizando la frase de Ryle, la “geografía lógica” de los conceptos en el área de la educación, todavía

¹ *EFA Global Monitoring Report 2012. Youth and skills: Putting education to work.* Paris, UNESCO, 232.

no ha sido proyectada en un único mapa (Peters 1967, 1) por lo que se dan gran variedad de perspectivas². Aunque la filosofía de la educación supere o exija objetivos, ofrezca comparaciones o simplemente se pregunte sobre la educación desde varias perspectivas, lo más importante de todo esto es el concepto de educación, o mejor, el significado que tiene la palabra educación: “es la integración de la actividad de enseñar con la acción de aprender cuando ésta tiene carácter formativo, esto es de crecimiento perfectivo para el que aprende. Cuando se habla de educación como formación de hábitos o virtudes se atiende a su culminación” (Naval y Altarejos, 2000, 213).

Como expresa García (2005), el abordaje del desarrollo, la democracia, la paz, la humanidad, así como la felicidad, el amor, el odio, el respeto, la empatía - tradicionalmente considerados los grandes temas - dependen de la importancia que se dé a la educación, a su proyección, sus fines, sus contenidos, sus metodologías, sus técnicas y su evaluación. Si bien para ello, “la filosofía de la educación debe necesariamente abordar estas situaciones con un compromiso profesional ético que permita al educador (a) intervenir no desde la hegemonía social, cultural, educativa y económica, sino que, partiendo de una reflexión y posicionamiento en defensa de la igualdad y respeto a la diversidad, se inmiscuya de manera autónoma y crítica en la realidad” (Vila y Martín, 2011, 9). En consecuencia, la educación debería convertirse en el eje fundamental de articulación y proyección de las sociedades, y en el corazón de esta educación, deberíamos otorgar la máxima importancia a la ética y los derechos humanos. De lo contrario, el fracaso escolar o abandono escolar temprano³ que estamos

² Para profundizar en estas perspectivas puede consultarse Tedesco, J.C., “Perspectivas de la Educación para el Siglo XXI” en Fernández, A., y Nordmann (ed): *Hacia una cultura de los Derechos Humanos. Un manual alternativo*. SUHR, Ginebra, 2000, 267-281).

³ Se utilizan estos términos independientemente de que se haya o no completado un determinado nivel educativo, o quién haya tomado la decisión de no asistir o continuar los estudios. Para una explicación más detallada de las diversas tipologías véase: Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L., y Riviere Gómez, J. (2010) *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección Estudios Sociales 29. Barcelona. Fundación “la Caixa”. Por otra parte, no se profundiza en si es fracaso escolar del alumnado, o fracaso educativo del sistema, como distingue José Saturnino Martínez

presenciando en España⁴, donde uno de cada tres alumnos no termina la Educación Secundaria⁵, seguirá consolidándose a lo largo de generaciones.

En el inicio de un proceso de aplicación de esta nueva filosofía educativa, además de lo anterior, será igualmente necesario reflexionar sobre quienes van a ser los encargados de transmitir esta educación, ya que partimos de la base de que no sólo perseguimos la consecución de una serie de objetivos cuantificables que se ajustan al marco de una programación. En este sentido, “el concepto de enseñanza puede situarse, junto al de aprendizaje, como un concepto central en la red nomológica, definiéndolo como el proceso mediante el cual una persona pretende inducir un aprendizaje a otra. Según esto, la enseñanza hará referencia a la actividad del profesor, como una tarea cuyo rendimiento esperado es el aprendizaje. Posteriormente, [...] habría que estudiar la moralidad del contenido aprendido, la forma en que se ha llevado a cabo esta tarea y el uso que puede hacer el alumno del aprendizaje al que se puede calificar de <<educativo>>” (Esteve, 2010, 32)”. En consecuencia, deberemos tener en cuenta que todo lo mencionado se verá condicionado también por cuestiones relacionadas con la autoestima, el auto-concepto y las emociones, que podemos clasificar como recursos psico-sociales. (Goldestein, 1989; Murphy, Shepard, Eisenberg, Fabes & Guthrie, 1999; Barber & Erickson, 2001). Así, la filosofía educativa a la que nos referimos, implica la inclusión de aspectos relativos a las diversas dimensiones del ser humano, como puede ser su dimensión social, su dimensión moral, su dimensión emocional, y su dimensión espiritual. Además, si entendemos la educación como un proceso de crecimiento y desarrollo personal,

García en “Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO”, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, Vol. 2, nº 1, enero 2009.

⁴ Del informe sobre *las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2012 podemos mencionar que a los 12 años hay un 17,1% de alumnos en educación primaria y un 84% en primero de la ESO, cuando el primer porcentaje debería ser cero y el segundo el ciento por ciento. A los 16 y 17 años hay un porcentaje de 33,6% y 11,8% de alumnos respectivamente, que deberían haber salido de la ESO y sin embargo permanecen en ella.

⁵ *EFA Global Monitoring Report 2012. Youth and skills: Putting education to work*. Paris, UNESCO. 21.

entenderemos que “ser educado no es haber llegado; es viajar con un punto de vista diferente” (Peters, 1967, 8). En este sentido será importante conocer, no sólo las herramientas que se van a utilizar, sino también las relaciones que se establecerán con los compañeros; más aún, quienes serán los educadores que van a enseñar y acompañar durante todo el proceso, hasta que los viajeros hayan adquirido los conocimientos necesarios para seguir su propio camino.

Entendemos la educación de esta manera, como un proceso de desarrollo en el que confluyen diversos puntos de vista, una forma de convivencia más allá de una mera coexistencia, un modo compartido de vida. No obstante, “lo que hoy se echa más en falta es la existencia de *maestros*, es decir, de personas que dominen el conocimiento de las diversas prácticas humanas y sepan con-vivirlas junto a los jóvenes que a ellos se acercan para aprender. Nada más revelador del nivel cívico de un pueblo que la consideración en que se tenga a los maestros y profesores” (Llano, 1999, 140). Esta visión no coincide exactamente con la diferenciación que ya hacían los griegos entre las dos principales figuras dedicadas a la educación. Ya que por una parte, la educación propiamente dicha le correspondía al *pedagogo*, un educador cuya función se desempeñaba en el ámbito interno del hogar, conviviendo con sus estudiantes a quienes formaba sobre la *polis*, los valores, la ética y la moral, ya que como ciudadanos libres, se dedicarían a la legislación y la política. Por otra parte, la instrucción en conocimientos instrumentales así como la lectura, la escritura y la aritmética, se impartían fuera del hogar y le correspondían al *maestro*, más orientada a facilitar las tareas que desarrollarían labriegos, artesanos y otros siervos (Sabater, 2004). Tomando estos ejemplos, nuestra filosofía educativa tenderá más a combinar, como describe Llano (1999), el rol del pedagogo griego y el del maestro, en las figuras de todo el profesorado que ejerce en todo el sistema educativo, proveyendo así un conocimiento, un saber, un proceso de crecimiento, más humano. “En el conocimiento se revela la índole propia del crecimiento humano [...] El crecimiento propiamente humano tiene otro nombre que lo designa operativamente, y que no es otro que *aprender*. Al hablar de “crecimiento” mencionamos el hecho; en cambio, si decimos

“aprender” nos referimos al modo de su dinamismo propio” (Naval y Altarejos, 2000, 189-190).

En este sentido, la *Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, auspiciada por la UNESCO resume los que llama “cuatro pilares de la educación”⁶. Aprender a conocer: “Este tipo de aprendizaje que tiende menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados que al dominio de los instrumentos mismos del saber, puede considerarse a la vez medio y finalidad de la vida humana (...) como fin, su justificación es el placer de comprender, de conocer, de descubrir” (Ibíd. 96). Aprender a hacer: “Ya no puede darse a la expresión *aprender a hacer*, el significado simple que tenía cuando se trataba de preparar a alguien para una tarea material bien definida, para que participase en la fabricación de algo (...) los empleados dejan de ser intercambiables y las tareas se personalizan (...) lo que “obliga a cultivar cualidades humanas que las formaciones tradicionales no siempre inculcan y que corresponden a la capacidad de establecer relaciones estables y eficaces entre las personas” (Ibíd. 101). Aprender a vivir juntos, a vivir con los demás; las sugerencias que da el informe tienen una doble vertiente: ayudar al “descubrimiento del otro” y a la “participación en proyectos comunes”. Así determina que “Sin duda ese aprendizaje constituye una de las principales empresas de la educación contemporánea” (Ibíd. 103). Y aprender a ser, aludiendo “al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad” (Ibíd. 106). Como explica Delors (1996) “aprender a conocer, es decir adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio”⁷. Estos cuatro aprendizajes, no pueden promoverse desde las meras destrezas

⁶ Cfr.: Delors, J., *La educación encierra un tesoro*, Santillana-Ediciones UNESCO, Madrid, 1996,

⁷ Ibíd., 91-92.

técnicas de enseñanza, sino que suponen una honda implicación personal, un obrar inmanente en un educador realmente *formado*. Incluso el objetivo, *aprender a hacer*, “ya no puede darse a la expresión *aprender a hacer*, el significado simple que tenía cuando se trataba de preparar a alguien para una tarea material bien definida, para que participase en la fabricación de algo”⁸, sino que se trata de la capacidad de hacer ante lo nuevo. Esto es lo que se entiende hoy por “competencia”, y dicha competencia trasciende el plano de la actividad productiva, del quehacer concreto predeterminado, definiéndose desde sí misma, desde el desarrollo intrínseco de las potencias o capacidades que se realiza mediante la acción inmanente. Esta compleja relación entre las concepciones tradicionales de los derechos humanos, sus desarrollos filosóficos y sus aplicaciones educativas pueden identificarse con los conceptos tradicionales de ciudadanía y desigualdad, (Marshall, 1975; Rocher, 2000; Turner, 2001) que trascienden la educación en derechos humanos y su filosofía.

Con este enfoque, la importancia que adquiere el profesorado, su formación, y su re-valorización en la sociedad como agente trasmisor de una filosofía educativa centrada en el crecimiento humano, es esencial para que todo el proceso tenga éxito (Gilbert, 1983) y deje tras de sí las referencias poco alentadoras en décadas de intentos fallidos (Darling-Hammond, 2001). En este contexto resulta igualmente importante reflexionar sobre los cauces de comunicación que se establecerán, ya que “los actos comunicativos son la esencia de los procesos educativos porque promueven cambios hacia el interior y exterior de los sujetos y de las personas entre sí” (Vera Vila, 2013,151). Y es que “el saber no es algo impersonal como el dinero; el saber no reside en un libro, un banco de datos, un programa de ordenador; todas estas cosas contienen solamente información. El saber siempre está encarnado en una persona, transportado por una persona, aumentado o mejorado por una persona, aprendido y transmitido por una persona, empleado bien o mal por una persona. Por lo tanto, el paso a la sociedad del saber convierte a la persona en lo esencial” (Drucker, 1993, 209), convierte al profesorado en pieza clave de este proceso

⁸ *Ibíd.*, 99.

vital, pero igualmente al alumnado, a las familias, a todos los integrantes de la comunidad educativa.

Marinoff (2000), advierte que los educadores tienen la capacidad de elegir el método para enseñar a leer y escribir que consideran adecuado, y las diferencias entre dichos métodos también son de índole filosófica. Pero nuestros sistemas educativos encubren métodos que además de no garantizar la alfabetización⁹, quedan lejos de orientar en el desarrollo de la personalidad, y gradúan alumnos que son aún analfabetos¹⁰. Puesto que sabemos cómo enseñar a leer y escribir a los niños, el método didáctico que elijamos dependerá exclusivamente de nuestra filosofía de la enseñanza. De esta forma también podemos incluir conocimientos que traspasen el límite de lo académico para llegar a la formación de lo humano; esto es, una educación menos académica y más moral. En palabras de Medina (1998), la moral orienta la conducta de la persona consigo misma y también en relación con los demás como elemento de la relación societaria. Esta educación es “requisito para el respeto de los derechos humanos; para que las personas respeten, promuevan y ejerzan sus derechos es necesario que posean un nivel educativo mínimo. Además, para que las personas conozcan sus derechos y se comprometan con su ejercicio, es necesario educar en el contenido de todos los derechos humanos” (Ugarte, 2004, 160).

Consecuentemente, “la filosofía de la educación tiene un papel importante, tanto en el orden ético como en el experiencial porque la reflexión sobre lo moral, lo ético, las experiencias violentas, conflictivas o pacíficas sobre la concepción de la paz y la guerra, la legitimidad que se otorga a los actos violentos, globales o cotidianos,

⁹ De lo contrario no tendría sentido encontrar en las recomendaciones del informe de la *Conferencia Internacional de Educación de 2008*, Que los estados miembros redoblen los esfuerzos para reducir el analfabetismo y así trabajar en aras de la inclusión, teniendo presente la importancia que tiene para la educación de los niños que padres y madres sepan leer y escribir. 18.

¹⁰ Ibid. 14. En relación con las buenas prácticas valiosas, únicamente se destacó el caso de la República Bolivariana de Venezuela que fue declarada el 28 de Octubre de 2005 por la UNESCO, territorio libre de analfabetismo, gracias a la cooperación de la República de Cuba a través del exitoso método “YO SÍ PUEDO”.

macro o micropolíticos, determinan qué percepción se transmite y qué se prioriza desde el punto de vista educativo” (Vila y Martín, 2011, 10), por lo que nos planteamos la manera de traducir esta filosofía e implementarla a través de los currículos educativos, en las aulas, por medio del profesorado, ya que hablar de derechos humanos en las aulas de la misma forma que se tratan las asignaturas tradicionales, tampoco supondría un cambio en la filosofía educativa, ni en los roles del profesorado. En este sentido, François de Closets afirma que “No existe una buena pedagogía que no comience por despertar el deseo por aprender” (1996, 49). Así Closets compromete directamente al profesorado con la estrategia utilizada para despertar la curiosidad y el gusto por aprender en los alumnos. Por tanto, el profesorado tiene la tarea, no sólo de instruir al alumnado, sino también de fomentar la curiosidad que lleve al aprendizaje y puesta en práctica de valores humanos que culminen en su crecimiento personal. En la misma línea Sabater argumenta que no sólo son importantes los contenidos que se aprenden, sino también la forma de aprenderlo, “pues de nada sirve probar que, en abstracto, tal o cual ciencia es formadora si además no se prueba que la forma de enseñarla asegura bien ese desarrollo intelectual” (2004, 119); más aún en este caso, en que se trata de presentar una propuesta educativa que transforme y renueve la filosofía de convivencia de una comunidad educativa dada.

1.2 - ANTECEDENTES EN EL CONTEXTO DE LOS DERECHOS HUMANOS

Tradicionalmente, el análisis de los derechos humanos ha sido principalmente tarea de abogados y políticos, lo que implica la utilización de una serie de metodologías, perspectivas e interpretaciones diferentes en el contenido, fondo, y forma a las propuestas defendidas desde la antropología cultural y la sociología del derecho. Las contribuciones de estas disciplinas al estudio de los

derechos humanos han sido consideradas intelectualmente negativas por incorporar conceptos ajenos a lo meramente jurídico-político, como puede ser el caso de la vulnerabilidad. Así la antropología y la sociología han puesto el énfasis en la noción de lo humano y es precisamente esta noción la que protagonizará y dará sentido a esta propuesta. Nuestra noción de lo humano se apoya principalmente en el papel primordial que tendrá la socialización, entendida como relación intersubjetiva, y la educación (Habermas, 2002). Pero además se apela a un sentido de dignidad que mantiene cierta vinculación con la definición que hizo Kant (1789) en *Metafísica de las Costumbres*. Para Kant la dignidad personal residía en la autonomía de la voluntad y de la libertad. Habermas, incluye un matiz basado en el sentido moral, que radica en que la relación intersubjetiva esté basada en el reconocimiento recíproco (Wittgenstein, 2009) de la autonomía personal, la igualdad, la libertad y la simetría entre relaciones. Así, la dignidad cobra sentido en el reconocimiento recíproco y en el trato entre las personas, ya que sería de carácter inviolable y basada, en sentido moral, en la simetría entre las relaciones. “La *dignidad humana* en estricto sentido moral y legal está ligada a esta simetría de las relaciones. No es una propiedad que se posea por naturaleza, (...) sino que más bien destaco aquella *inviolabilidad* que únicamente tiene algún significado en las relaciones interpersonales de reconocimiento recíproco, en el trato que las personas mantienen entre ellas” (Habermas, 2002, 50). Por otra parte, y en tanto que es dependiente del contexto social, no hay una respuesta igualmente válida para todos los individuos, ya que “los proyectos individuales de la vida no se forman con independencia de los contextos vitales compartidos intersubjetivamente. (...) Se confunden con preguntas sobre la identidad: cómo debemos comprendernos a nosotros mismos, quienes somos y quienes queremos ser” (Ibíd. 13). Estas preguntas obtienen respuestas en el marco conceptual de la ciudadanía, que entendida como “motor de la praxis social y democrática de nuestras sociedades no sólo otorga derechos y hace cumplir ciertos deberes – como propone el pensamiento liberal – sino que conforma y recompone identidades. La ciudadanía arrastra consigo un potencial emancipatorio: la cohesión social a partir del reconocimiento de lo distintivo, de lo Otro, que nunca es ya otro radicalmente separado, sustancialmente diferente – nosotros

contra ellos -, sino integrado, mezclado y conviviente” (Martínez y Vila, 2010, 5).

No obstante, un denominador común de nuestra identidad humana radica en que los seres humanos experimentamos dolor y humillación porque somos vulnerables (Walgrave, 1986; Wilber, 1995; Turner, 2006). Esta vulnerabilidad común es la base para los derechos humanos, ya que independientemente de no compartir una cultura común, los humanos estamos sujetos a padecer juntos los riesgos y perturbaciones que surgen de nuestra vulnerabilidad, y necesitamos de un marco que nos confiera seguridad. En el marco de esta necesidad de seguridad ontológica, los humanos hemos redactado unos códigos entre los que encontramos la Declaración Universal de los Derechos Humanos¹¹, que ofrece una relación de derechos a los que acudir para protegernos del sufrimiento y de la indignidad. “Mientras que la teoría liberal descansa en gran parte sobre la dimensión política de los derechos humanos, la inseguridad ontológica indica hacia un conjunto de derechos sociales y económicos que están fundamentalmente conectados con la incorporación de lo humano” (Turner, 2006, 6).

Aunque la idea de vulnerabilidad tiene una clara conexión con la idea básica del derecho a la vida, puede también proponer una base ontológica para los derechos relacionados con la libertad, porque entendemos existe una conexión íntima entre el derecho a la vida y la existencia de una buena sociedad. Esta conexión se concreta en el artículo 3 de la DUDH, donde se establece la relación entre el derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de las personas. En consecuencia, es conveniente que cada persona pueda y quiera ejercitar de forma libre y responsable los derechos reconocidos en los ordenamientos legales, e incluso aquellos que no están reconocidos pero que corresponden al hombre y, por tanto, son dignos de respeto y protección. En este sentido, los derechos humanos se han de considerar como deberes de mayor humanización de uno mismo y de la sociedad (Gil, *et al.*, 2001).

¹¹ En lo sucesivo podremos referirnos a la Declaración Universal de los Derechos Humanos en modo abreviado, utilizando sus siglas DUDH.

Sin embargo, el perfil reduccionista de la educación que ya hemos apuntado, puede expandirse igualmente a otros aspectos sociales. Como hemos visto, una de las visiones reduccionistas de nuestra época consiste en limitar los Derechos Humanos al ámbito jurídico, ya que su concepto sólo es comprensible como la garantía jurídica de unos valores que son previos e independientes de todo acto de valoración. No obstante, el carácter metafísico de los Derechos Humanos y la naturaleza moral de su exigibilidad, es anterior y totalmente independiente respecto al carácter ejecutivo que imprime su aspecto legal. “Sólo desde esta perspectiva se puede fundamentar adecuadamente la teoría de los Derechos Humanos y evitar las paradojas a las que conduce el positivismo, que son básicamente, no apreciar el carácter metafísico de los Derechos Humanos” (Barrio, 2000, 141).

Sobre la base de encontrar una fórmula que otorgara un carácter socialmente vinculante y universal a los Derechos Humanos, llegó la inspiración de la DUDH de 1948. De esta forma y como indica Gros Espiell, “la Declaración Universal ha pretendido presentar una concepción universal, un ideal común a la humanidad entera, de los derechos humanos, elevándose, en un mundo dividido, sobre las distintas ideologías y los supuestos criterios sobre su origen y naturaleza...” (1998, 30). Estas divisiones y conflictos, sus bases ideológicas y fundamentos económicos distan de recoger una concepción plural y diversa de la identidad humana que contemple un enfoque de derechos formulado desde los valores, la ética, y el sentido de pertenencia, que en el caso del alumnado y el profesorado moldean las percepciones de los centros educativos, y en una escala socio-cultural, dan forma a nuestra concepción del mundo (Cotler, 1993; De Lucas, 1995; Medina, 1998; Barrio, 2000; Dávila y Naya, 2005). De hecho, “Las ideas contenidas en el artículo primero de la *Declaración Universal* se encuentran efectivamente en todas las culturas y/o religiones, incluso en aquellas que no han recibido influencia directa o indirecta de la tradición occidental. (...) los valores y principios de la declaración se encuentran como inscritos en la conciencia moral de la humanidad, con independencia de las condiciones de vida o de las costumbres” (Fernández y Nordmann, 2000, 73). Así la concepción

filosófica de la Declaración Universal propone las bases sobre las que asentar el buen funcionamiento del mundo, asumiendo una identidad humana global que al mismo tiempo es respetuosa con las lealtades culturales particulares, pretendiendo un sentido global de pertenencia.

1.2.1 - UNA IMPLEMENTACIÓN NECESARIA PARA SU EJERCICIO

En el ánimo de concretar la implementación de estos fundamentos, ideas, intenciones, filosofía, y cultura universales, la DUDH desarrolla una serie de derechos que René Cassin (1951), uno de los principales ideólogos de la misma, clasifica en cinco grupos. Los cinco grupos establecidos son: 1) los derechos y libertades de orden personal (artículos 3 a 11 de la declaración); 2) los derechos del individuo en relación con los grupos de los que forma parte (artículos 12 a 17); 3) los derechos y libertades de orden político (artículos 18 a 21); 4) los derechos económicos, sociales y culturales (artículos 22 a 27); y 5) los derechos que señalan los vínculos entre el individuo y la sociedad (artículos 28-30)¹². Así pues, la conquista de una cultura auténticamente universal de los derechos humanos exigiría la globalización de todos los grupos de derechos humanos, no sólo los civiles y políticos, como se ha dado a entender en algunos foros afectados por la misma perspectiva reduccionista a la que hacíamos referencia, sino también los de carácter económico, social y cultural. Estas reflexiones ya se discutieron en la Conferencia de Viena (1993), donde se concluyó que uno de los grupos de derechos que constatan una mayor desigualdad entre diferentes países es el que se refiere a los derechos sociales ya que, entre otras cosas, necesitan que aquellas personas que son titulares de estos derechos, sepan primero cuáles son y además tengan la capacidad de ejercerlos.

¹² Extraído de: Cassin, R. (1951), "La Déclaration Universelle et la mise en oeuvre des droits de l'homme", Recueil des Cours de l'Académie de Droit International de La Haye, II, 241-365.

Como explica Marshall (1975), los derechos de los ciudadanos son una realidad únicamente para aquellos que creen en su autenticidad, y que además han desarrollado las habilidades necesarias para ejercerlos. Esta fe en los derechos humanos y la capacidad para ejercerlos, son necesarias para la convivencia de los seres humanos en la sociedad, tanto a nivel individual y local, como colectivo e internacional. Desde la perspectiva de la vulnerabilidad, para protegernos de las incertidumbres diarias del mundo, los seres humanos necesitamos instituciones sociales (especialmente instituciones políticas, familiares y culturales), y establecer lazos con estas instituciones que vienen a constituir lo que llamamos *sociedad* (Hirschi, 1981). A nivel personal, necesitamos confianza para poder construir relaciones de amistad a través de las cuales obtener apoyos mutuos. Como miembros del colectivo, necesitamos la fuerza de los vínculos emocionales y de los rituales comunes para renovar la vida social, y necesitamos el abrigo de las instituciones sociales para fortalecer nuestra existencia. Como expresa Turner (2006), puesto que somos biológicamente vulnerables necesitamos fundar instituciones que aseguren nuestra seguridad colectiva. De esta forma, los derechos humanos son expresiones jurídicas de solidaridad social, cuya base descansa en la experiencia común de la vida humana.

Esta experiencia común es compartida por los miembros de diferentes países y comunidades, que son lo que llamamos “ciudadanos”. La ciudadanía juega un papel muy importante en la integración de la sociedad porque tiene un significado especial para la participación en la vida social. Además, la importancia de los derechos políticos de la ciudadanía y especialmente el de sufragio, son casi universalmente reconocidos como centrales para el proceso integrador. Pero la ciudadanía no es la mera equiparación de derechos en sentido formal, sino que implica algo mucho más sustancial; es un miembro real de una comunidad real, y necesita de un sentido directo de pertenencia comunitaria basado en la lealtad a una civilización considerada como posesión común para sus miembros. “Por lo tanto el total desarrollo evolutivo de la ciudadanía está directamente relacionado con su componente social. Puesto que la ciudadanía opera como un principio de estatus igualitario, la participación igualitaria en

la vida social es un aspecto potencial del concepto de ciudadanía en su totalidad” (Marshall, 1950, 92). Veremos que de igual forma ocurre con la educación y las personas involucradas, que pueden acudir a un centro educativo por el mero hecho de que así lo exigen un trabajo, unos padres, una norma sobre escolarización obligatoria, o pueden sentirse miembros activos de su comunidad educativa, y participar de todos los procesos que afectan a su convivencia.

Por otro lado, y en aras a conseguir que todos los derechos humanos sean totalmente efectivos, la propia Declaración siembra la semilla de la globalización de los derechos humanos planteada como un enfoque estructural que refleja la necesidad de hacer cambios de carácter estructural tanto a nivel colectivo como internacional. Concretamente así lo declara la DUDH en su artículo 28 que proclama que "toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta declaración se hagan plenamente efectivos". No obstante, las experiencias adquiridas durante las últimas décadas revelan la necesidad de ampliar un enfoque excesivamente centrado en lo *cuantitativo* a otro más holístico que apueste por la perspectiva *cualitativa*, en la que se tengan en cuenta los valores implícitos en la educación, así como la interrelación entre escuela y sociedad. Como explica Tomasevski (2005), no hay una receta ya hecha que pueda utilizarse en todas partes, pero los derechos humanos proveen una sencilla guía respecto a los estándares comunes que deben traducirse en modelos ajustados a las particularidades de los países y de las comunidades.

Tal y como se afirmó en la *44ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación* de 1994, para lograr que los ciudadanos asuman una vida responsable en la sociedad es necesario que los ciudadanos posean unas capacidades. Es deseable que los ciudadanos sean solidarios y responsables; estén comprometidos con la paz, los derechos humanos, la democracia y el desarrollo económico y social sostenible y equitativo; estén abiertos a otras culturas; sean capaces de apreciar el valor de la libertad; sean respetuosos con la dignidad humana y la diferencia; y sean aptos para prevenir conflictos y

resolverlos con métodos no violentos. Para que todo esto sea una realidad la educación para la participación es fundamental, ya que con esta educación se fomentará el «ejercicio de una ciudadanía abierta al mundo». En la *Conferencia Internacional de Educación* que se celebró en Ginebra en septiembre de 2001, se apuntaba en la misma línea. Se destacó que las políticas educativas han de dirigirse a mejorar la calidad de la educación para “aprender a vivir juntos”¹³. Las prácticas educativas y docentes efectuadas para aprender a vivir juntos habrían de “fomentar un desarrollo integral y equilibrado y preparar a la persona para el ejercicio de la ciudadanía abierta al mundo”. En la siguiente conferencia celebrada en noviembre de 2008 se daba un paso más aludiendo a que “la base de todo sistema educativo debe ser, en primer lugar, la inclusión acompañada del desarrollo de valores como la solidaridad y la cooperación, así como la íntima relación con las comunidades, sus necesidades y expectativas, con un profundo sentido social. Entendemos que el sentido primordial de la educación en general, debe ser, garantizar la participación de todas y todos para toda la vida, en la generación, socialización y aprovechamiento creativo del conocimiento. Ello implica la transformación estructural del sistema educativo actual, que permita avanzar hacia nuevos valores, nuevas prácticas educativas y una nueva estructura y funcionamiento institucional de calidad. Implica también interrogantes sobre las prioridades, métodos y usos del conocimiento, su naturaleza y la forma en que la sociedad lo produce y lo apropia”. En definitiva consideramos que una forma de alcanzar estos objetivos puede encontrar su punto de partida en una nueva perspectiva de filosofía educativa.

1.2.2 - FILOSOFÍA DE LOS DERECHOS HUMANOS

Hoy día la filosofía se esfuerza por clarificar el punto de vista moral desde el que actuamos cuando se trata de establecer lo que es proporcionado en interés de uno y lo que es proporcionadamente bueno

¹³ Este aspecto ya fue contemplado por Delors (1996) en *La educación encierra un tesoro*, lo que puede indicarnos el fracaso en incluir esta filosofía en las políticas educativas experimentadas hasta la fecha.

para todos. A primera vista, la teoría moral y la ética parecen guiadas por la misma pregunta: “¿qué debo hacer yo, y que debemos hacer nosotros?”. Pero este “deber” adquiere un sentido diferente cuando ya no preguntamos desde la perspectiva nosotros, por los derechos y deberes que todos atribuimos mutuamente, sino cuando nos preocupamos por nuestra vida desde la perspectiva de primera persona, preguntando qué habría que hacer en conjunto, “por mi” o “por nosotros”. “Estas preguntas éticas por el bienestar propio o común, se plantean en el contexto de una *determinada* biografía o de una forma de vida *específica*, y se confunden con preguntas sobre la identidad individual y colectiva: cómo debemos comprendernos a nosotros mismos, quiénes somos y quienes queremos ser” (Habermas, 2001, 13). De esta forma se entiende que la filosofía de una educación en derechos humanos inspirada en el desarrollo del espíritu humano, favorece una comprensión universal humanizada y un desarrollo integral de los miembros individuales de una comunidad educativa. Podemos citar en esta línea a Boutros Boutros-Ghali, secretario general de las Naciones Unidas hasta 1997, que escribió: “Como instrumentos de referencia, los derechos humanos representan el lenguaje común de la humanidad, gracias al cual todos los pueblos pueden, al mismo tiempo, comprender a los otros y escribir su propia historia”¹⁴, e incluir el siguiente comentario, cuyo trasfondo refleja la intención y el fundamento de nuestra propuesta: “Los derechos humanos se han convertido en un verdadero horizonte ético de la humanidad; ninguna propuesta ética contemporánea puede pasar por encima de los derechos humanos” (Gómez Isa, 2005, 13).

En su grado de evolución actual, “los derechos humanos comprenden un ámbito amplísimo que abarca no sólo todo el quehacer de la persona individual sino también el de todas las colectividades, comprendida la misma humanidad. No obstante, la mayoría de las veces se abordan de un modo parcial, sea por manipulaciones políticas, económicas, o doctrinarias” (Álvarez, 2000, 48). Así, los derechos humanos ven menguadas sus perspectivas y dimensiones reales. Este planteamiento reduccionista no es nada positivo para una adecuada

¹⁴ Extraído de: Cassan, H. (1998): “La vie quotidienne à l’ONU du temps de Boutros Boutros-Ghali”, en *Mélanges offerts à Hubert Thierry*, Paris: Éditions Pédone, 8.

claridad del concepto mismo de los derechos humanos. No obstante, el planteamiento filosófico se hace posible, ya que la concepción de los derechos humanos ha ido evolucionando desde las primeras nociones implícitas en el derecho natural; pero no han sido utilizados en el marco jurídico exclusivamente. También se han utilizado para expresar preocupaciones morales, como las relacionadas con las instituciones sociales y su funcionamiento, o las que son compartidas por personas de distintas épocas y culturas, a pesar de las diferencias entre religiones, tradiciones o filosofías (Gómez Isa, 2005; Kymlicka, 1997; Sen, 2007).

De esta forma podemos argumentar que el estudio de los derechos humanos sitúa a la persona, en el centro de la teoría social y política, y la emplea como base para la defensa de los derechos humanos universales. Éste argumento se basa en cuatro supuestos filosóficos fundamentales. Ya mencionamos anteriormente la vulnerabilidad de los seres humanos, pero también debemos señalar la dependencia de los seres humanos, la interconexión de la vida social, y finalmente, la precariedad de las instituciones sociales (Turner, 2006, 25). Si reflexionamos sobre las etapas de desarrollo del ser humano, estos conceptos se pueden aplicar a los colectivos más vulnerables, ya que además de la infancia en su más temprano desarrollo, el otro gran colectivo expuesto a una mayor vulnerabilidad es la vejez, no sólo por una cuestión de edad, sino por las implicaciones sociales que conllevan. Como explicaba De Beauvoir (1989, 269), “no sólo las personas de edad son mucho más numerosas que antes, sino que ya no se integran espontáneamente en la sociedad; ésta se ve obligada a decidir sobre su condición y sólo puede hacerlo en el plano gubernamental. La vejez se ha convertido en objeto de una política”. En concreto esta política verá incrementada su labor en un futuro próximo ya que según los estudios de previsión demográfica continúa su aumento exponencial, sin un correlativo de natalidad. “Si reflexionamos sobre estos dos colectivos y su tratamiento general social y jurídico, podemos afirmar que al menos la infancia es víctima de una discriminación positiva, porque [...] el derecho trata a toda la infancia como a un colectivo sujeto de derechos que los Estados deben garantizar para que se cumplan las expectativas

de que vivan en el marco de una calidad de vida” (Torquemada, 2004, 431).

En el contexto filosófico de los derechos humanos perseguimos una aplicación educativa, y Tedesco (1995) aporta una serie de reflexiones de tipo cualitativo, sobre las capacidades que la educación debe promover. Estas capacidades están directamente relacionadas con la formación de la personalidad, como por ejemplo la capacidad de abstracción, la capacidad de crear, la capacidad para el pensamiento crítico, la capacidad de asociarse, de organizar y estructurar proyectos colectivos. Sobre esta base reiteramos que la educación debe orientar la formación del núcleo de la personalidad, sin pretender llegar al núcleo de la persona como tal. En esta línea, Naval y Altarejos (2000, 167) inciden en que “la incapacidad de la inteligencia teórica para conocer dicho núcleo personal se corresponde con la imposibilidad de la inteligencia práctica para educar a la persona en cuanto tal; por ello, la educación sólo puede ser una ayuda para el perfeccionamiento personal. [...] De la misma forma, la razón práctica no alcanza más que las acciones particulares de los otros, y por ello la acción educativa no incide directamente en el núcleo radical de la persona: sólo ayuda a disponer las mejores acciones para propiciar el crecimiento personal”.

Siguiendo en esta línea, Passmore (1983) enumera los cinco efectos principales que debe lograr una educación verdadera y trascendente. De esta forma, los alumnos han de ser capaces de pensar sobre la condición humana y las situaciones de conflicto que se dan en la vida social. La educación debe igualmente proporcionar un conjunto de modelos funcionales que faciliten el análisis del mundo social en el que vivimos, siendo consciente de cómo nos afectan las condiciones en las que nos encontramos como seres humanos; y además, debe crear un sentido de respeto por las capacidades y la humanidad del hombre. La filosofía de los derechos humanos aplicada a la educación busca estos efectos, ya que no se limita a la instrucción y memorización del articulado de las piezas jurídicas relacionadas con los derechos humanos y de la infancia. La filosofía de los derechos del hombre, permite hacer compatible la preocupación por la particularidad y por la diferencia, desde la dignidad, buscando siempre el crecimiento de la

persona. Además, tales derechos nos permiten establecer la discriminación decisiva en el ámbito del pensamiento práctico, que no es otra que la que viene dada por la contraposición entre *lo humano* y *lo no humano*. Como ha señalado Llano (1999), la visión individualista de los derechos humanos lleva a concebirlos como fórmulas de reivindicación ante otras personas. De ahí que, con demasiada frecuencia, el rótulo “derechos humanos” aparezca como la seña de la oposición a la auténtica dignidad de la persona humana. La dignidad del ser humano es innata a cada persona, y no deriva de la relación que se tenga con un determinado Estado, pues es anterior a éste. Por otra parte, una serie de derechos humanos, como el derecho a la vida o a la integridad de la persona, son notoriamente congénitos al ser humano en sí y no podría afirmarse que el Estado ha sido su creador.

De hecho, según el artículo primero de la Declaración Universal de Derechos Humanos, todos los seres humanos nacen iguales en dignidad y están dotados de razón y libertad de conciencia. De esta forma, la Declaración “adopta una antropología por la que el ser humano es racional y moral, características que residen en la dignidad del ser humano. Podríamos así definir al hombre como un yo libre. Un yo, es decir una conciencia de sí capaz de racionalidad y de libertad. La dignidad humana viene de esta libertad en la medida en que la libertad significa autonomía, reino de los fines como diría Kant. En el lenguaje jurídico europeo se han distinguido así las personas de las cosas, las personas siendo los únicos sujetos de responsabilidades y derechos y, en consecuencia, no pudiendo nunca ser utilizadas como medios o como instrumentos” (Fernández, 2000, 59).

Para algunos autores, el problema radica en la posterior aparición conceptual de muchos derechos humanos, que ha dado origen a que se contemplen generaciones de derechos, “con todos los riesgos que supone la utilización de ese término, pues da la impresión, errada, de que se trata de un proceso de creación de nuevos derechos y no de un proceso de conceptualización. Esta terminología, impuesta por la fuerza de la costumbre, ha contribuido a oscurecer aún más el concepto mismo de derechos humanos” (Álvarez, 2000, 48). No obstante, entendemos que “el ser humano es esencialmente digno, intocable,

porque no es un fragmento de materia más o menos evolucionado, sino un ser personal, consciente y libre, promotor nato del bien común social y requerido por el bien común trascendente” (Llano, 1999, 100). Por lo tanto se entiende que un elemento decisivo para dar razón a la existencia y necesidad de los derechos humanos radique en que cada hombre sea responsable en su ejercicio. Como explica Ugarte (2004, 28), “esta es la clave para comprender los derechos humanos como medios para el crecimiento personal y como constructores de comunidad, y para comprender que los derechos humanos están al servicio de la persona y no de intereses individuales que puede cambiar según las circunstancias”. De esta forma la filosofía de derechos humanos se orienta al descubrimiento de la identidad humana en general, pero al ser aplicada a la comunidad educativa, busca que todos sus miembros se consideren miembros activos de la misma, implicados en su desarrollo. La construcción de esta comunidad educativa requerirá que sus miembros sean responsables además del ejercicio de los derechos humanos, de su puesta en práctica, ya que en palabras de Michael Sandel, “la comunidad describe no sólo lo que tienen sus miembros como ciudadanos, sino también lo que son, no una relación que escogen (como en una asociación voluntaria) sino un apego que descubren, no simplemente un atributo sino algo que constituye su identidad” (1982, 150-151).

En consecuencia, volvemos a apuntar connotaciones reduccionistas ya que, como veremos en el siguiente capítulo, la educación tradicional en derechos humanos se ha limitado básicamente a conocer los textos normativos; esto es, su articulado, la enumeración de una serie de derechos que se recogen sin excesivas incursiones en aspectos de carácter filosófico. Por otra parte, hay que señalar que la formación relacionada con los derechos humanos, se ha visto igualmente reducida en su aspecto temporal, ya que la educación en derechos humanos no se prolonga a lo largo de un curso escolar, sino que se concentra en el día en que se celebran “los derechos del hombre”¹⁵. En algunos casos y dependiendo de la intención de la

¹⁵ En 1950 la Asamblea General invitó a todos los Estados miembros y a las organizaciones interesadas a que observaran el 10 de diciembre de cada año como Día de los Derechos Humanos [[resolución 423\(V\)](#)].

dirección del centro, podemos asistir a celebraciones del día de las Naciones Unidas, que se aprovecha igualmente para tratar el tema de los Derechos Humanos. Este es el mismo problema que afecta a la Convención sobre los Derechos del Niño, a pesar de su carácter jurídicamente vinculante, únicamente se celebra cada “Día Universal del Niño”, y así se aprovecha en los centros educativos para hacer algún acto festivo que normalmente tiene que ver con una escenificación amena, sin excesivo trasfondo educativo¹⁶.

A pesar de esto, y tomando como referencia al ser humano en su proceso de crecimiento, podemos afirmar que “una de las facultades que poseemos los seres humanos es la capacidad de provocar nuestros propios estímulos internos [...] podemos motivarnos mediante el sentido del deber, del honor o del servicio” (Marinoff, 2000, 42). La filosofía de los derechos humanos desarrolla esta motivación, ya que no podemos contemplar el ejercicio de la libertad sin una responsabilidad implícita, o como ya se mencionó anteriormente, contemplar los derechos sin observar los deberes, tanto a nivel individual como en relación con la comunidad. Así lo refiere la DUDH en su artículo 29 al afirmar que toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollarse libre y plenamente su personalidad. Igualmente, en el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona está sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los deberes y las libertades de los demás y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público, y del bienestar social en una sociedad democrática. En consecuencia, la educación en derechos humanos promueve el respeto del derecho a la educación y de todo derecho humano, independientemente de cualquier intención reduccionista, ya sea educativa o de cualquier índole. Incluso Naval

¹⁶ En 1954 la Asamblea General recomendó [[resolución 836\(IX\)](#)] que todos los países instituyeran el Día Universal del Niño, fecha que se dedicaría a la fraternidad y a la comprensión entre los niños del mundo entero y se destinaría a actividades propias para promover el bienestar de los niños del mundo. La Asamblea sugirió a los gobiernos que celebraran el Día en la fecha que cada uno de ellos estimara conveniente. El día 20 de noviembre marca la fecha en que la Asamblea aprobó la [Declaración de los Derechos del Niño](#) en 1959 y la [Convención sobre los Derechos del Niño](#) en 1989. (Accedido el 8/12/2012).

(2002), explica que la educación en derechos humanos es la base del derecho a la educación y de cualquier derecho humano, ya que sin la participación de cada persona en el ejercicio de sus derechos en libertad, el derecho a educación y los demás derechos se realizarían sólo parcialmente.

De esta forma podemos afirmar que con la filosofía de los derechos humanos tratamos de crear una cultura basada en un compromiso real de cada persona con la búsqueda del perfeccionamiento humano descrito por Naval y Altarejos (2000). “Con la educación en derechos humanos se pretende formar personas comprometidas con su plenitud personal y que por tanto se esfuerzan en incrementar su calidad personal. En consecuencia, cuando las personas son conscientes de la trascendencia personal y social de sus decisiones libres, se puede conseguir que estas se comprometan con su humanización y con la mejora de la sociedad mediante su participación. Con la educación de los derechos humanos no se cejará en el empeño por lograr una sociedad justa en la que todas las personas son valoradas y respetadas” (Ugarte, 2004, 180). El valor y el respeto por las personas está igualmente vinculado a la dignidad, la consideración de la diferencia y la afectividad, conceptos relacionados con la filosofía de los derechos humanos, ya que “cuando se olvida que el respeto supone creer en la posibilidad radical de mejora que tienen los demás, se acaba encasillando a la persona, limitándola y recortando las oportunidades que tiene para alcanzar una mayor plenitud humana y espiritual” (Isaacs, 1981, 203). Ese cambio en la actitud puede desencadenar en un déficit en la valoración de las personas, y en consecuencia y desde el punto de vista educativo, un obstáculo en su capacidad de crecimiento y desarrollo, en su potencial capacidad de perfeccionamiento como seres humanos.

El perfeccionamiento humano al que nos referimos se entiende como crecimiento personal, y supone la integración de las potencias del propio educando, que se ordenan desde la razón, siendo ésta integradora de las restantes potencias humanas. “La razón conoce y reconoce sus límites, no su omnipotencia; distingue lo que podemos conocer justificadamente de lo que imaginamos o soñamos, es lo que

tenemos en común y por lo tanto lo que podemos transmitirnos unos a otros; no pide limpieza de sangre, ni adecuación de sexo, ni nobleza social, sino la atención paciente de cualquier individuo. Para la razón todos somos semejantes porque ella misma es una gran *semejanza* entre los humanos. La educación humanista consiste ante todo en fomentar e ilustrar el uso de la razón, esa capacidad que observa, abstrae, deduce, argumenta y concluye lógicamente”. (Sabater, 2004, 134). Pero a largo plazo, podemos llegar a minimizar el valor humano de los sentimientos, llegando a enfrentar a la razón y a las emociones. De esta forma se renuncia a priori a la búsqueda de una integración entre ambas, y con este rechazo se sucede igualmente un rechazo por lograr la humanización de la vida. Para Aristóteles en cambio, el problema no es ni la razón ni las emociones, sino la dificultad práctica de ordenar debidamente la una y las otras. Para él resulta evidente que "la educación del cuerpo preceda a la de la mente, y en segundo lugar, que la formación del apetito preceda a la de la inteligencia; pero la formación del apetito debe orientarse al intelecto, y la del cuerpo, a la del alma"¹⁷.

El desafío planteado por Aristóteles no consiste en sofocar o suprimir las emociones, sino como explica Goleman (1996), en gobernar inteligentemente nuestra vida emocional, para que la razón pueda sacar provecho en sabiduría de las emociones. Así la afectividad debe desarrollarse desde la razón; de lo contrario, las emociones se pueden constituir como la fuente del descontrol personal. Además en el desarrollo de la afectividad será necesario un reconocimiento mutuo y libre, de forma que las personas sean reconocidas y sean reconocibles como agentes morales. En cualquier caso, “la filosofía de los derechos humanos presupone agentes libres, autónomos, conscientes, con capacidad de elección, aunque las circunstancias de sus vidas no sean iguales. La dialéctica amo-esclavo sugiere que ninguno de los dos puede llegar a un reconocimiento mutuo e intersubjetivo, y una comunidad ética no puede existir sin cierto grado de igualdad social” (Turner, 2006, 55). Esta relación amo-esclavo puede trasladarse a las aulas, en las que las relaciones personales y de reconocimiento mutuo entre los miembros de la comunidad educativa, se ven reducidas a una

¹⁷ ARISTÓTELES, Política, Vil, 13, 1334 b.

relación de poder profesor-alumno donde resulta muy difícil desarrollar la afectividad entre sus miembros, y que desde luego no favorece en modo alguno el reconocimiento de agentes morales.

Ya que como hemos visto, la educación en derechos humanos supone aprender a tomar decisiones desde la responsabilidad, y que influyan en la realidad social en que se convive, se contempla como perfecta para desarrollar metodologías que favorezcan las relaciones entre personas desde la afectividad y el respeto mutuos. “La toma de decisiones se establece así como acción radical, y resulta concluyente del ejercicio de la libertad. En este sentido, la libertad comparece como fundamento de los derechos humanos y de todo derecho” (Medina, 1986, 331). Por lo tanto, la educación en derechos humanos es en última instancia educación de la libertad y en consecuencia, es educación moral. La aplicación de la filosofía de derechos humanos en una comunidad educativa, se constituye entonces como una herramienta con la que se podrán conocer y reconocer a los distintos agentes morales que forman parte de dicha comunidad, favoreciendo su convivencia.

Como resume Fernández (2000), si queremos lograr que los derechos humanos se conviertan en una prioridad absoluta, es necesario desarrollar nuevos argumentos que sitúen estos derechos más allá de su tradicional anclaje al derecho internacional y sus implicaciones jurídicas. Es por ello que, aunque siempre será necesario contemplar los aspectos jurídicos de los derechos humanos en general y de la infancia en particular, nuestra propuesta se fundamentará en el alcance filosófico de los mismos. Una propuesta educativa basada en la aplicación de la filosofía de los derechos humanos se presenta así como un terreno propicio para el desarrollo de una metodología científica de la que se habla abundantemente desde hace años pero que resulta difícil poner en práctica ya que requiere de una forma de trabajo interdisciplinar, de un carácter transversal y de una visión holística. A pesar de las dificultades, es precisamente sobre la base de objetos interdisciplinarios y transversales como los que generan los derechos humanos que se puede construir un nuevo modo de colaboración entre

el saber y la praxis social que tenga como finalidad última el crecimiento y perfeccionamiento del ser humano (Arendt, 2003).

1.3 - EDUCACIÓN “CLÁSICA” DE/ SOBRE DERECHOS HUMANOS

Enlazando con el capítulo anterior en el que nos referíamos al carácter moral de la “educación en derechos humanos”, debemos ahora clarificar algunos conceptos que se han atribuido a los derechos humanos en particular, y en general a cualquier pieza legal, por el mero hecho de ser calificados como ley. Es decir, al margen de lo que muchas personas creen, una ley establece principios jurídicos a través de los que los seres humanos podemos guiarnos en nuestra conducta, pero no por ello son necesariamente principios morales (Alexander & Sherwin, 2006; Robinson, 2008). Al contrario, “la moral de una sociedad se refleja en sus leyes (por ejemplo, al condenar los abusos infantiles porque son perniciosos y, por consiguiente, malos), pero una legislación no basta para que una sociedad se vuelva moral” (Marinoff, 2000, 254).

Esta confusión puede aclararse citando a uno de los padres de la Sociología Jurídica en Francia, Jean Carbonier¹⁸ que en su libro *Essais sur les Lois* (1979) afirmaba que “la ley tiene como primera función la de proporcionar seguridad al hombre”. Esa seguridad es necesaria para

¹⁸ A partir de los años 50, Jean Carbonnier empezó a desarrollar la sociología del derecho como disciplina en la enseñanza e investigación universitarias. Carbonnier en particular se centró concretamente en el desarrollo de una sociología legislativa, con ocasión de una época de importantes reformas legislativas en Francia. Puede consultarse su obra principal, Carbonnier, J. (1977): “Sociología Jurídica”, Ed. Tecnos, Madrid. Sobre esta disciplina podemos citar igualmente a Renato Treves, que se dedicó principalmente a la expansión internacional de la sociología del derecho. Puede consultarse, Treves, R. (1988): “La Sociología del Derecho. Orígenes, investigaciones, problemas”. Ed. Ariel, S.A. Barcelona.

el orden social, y dadas nuestras características de vulnerabilidad, promueve un entorno más o menos protector para los seres humanos, pero no lleva implícito el comportamiento moral de los mismos. Como parte de ese marco jurídico-protector, las cuestiones legales que guían la convivencia social son fundamentales a la hora de proporcionar cierto grado de seguridad en este entorno; “y desde esta relación filosófica básica del ser humano incompleto, podemos extraer las formas elementales de una cortina jurídica en términos del cumplimiento del derecho, el hábeas corpus, las libertades civiles, y los derechos. Los derechos humanos pueden verse como un componente de esta barrera jurídica protectora” (Turner, 2006, 29).

1.3.1 - APROXIMACIÓN AL CONTEXTO NORMATIVO INTERNACIONAL

Tradicionalmente solemos sentar las bases del nacimiento de los derechos humanos en la Declaración de los Derechos de Virginia de 1776, cuyo primer artículo se refiere a “que todos los hombres son por naturaleza igualmente libres e independientes, y tienen ciertos derechos inherentes, de los cuales, cuando entran en un estado de sociedad, no pueden ser privados o postergados; en esencia, el gozo de la vida y la libertad, junto con los medios de adquirir poseer propiedades, la búsqueda y obtención de la felicidad y la seguridad”. No obstante, si nos centramos en la manifestación europea de los mismos, recurriremos principalmente a la Revolución Francesa, y en concreto a la Declaración Francesa de los Derechos del Hombre y del Ciudadano¹⁹ de 1789, en cuyo primer artículo cita: “los hombres nacen, y siempre continúan siendo, libres e iguales con respecto a sus derechos. Por tanto, las distinciones civiles sólo pueden estar fundadas en la utilidad pública”. A partir de aquí, y aunque se continúan desarrollando piezas normativas relacionadas con el ejercicio de diversos derechos, como protocolos, pactos o cartas, se produce un gran salto hasta la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño (1924),

¹⁹ <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/dudh/1789.asp> (Accedido el 8/12/2012)

predecesora incluso a la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948.

Al margen de estos apuntes, dos de los grandes temas que se debaten en torno a los derechos humanos tienen que ver con los conceptos de universalidad e indivisibilidad, para lo que ya en 1968 se organizó la primera Conferencia Internacional sobre Derechos Humanos en Teherán²⁰. En el Acta Final²¹ de la primera conferencia quedó firmemente establecida la interdependencia o indivisibilidad de todos los derechos humanos²². Durante los años siguientes, sucesivas resoluciones de la Asamblea General de Naciones Unidas también pusieron de relieve, desde una perspectiva global, la interdependencia de todos los derechos humanos. Por ejemplo, en 1977 la resolución 32/130 de la Asamblea General de las Naciones Unidas²³, afirma que “todos los derechos humanos y libertades fundamentales son indivisibles e interdependientes; deberá prestarse la misma atención y urge consideración a la aplicación, la promoción y la protección tanto de los derechos civiles y políticos como de los derechos económicos, sociales y culturales; la plena realización de los derechos civiles y políticos sin el goce de los derechos económicos, sociales y culturales resulta imposible; la consecución de un progreso duradero en la aplicación de los derechos humanos depende de unas buenas y eficaces políticas nacionales e internacionales de desarrollo económico y social...”. La contribución de la Declaración de Teherán, aprobada por la Primera Conferencia Mundial, desempeñó un papel notable para alcanzar acuerdos sobre el carácter interdependiente de todos los derechos humanos (que hoy en día es reconocido universalmente), sobre todo teniendo en cuenta que en aquellos años el mundo se encontraba dividido por la bipolaridad de la guerra fría. Dicho acuerdo, a su vez, fomentó una importante transformación en el tratamiento que

²⁰ http://untreaty.un.org/cod/avl/pdf/ha/fatchr/fatchr_s.pdf (Accedido el 8/12/2012)

²¹ http://untreaty.un.org/cod/avl/pdf/ha/fatchr/Final_Act_of_TehranConf.pdf (Inglés) (Accedido el 8/12/2012)

²² Naciones Unidas, *Acta Final de la Conferencia Internacional de Derechos humanos* (Teherán, Abril/mayo 1968), N.Y., ONU, 1968, doc. A/CONF.32/41.

²³ <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/320/13/IMG/NR032013.pdf?OpenElement>

desde entonces se da a los problemas de derechos humanos en el panorama internacional.

No obstante, 25 años más tarde, en 1993, se celebraba la segunda conferencia mundial sobre la materia en Viena. La Declaración y Programa de Acción de Viena²⁴ que surge de la segunda conferencia, determina que “todos los derechos humanos son universales, indivisibles e interdependientes y están relacionados entre sí. La comunidad internacional debe tratar los derechos humanos en forma global y de manera justa y equitativa, en pie de igualdad y dándoles a todos el mismo peso. Debe tenerse en cuenta la importancia de las particularidades nacionales y regionales, así como de los diversos patrimonios históricos, culturales y religiosos, pero los estados tienen el deber, sean cuales fueren sus sistemas políticos, económicos y culturales, de promover y proteger todos los derechos humanos y las libertades fundamentales”. De esta forma, la indivisibilidad de los derechos humanos exige la alienación de diferentes sectores (como por ejemplo educación y empleo) dentro de un marco conceptual común. “Este marco emana de los derechos humanos y de la infancia que son universalmente reconocidos. Por estar los derechos humanos interrelacionados y ser interdependientes, el disfrute del derecho a la educación conduce al ejercicio de los demás derechos humanos” (Tomasevski, 2005, 90). Por consiguiente, su falta impide el disfrute de muchos, sino de todos, los demás derechos tanto en adultos, como en niños.

Si bien como hemos visto, resulta incuestionable el avance jurídico que suponen los derechos humanos y de la infancia; seguimos inmersos en el reconocimiento teórico de los derechos, centrados en sus aplicaciones prácticas en situaciones en las que son vulnerados. Nos preguntamos entonces sobre la conveniencia y viabilidad de abordar su dimensión filosófica como parte del sistema educativo, para proyectar desde su concepción tradicional, una renovación que oriente hacia una nueva educación en derechos humanos y de la infancia, más acorde con las realidades socio-culturales y necesidades psico-sociales de nuestros

²⁴ A/CONF.157/23, de 12 de junio de 1993, Parte I, párr. 5). <http://www2.ohchr.org/english/law/vienna.htm> (Accedido el 8/12/2012)

días. Nos detenemos antes en tres elementos fundamentales que debemos tener en cuenta dada la orientación que buscamos, el derecho concreto a la educación, el sentido de obligatoriedad en su cumplimiento, y el carácter vinculante de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.

1.3.2 - SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Aunque los textos internacionales abren multitud de perspectivas sobre las particularidades de implementación de los derechos humanos, si nos centramos en el tema concreto del derecho a la educación, podemos destacar que existe un consenso en torno a la tesis de que “la educación tiene por objeto prioritario el desarrollo de la persona humana; el objetivo primordial de la educación radica, pues, ante todo en la persona a la que se instruye y solo en segundo lugar en la trama de relaciones sociales, que se aborda desde la perspectiva de los derechos humanos” (Fernández y Nordmann, 2000, 152). Los instrumentos internacionales consideran al parecer asumido el que el derecho a la educación implica el de ser formado en el espíritu que promueve la DUDH²⁵. Más tarde, en 1966 encontramos que tenía lugar el Pacto Internacional sobre Derechos Económicos Sociales y Culturales²⁶, y en concreto el art.13 que sigue la misma línea.

²⁵ En su Art. 26.2 la DUDH dicta que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. <http://www.un.org/es/documents/udhr/index.shtml> (Accedido el 8/12/2012)

²⁶El art.13 del PIDCP compromete a los 127 estados firmantes a aceptar “que la educación deberá estar dirigida al total desarrollo de la personalidad humana y el sentido de su dignidad, y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos y por las libertades fundamentales”. <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm> (Accedido el 8/12/2012)

El derecho a la educación constituye así una parte esencial de los debates contemporáneos sobre los derechos humanos. Esto es así porque en primer lugar, la educación es necesaria para poder ejercer tanto los derechos políticos y civiles, como los derechos económicos sociales y culturales; así como si se quiere ejercer el derecho de igual acceso al servicio público, o bien el derecho a recibir el mismo salario por el mismo tipo de trabajo, es necesario tener un mínimo nivel de educación. En segundo lugar, parece ser que el derecho internacional deja clara la importancia de la tolerancia y el respeto por los derechos humanos como una de las mayores características de la educación. Volvemos así al marco normativo internacional, aunque esta vez, referenciado a las indicaciones y comentarios específicamente relacionados con el ejercicio del derecho a la educación. De esta forma, los 171 gobiernos que participaron en 1993 en la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos de Viena²⁷ “emplazaron a todos los estados e instituciones a incluir como asignaturas derechos humanos, derecho internacional humanitario, democracia, en los currículum de todas las instituciones dedicadas a la enseñanza formal y no formal”. También en su párrafo 33 dicta “que los estados tienen la obligación de asegurar que la educación será concebida para fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales” y que “tanto los programas teóricos como los programas prácticos juegan un papel muy importante en la promoción y el respeto por los derechos humanos”. Con este tipo de educación, sería posible reducir el gran vacío existente entre la teoría y la práctica de los derechos humanos.

Pero incluso antes de esto, en 1965 el artículo 7 de la Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial²⁸ señalaba que "los estados parte se comprometen a adoptar medidas inmediatas y efectivas, particularmente en los campos de la enseñanza, la educación, la cultura y la información, con el objetivo de combatir prejuicios que derivan en discriminación racial y promover el entendimiento, la tolerancia y la amistad entre naciones y grupos raciales o étnicos...". Asimismo, la Unesco aprobada en 1978

²⁷ <http://www2.ohchr.org/english/law/vienna.htm> (Accedido el 8/12/2012)

²⁸ <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cerd.htm> (Accedido el 8/12/2012)

la Declaración sobre raza y los prejuicios raciales²⁹ rica en provisiones sobre educación en derechos humanos; y en noviembre de 1989 la Convención sobre los Derechos del Niño que ha sido ratificada por 191 países³⁰, en los que "los estados parte reconocen que la educación del niño deberá estar dirigida al desarrollo del respecto por los derechos humanos y las libertades fundamentales...".

Podríamos continuar mencionando y explicando diferentes Declaraciones, Convenciones, acuerdos y jurisprudencia a nivel local, regional, y estatal... como puede ser la Comisión sobre derechos humanos en su recomendación de 1974 referente a la educación para el entendimiento internacional, cooperación y paz; los diferentes acuerdos de Viena en 1978 y Malta en 1987; el fórum de 1992 celebrado en Túnez sobre educación y democracia; o el Congreso de 1993 celebrado en Montreal sobre educación para los derechos humanos y democracia; etc. A pesar de todo, y como Manfred Nowak (1995) asegura, necesitamos reducir el gran vacío existente entre la teoría y la práctica de los derechos humanos; pero al mismo tiempo, parece existir un consenso general sobre los mayores objetivos implícitos en el derecho a la educación. Éstos podrían utilizarse para habilitar a los seres humanos para desarrollar libremente su personalidad y su dignidad; y además, para capacitarles para participar en una sociedad que descansa sobre la base de la tolerancia y el respeto mutuos.

Como el derecho al trabajo y el derecho a un estándar de vida adecuado, ambos derechos tanto económicos como sociales, el derecho a la educación se contempla desde las necesidades consideradas como básicas para que un ser humano pueda desarrollar su personalidad (Tedesco, 1995). Por esta razón se considera que sobre el ejercicio del derecho a la educación, existe un acuerdo universal de que el individuo tiene el correspondiente deber de ejercer este derecho de facto. Por su parte, el estado tiene el deber de asegurar este derecho para todo el

²⁹ <http://www2.ohchr.org/spanish/law/raza.htm> (Accedido el 8/12/2012)

³⁰ Los dos estados que faltan por ratificar la CDN son Somalia, que no tiene actualmente capacidad jurídica para aprobar un tratado internacional, y los Estados Unidos, que se encuentran en el proceso que conduce a la ratificación pero puede tardar años por la composición de su sistema legal.

mundo sin discriminación de ningún tipo, así como de combatir las desigualdades existentes en el acceso al disfrute de la educación a través de medidas legislativas o de otra índole dentro de sus competencias. En esta línea se apuntaba en el World Education Forum celebrado por la UNESCO en 2002 donde se urgían medidas constitucionales; así como en el Comentario General nº13 sobre el Derechos a la Educación relacionado con el artículo 13 del Convenio Internacional sobre derechos económicos, sociales y culturales³¹. No obstante, éste particular ya se observa en la Convención de 1960 de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza³²; así como en las provisiones más importantes relacionadas con el derecho a *recibir* una educación: el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos³³, los artículos 13 y 14 del Pacto Internacional de derechos económicos sociales y culturales³⁴, los artículos 28 y 29 de la Convención de 1989 sobre los Derechos del Niño³⁵, y el artículo 13 del Protocolo de 1988, adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales “Protocolo de San Salvador”³⁶.

Los mismos problemas y estándares pueden aplicarse al tema de la aceptación y de la discriminación en educación. Esto es porque se ha comprobado que algunos gobiernos estaban utilizando el acceso a la educación como una forma de discriminación contra mujeres, contra gente de color, etc. Sobre este extremo el artículo 10 de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra las

³¹ Para profundizar en el análisis de la aplicación de este artículo puede consultarse: Implementation of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, General Comment nº 13 (twenty-first session of the Committee on Economic, Social and Cultural Rights, 1999), The right to education (Art. 13 of the Covenant), Document E/C.12/1999/10, 8 December 1999.

³² http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Accedido el 8/12/2012)

³³ <http://www.un.org/es/documents/udhr/index.shtml> (Accedido el 8/12/2012)

³⁴ <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm> (Accedido el 8/12/2012)

³⁵ <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm> (Accedido el 8/12/2012)

³⁶ <http://www.cidh.oas.org/Basicos/basicos4.htm> (Accedido el 8/12/2012)

mujeres³⁷ (CEDAW, 1979), enumera una serie de "obligaciones" que los Estados partes deberán incluir en forma positiva, sobre la eliminación de cualquier concepto estereotipado sobre los roles de hombres y mujeres, sobre cualquier iniciativa de impulsar la coeducación, sobre cualquier vacío en la forma de educar a hombres y mujeres, y sobre la reducción del fracaso escolar y el abandono escolar temprano de las estudiantes. En el último informe presentado a CEDAW en febrero de 2012, "Gender Discrimination in Education: The violation of rights of women and girls" por Global Campaign for Education (GCE), se reconocen los progresos obtenidos en tres décadas de trabajo para erradicar la discriminación de género en educación. No obstante, también se advierte que este progreso no puede enmascarar el hecho de que niñas y mujeres ven negados sus derechos a lo largo del ciclo educativo, y que aún se enfrentan a grandes dosis de discriminación y desventajas en el acceso, progreso y aprendizaje en las escuelas.

1.3.3 - EL SENTIDO DE OBLIGATORIEDAD

Con este articulado, y la teoría jurídica que lo ampara, los estados que ratifican las mencionadas convenciones, pactos o declaraciones, se ven "obligados" a garantizar el derecho de educación en su "totalidad" tomando las medidas que sean necesarias para garantizar el ejercicio del derecho a la educación³⁸. Tomasevski (2005) clasifica estas medidas en dos grupos diferentes:

En un primer bloque podemos incluir las que denomina "obligaciones de resultado" que vienen amparadas por el principio 7 de la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 que dicta que el niño

³⁷ <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm> (Accedido el 8/12/2012)

³⁸ Destacamos entrecomilladas las palabras "obligados" y "totalidad" tras contrastar en informes recientes (ICE, 2008; GHK, 2011; UNICEF, 2012; GCE, 2012) que a pesar de la existencia de un marco jurídico internacional, y las consiguientes ratificaciones, los estados no cumplen con estas premisas.

tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad. En consecuencia, el derecho a la educación obliga a los estados a desarrollar y mantener un sistema de escuelas y otras instituciones educativas para poder proveer de educación a todo el mundo, a ser posible gratuitamente. En este grupo nos encontramos las siguientes obligaciones: la educación primaria deberá ser gratuita y obligatoria para todo el mundo; la educación secundaria deberá ser accesible y asequible para todo el mundo; la educación superior deberá ser accesible a todo el mundo sobre la base de su capacidad; la educación básica fundamental deberá ser intensificada para aquellos que no hayan completado la educación primaria; los programas de educación especial deberán ser implantados para las personas con minusvalías; y por último, será necesario establecer programas para erradicar el analfabetismo.

En segundo lugar, podríamos considerar las "obligaciones de conducta" que son las que están relacionadas con las acciones o medidas que deberían ser adoptadas por el Estado. Por ejemplo, el Pacto internacional de derechos económicos sociales y culturales³⁹ de 1966, alentaba en su artículo 14, a que todos los estados parte que no tuvieran asegurada una educación primaria gratuita y obligatoria, a comprometerse en un plazo de dos años desde la ratificación, "a trabajar y adoptar un plan de acción detallado para la progresiva implementación, en un número razonable de años, que deberá ser fijado en ese plan, del principio de educación obligatoria y gratuita para todo el mundo". Esto también pudo observarse en la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados⁴⁰ de 1951, que en su artículo 22 contempla que los refugiados deberán recibir el mismo tratamiento que los

³⁹ Pacto internacional de derechos económicos sociales y culturales: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/ceschr.htm> (Accedido el 8/12/2012)

⁴⁰ Convención sobre el Estatuto de los Refugiados: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0005> (Accedido el 8/12/2012)

nacionales con respecto a la educación elemental, y que la educación primaria deberá ser obligatoria y gratuita. De esta forma, el derecho a recibir una educación está dirigido al Estado de obliga a los gobiernos a proporcionar centros educativos adecuados. Esto no significa que tengan que ser mantenidos únicamente por el gobierno. No obstante, el gobierno deberá asegurarse de que todas las condiciones subrayadas por el derecho internacional, como una educación primaria obligatoria y gratuita o el acceso general e igual a la educación secundaria y superior, son garantizadas a través de medidas legislativas, supervisión por parte de instituciones estatales, etc. Esto deriva en las "obligaciones del estado" de proteger el disfrute del derecho a la educación.

En este sentido hay que mencionar el papel de la Asamblea General de las Naciones Unidas que por ejemplo en el año 1997, tras el 49 período de sesiones de la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías se aprobaron dos resoluciones⁴¹ sobre el ejercicio del derecho a la educación inclusive la educación sobre derechos humanos, en las que por una parte se insta a los Estados a hacer todo lo necesario para la realización del derecho a la educación y la promoción de la educación en la esfera de los derechos humanos en todos los niveles del sistema educativo; y por otra, se emplazaba a un posterior documento de trabajo con el fin de aclarar el contenido del derecho a la educación, en particular teniendo en cuenta su dimensión social y las libertades que supone, su doble carácter de derecho civil y político y de derecho económico, social y cultural, y de encontrar los medios adecuados para promover la educación en la esfera de los derechos humanos. A pesar de todas estas provisiones, artículos, medidas e intenciones, parece que los estados no han hecho el esfuerzo esperado, por lo que han existido diferentes grupos y organizaciones no gubernamentales que se han encargado de

⁴¹ Resolución de la Subcomisión 1997/7 titulada “El ejercicio del derecho a la educación, inclusive la educación en materia de derechos humanos” <http://www.unhchr.ch/Huridocda/Huridoca.nsf/TestFrame/926553ee9bba1d78802566340057b088?Opendocument> , y la Resolución de la Subcomisión 1998/11 titulada “El ejercicio del derecho a la educación, incluida la educación de derechos humanos” <http://www.unhchr.ch/Huridocda/Huridoca.nsf/0/26705d87e5da7bb180256673003c4d8f?Opendocument> (Accedido el 8/12/2012)

tratar estos temas involucrándose en el desarrollo del derecho a la educación⁴². Estas organizaciones juegan un papel muy importante relacionando los derechos humanos de la sociedad (no solamente el derecho a la educación), con las obligaciones del estado. Además de las organizaciones no gubernamentales, han surgido departamentos y centros de investigación. Podríamos mencionar los creados en Polonia⁴³ en 1973 y en la Unión Soviética⁴⁴ en 1992, que son contemplados como ejemplos clásicos a tener en cuenta en ese esfuerzo de cambiar la teoría en práctica, ya que su fundamento en el estudio de las víctimas del sistema llevó a la comprensión de que la educación no es un proceso de simple redacción de legislación y buenas palabras de los gobernantes; sino más bien un proceso largo para cuyos fines se precisa diseñar un plan eficaz y en concreto ponerlo en práctica. Este objetivo y reto de traducir e implementar la teoría para convertirla en práctica, necesita el apoyo de metodologías participativas y no pasivas, accesibles y no ajenas, consensuadas y no impuestas, integradoras y no alienadoras; porque a pesar de todos los esfuerzos, pocas son las realidades en las que se puede constatar el "disfrute del derecho a la educación" sobre la base de todo lo que se ha expuesto hasta ahora.

⁴² Además se pueden consultar: GHK (2011), Sex discrimination in access to education: evaluation of the need for and effectiveness of current measures in the Member States. European Commission, Directorate-General Justice, Birmingham; o también, Ortiz, I. & Cummins, M. (2012): *Recovery for All: Rethinking Socio-Economic Policies for Children and Poor Households*, UNICEF, New York.

⁴³ El "Poznań Human Rights Centre" es una institución de investigación que trabaja en el marco del Instituto de Estudios Legales de la Academia de Ciencias de Polonia. <http://www.phrc.pl/site/node/1>

⁴⁴ El "Russian Research Center for Human Rights" fue fundado gracias a la iniciativa de varios activistas de derecho humano reconocidos internacionalmente, que lucharon por la libertad en la Unión Soviética desde los años 60. <http://www.hro.org/> (Accedido el 8/12/2012)

1.3.4 - SOBRE LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO (CDN)

Aunque ya hemos tratado una aproximación jurídico-política en torno a los derechos humanos, así como los aspectos relacionados con el derecho a la educación, no podemos olvidar un tratado que, a pesar de ser menos conocido y reconocido por la comunidad educativa, constituye una base fundamental de la educación en derechos humanos que defendemos, ya que al contrario de la Declaración Universal, la Convención sobre los Derechos del Niño tiene carácter vinculante. Por otra parte, definirá nuestra propuesta educativa ya que “existen dos acercamientos posibles al tema de la educación desde la perspectiva de los derechos humanos, uno referido a la enseñanza de los derechos humanos, y el otro es ver la educación en el marco de los derechos de la infancia planteando las implicaciones educativas y escolares que se derivan del reconocimiento de estos derechos” (Dávila y Naya, 2005, 122).

Los derechos de la infancia y sobre todo el derecho a la educación son el fundamento para conseguir la formación de los ciudadanos; al mismo tiempo, la educación en un sentido amplio, capacita para el ejercicio del resto de los derechos humanos. De la misma manera que para los liberales del siglo XIX, saber leer y escribir era la base para conseguir el derecho a la ciudadanía e incluso la felicidad, los derechos de la infancia y el de la educación son la base para un mundo mejor donde se cumpla un principio ya presente en la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño⁴⁵ de 1924: “la humanidad debe dar al niño lo que ella tiene de mejor”. Podemos complementar esta cita con la siguiente, extraída de la campaña pro derechos humanos de 1997: “Cada nueva generación ofrece a la humanidad otra nueva oportunidad. Si nos ocupamos de la supervivencia y el desarrollo de los niños del mundo entero, los protegemos de los peligros y la explotación y les permitimos participar en las decisiones que afecten directamente a sus vidas, sentiremos sin

⁴⁵ <http://www.un-documents.net/gdrc1924.htm> (Accedido el 8/12/2012)

duda alguna los cimientos de la sociedad justa que todos anhelamos y que los niños merecen”⁴⁶.

La hoja de ruta que lleva a la consecución de estos objetivos es la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), que fue adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. Entró en vigor el 2 de septiembre de 1990, y fue ratificada por España el 30 de Noviembre del mismo año. Desde entonces, muchos han sido los avances que se han alcanzado, sobre todo en los aspectos relacionados con el desarrollo del marco jurídico de la misma, reflejado en el ordenamiento jurídico de los distintos países; aunque quedan muchos aspectos por descubrir y mejorar con respecto al significado, a la esencia, a la filosofía implícita en un documento tan importante para la vida de nuestra sociedad como es la CDN.

La reflexión sobre la necesidad de una declaración amplia sobre los derechos del niño, que fuera vinculante en virtud del Derecho Internacional, se inició con los preparativos para el Año Internacional del Niño de 1979, a raíz de un proyecto presentado por el Gobierno de Polonia. De esta forma, el texto de la CDN fue negociado durante diez años, por gobiernos, organizaciones no gubernamentales, promotores de los derechos humanos, abogados, especialistas de la salud, asistentes sociales, educadores, expertos en el desarrollo del niño y dirigentes religiosos de todo mundo. Esto propone que se trata de un documento consensuado, una Carta Magna que tiene en cuenta la importancia de los valores tradicionales y culturales para la protección y el desarrollo del niño; refleja los principales sistemas jurídicos del mundo, y reconoce las necesidades específicas de los países en desarrollo.

Además, es necesario recordar que la CDN, venía precedida de algún modo por la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño, la Declaración Universal de Derechos del Niño de 1959, la Declaración sobre la protección de la mujer y el niño en estados de

⁴⁶ Folleto informativo nº 10 (Rev.1): Los Derechos del Niño. Campaña Mundial pro Derechos Humanos. Marzo de 1997. Ginebra.

emergencia o de conflicto armado⁴⁷ en su resolución 3318 (XXIX) de la Asamblea General, de 14 de diciembre de 1974, las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores “Reglas de Beijing”,⁴⁸ en su resolución 40/33 de la Asamblea General de 29 de noviembre de 1985, y la Declaración de los principios sociales y jurídicos relativos a la protección y el bienestar de los niños, con particular referencia a la adopción y la colocación en hogares de guarda, en los planos nacional e internacional⁴⁹, en su Resolución 41/85 de la Asamblea General de 3 de diciembre de 1986.

Nos encontramos por tanto, ante un tratado internacional, que reconoce los derechos humanos de los niños y las niñas⁵⁰, y establece en forma de ley internacional que los Estados Partes deben asegurar que todos los niños se beneficien de una serie de medidas especiales de protección y asistencia; que tengan acceso a servicios como la educación y la atención de la salud; que puedan desarrollar plenamente sus personalidades, habilidades y talentos; que crezcan en un ambiente de felicidad, amor y comprensión; y que reciban información sobre la manera en que pueden alcanzar sus derechos y participar en el proceso de una forma accesible y activa. Es decir, la CDN marca un antes y un después en la concepción de lo que era el niño; como indica el Prof. Dr. Torres del Moral⁵¹, “el término niño no hace referencia a una relación familiar, sino a un sector de la población cuyos miembros son sujetos de derechos y acreedores de protección por parte de los poderes públicos y del resto de la sociedad”. Por tanto, el niño ya no es propiedad de sus padres; es un ser humano titular de sus propios derechos; es un individuo, un miembro de una familia y una comunidad, con derechos y

⁴⁷ http://www2.ohchr.org/spanish/law/mujer_nino.htm (Accedido el 8/12/2012)

⁴⁸ http://www2.ohchr.org/spanish/law/reglas_beijing.htm (Accedido el 8/12/2012)

⁴⁹ <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/41/85> (Accedido el 8/12/2012)

⁵⁰ Uno de los temas largamente debatido en la preparación del texto de la CDN, abordó la particularidad de la definición “jurídica” de niño, (ya que incluso se pensaba en un principio suplantarlo por el de “menor”); decidiendo finalmente que serían definidos como todo ser humano menor de 18 años; por lo que una de las guías para la normalización de las normas de los diversos estados que ratifican la CDN, radica en la adecuación de las mismas a esta particularidad.

⁵¹ En el prólogo del libro de Álvarez Vélez, M^a. I., (1994): La Protección de los Derechos del Niño. ICADE, Universidad Pontificia de Comillas. Madrid.

responsabilidades apropiados para su edad y su madurez. Reconocer los derechos de la infancia de esta forma permite concentrarse en el niño como un ser integral, y desarrollar normas y políticas adecuadas a sus intereses... lo que no podemos olvidar que, a largo plazo, son los intereses de la sociedad en su conjunto (Torquemada, 2004).

A pesar de que hasta ahora hemos reconocido la importancia de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en relación a la educación y en concreto en todo lo que afecta a la infancia, el documento más importante que debemos tener en cuenta, tanto desde el punto de vista jurídico, como por la cantidad de países que la han ratificado, es la CDN; en concreto, en su artículo 16. El articulado referente a la educación tiene tres niveles. En el nivel personal, los individuos tienen que desarrollar el reconocimiento y la demanda de los derechos inalienables asociados a los seres humanos. En el segundo nivel los estudiantes deben aprender sobre las diferentes realidades culturales (como en las asignaturas que se desarrollan en los Estados Unidos sobre "culturas americanas" en las que se desarrollan conceptos como la etnicidad, la raza, la clase, el género). En el tercer nivel diferentes organizaciones no gubernamentales como la Cruz Roja, Amnistía Internacional, Intermón Oxfam⁵², o más directamente relacionadas con infancia, el Unicef⁵³ o Save the Children, desarrollan programas educativos sobre derechos humanos desde la perspectiva del tercer mundo, con el principal objetivo de educar a los jóvenes sobre sus propios derechos humanos y los derechos de otros. Además, se complementa con el artículo 29 que reitera varios de los conceptos que hemos visto en el apartado anterior, profundizando en otros pormenores como son, la necesidad de inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y de sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya, o el respeto del medio ambiente.

⁵² En el siguiente capítulo haremos referencia al programa "Conectando mundos": www.conectandomundos.org (Accedido el 01/07/13)

⁵³ En concreto haremos referencia al programa "Enredate": www.enredate.org (Accedido el 01/07/13)

Los principios rectores de la Convención son la no discriminación; el interés superior del niño; el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo; y el derecho a participar. Estos principios encarnan los requisitos que subyacen a la realización de todos los derechos. Pero el principio rector más importante sobre el que se basa toda la filosofía de la CDN y en particular en relación a la educación, “el interés superior del niño”; concretamente, los tres párrafos del artículo 3 indican que el “interés superior del niño” debe ser una consideración primordial en todas las medidas relativas a los niños, que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas, o los órganos legislativos. En todas las circunstancias, en todos los casos, y en todas las decisiones que conciernen a la infancia, deben examinarse todas las soluciones posibles sopesando el “interés superior del niño” para, de esta forma, asegurar y proteger los derechos de la infancia. “El interés superior del niño” significa que los organismos legislativos deben tener en cuenta si las leyes y las políticas sociales que se aprobarán en su implementación beneficiarán o no a los niños antes de promulgarlas, procurando en todos los casos la solución que mejor se adapte a las necesidades de los menores de 18 años.

Del mismo modo, las instituciones encargadas de resolver conflictos en que se vean implícitos menores, deben basar sus decisiones sobre la base de lo que mejor resulte para los niños, y no simplemente para controlarlos. Cuando las autoridades administrativas planifican intervenciones a nivel estructural (como por ejemplo, en la concepción de infraestructuras destinadas al ocio), deben hacerlo teniendo en cuenta a los niños para salvaguardar su “interés superior”⁵⁴. Teniendo en cuenta lo anterior, debemos insistir “en el carácter social, presente en toda propuesta educativa coherente con una concepción ética y de derechos no subordinada a intereses económicos, mercantilistas o corporativos. En cualquier caso, en el seno de cualquier cambio social, debe contemplarse como valor fundamental la inclusión de colectivos de personas desfavorecidas, sin perder de vista que quizá la sociedad –autoproclamada inclusora – no hace otra cosa

⁵⁴ Véase sobre este particular: Rivero, F. (2000): *El Interés del Menor*. Madrid: Ed. Dykinson.

que reproducir esquemas de exclusión, concibiendo como normal los procesos que perpetúan las desigualdades” (Vila y Martín, 2011, 12). En suma, las políticas sociales que afectan o están dirigidas a la infancia, como es la educación, deben ocupar un papel protagonista en los debates sobre los presupuestos, al margen de ideologías e intereses partidistas, o de mercado, al tiempo que deben analizarse las repercusiones que estas políticas pueden tener en la vida del niño.

El otro principio innovador que nos parece importante dentro de los principios rectores de la CDN es el derecho a la participación por parte de los niños, recogido el artículo 12 estableciendo que: “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 afecten al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño”. Este artículo está orientado por una parte, a fomentar la participación y por otra a favorecer la consideración de los adultos sobre las opiniones de la infancia... Además, la participación se encuentra vinculada a la responsabilidad en una de las labores más importantes que tiene la educación, como señala la propia CDN en su artículo 29, en la concepción de una educación para una ciudadanía responsable. De esta forma podemos concluir que la CDN nos parece más encaminada a proporcionar una guía filosófica, con el complemento de su validez jurídica y reconocimiento internacional, para favorecer un tipo de educación centrado en el crecimiento humano del alumnado, y en consecuencia, de todos los integrantes de la comunidad educativa.

La nueva educación en derechos humanos que se presenta en esta propuesta se fundamenta en la puesta en práctica de estos dos principios rectores, amparados en la CDN, ya que tanto los principios rectores como todos los derechos recogidos en ella, son consecuencias de una análisis que incluyó en su concepción las diversas situaciones de vulnerabilidad por las que atraviesa la infancia en el mundo. Como expresan Dávila y Naya (2005, 127) “por una parte, son consecuencias de una deficiencia o carencia educativa: malos tratos, explotación laboral, tráfico de drogas, explotación sexual, venta o trata de niños, es decir son los casos que demandan una protección de niños y niñas

contra todo tipo de explotación y violencia y, por otra, porque la protección de los derechos supone una serie de implicaciones educativas, atención a niños impedidos mental o físicamente, niños refugiados, niños pertenecientes a minorías, niños en conflicto con la justicia. En estos casos nos estamos refiriendo a una serie de situaciones de especial atención por tratarse de situaciones vulnerables”. Aplicando la filosofía de la CDN, los adultos podemos aprender a adecuar nuestras formas de actuar a los intereses de la infancia, procurando en todo momento aportar algo positivo y de utilidad para un futuro mutuo en el que ellos serán ciudadanos activos y responsables, pero además sensibilizados con las realidades sociales en las que nos toca vivir a todos los seres humanos. Además y en concreto, los políticos pueden dejar a un lado sus intereses partidistas para velar por el interés superior del niño, con lo que entre otras cosas, podrán garantizar una educación gratuita y sobre todo de calidad, sin manipulaciones ideológicas de ningún tipo (algo tan frecuente como real e imperdonablemente impune en varios países y regiones, incluyendo los actuales nacionalismos en España), podrán invertir más en programas de prevención y menos en regularización, velarán por la seguridad de los ciudadanos y llegarán a considerar a los niños como tales. Madres y padres se preocuparán precisamente de actuar como tales en el sentido global de la palabra; esto es, no sólo desde el punto de vista biológico, algo muy sencillo y natural, sino siendo conscientes de la importancia que tiene la familia para el desarrollo del niño, por pasar tiempo con sus hijos, por orientarles sin coaccionarles, por divertirse con ellos, por explicarles las cosas sin descargar en ellos sus frustraciones, sin generar expectativas que lleguen a frustrar su proceso de crecimiento personal. El profesorado procurará en todo momento motivar al alumnado, y estará atento a su desarrollo integral, será ejemplo de que la perfección no existe, respetará y será respetado por un alumnado que ya no le verá como una amenaza, sino como un adulto que le acompaña en su proceso de crecimiento.

Es precisamente en este contexto, en el que el aprendizaje mutuo de los Derechos Humanos en general, y de los derechos de la infancia en particular, pueden ser instrumentos para sentar las bases del desarrollo de políticas sociales que favorezcan la convivencia entre la

adultez y la infancia. Por esto, entre otras cosas, existe la CDN; porque realmente su papel puede trascender el mero escrito para contribuir abriendo cauces en pro de la infancia. Si se interpreta no tanto como un tratado internacional más, sino como una filosofía, un punto de vista desde el que entender nuestra vida como seres humanos, habría niños en el mundo, y no *adultos pequeños* como es el caso para la mayor parte del mundo actual (Torquemada, 2004). Todas estas razones son las que van a converger en la propuesta que defiende una aproximación más humana para la nueva educación en derechos humanos a través de la cual mejorar la convivencia en la comunidad educativa.

1.4 - HACIA UNA NUEVA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

A pesar de que “los derechos se refieren a todos y cada uno de los hombres, y reconocen lo más natural de éstos, ya que son algo dado con el ser, anterior al esfuerzo y al trabajo” (Blázquez, 1980, 86); y que en el caso concreto de la infancia, podemos apreciar que “el discurso mantiene una continuidad basada, sobre todo, en la defensa de dos ámbitos de derechos diferenciados, uno referente a la protección y la satisfacción de necesidades básicas y otro a los derechos de autonomía de los niños y niñas. De esta manera podemos afirmar la continuidad de un discurso proteccionista de la infancia; cuya ruptura mayor se produjo en 1989 con el reconocimiento de los derechos civiles y políticos de los niños y niñas, sujetos ya de derecho” (Dávila y Naya, 2008, 26), consideramos que el contexto social actual no favorece un tipo de educación en derechos humanos óptimo para el correcto desarrollo de la personalidad integral de las personas.

Los seres humanos hemos estructurado la sociedad moderna sobre una base institucional tanto social como política. En el momento

actual, esa base se ve afectada por situaciones de precariedad institucional que incluye la inhabilidad de las instituciones políticas de proteger y asegurar los intereses de los individuos, el fracaso de las instituciones sociales para manejar el cambio social, y la incapacidad de ambas para reconciliar el conflicto entre los intereses colectivos y los intereses individuales (Giddens, 2000). En términos de derechos humanos, las Naciones Unidas y el derecho internacional también se han visto afectados por esta precariedad institucional. Las Naciones Unidas, han probado en varias ocasiones, ser una institución inefectiva y conservadora que no puede ofrecer seguridad a comunidades marginales. Parece que las sociedades que no ocupan un lugar significativo en la política internacional de occidente, carecen de medios para proteger su propia seguridad. Como explica Turner (2006), existe una disyuntiva entre la racionalidad sustantiva de los derechos humanos y los procedimientos instrumentales y las instituciones que intentan ponerlos en práctica. En general, las instituciones sociales tienen que ser creadas y re-creadas a lo largo del tiempo ya que fracasan en dar una respuesta adecuada al cambio social.

De la misma forma, esta precariedad institucional relacionada con la instrumentalización de los derechos humanos, se ve relegada en los centros educativos, en los que se detecta una carencia clara con respecto al conocimiento de los Derechos Humanos y sobre todo de los Derechos del Niño. El propio Comité de los Derechos Humanos reconoce esta precariedad cuando “aconseja repetitivamente que no solamente se incluyan estos derechos en los programas, sino que los miembros de la Comunidad Educativa practiquen una educación basada en los Derechos Humanos” (Dávila y Naya, 2005, 126).

No obstante, si tomamos un punto de vista histórico sobre los orígenes de los derechos como tales, comprobaremos que no siempre ha sido así. La Ilustración Europea jugó un papel decisivo en la aceptación de los principios universales de los derechos, al tiempo que en el desarrollo de la sociología como ciencia social. Entonces, las instituciones sociales y políticas se encontraban en auge, alentadas por debates universalistas y teorías de perspectiva sociológica. En este sentido, la defensa sociológica de los derechos humanos desde la

perspectiva universal que buscamos, intenta establecer la idea de la comunidad humana basada en nuestra vulnerabilidad física y moral, y en los riesgos que lleva implícitos (Habermas, 1994; Turner, 2006).

1.4.1 - CONTEXTUALIZACIÓN

En efecto, los derechos humanos, tal y como aparecen en las grandes declaraciones y en piezas normativas de ámbito internacional, estatal, regional o local, son derechos que regulan la vida política, social y jurídica de los hombres. De esta forma, “la educación en derechos humanos es la base de la educación cívica y ésta a su vez, es parte de la educación moral en su más pleno sentido” (Naval, 2000, 44). En consecuencia, la enseñanza de los Derechos Humanos se contempla como un aspecto esencial de la educación cívico-política, razón por la cual se encuentran referenciados en los manuales de asignaturas de ciudadanía, educación para la paz, convivencia etc. Tal y como se afirmaba desde *Algunas sugerencias para la enseñanza de los derechos humanos* (Unesco, 1969), la educación en derechos humanos se convierte en una educación moral y cívica que se refiere a las relaciones de los individuos con la sociedad y de las sociedades entre sí. En el caso de Europa, y además de las directivas y recomendaciones que se plantean desde sus instituciones para los países miembros, podemos encontrar referencias concretas a una “Educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos”⁵⁵.

Tomando la perspectiva del derecho internacional de los derechos humanos, y la Convención sobre los Derechos del Niño, se considera la educación como un fin en sí mismo, pero además se destaca su importancia como medio de conseguir todos los demás derechos humanos. Podemos deducir que desde la estrategia educativa basada en los derechos humanos, se persigue la creación y posterior consolidación de una cultura de los derechos humanos respetuosa y comprometida con la promoción de lo verdaderamente humano. “Esto

⁵⁵ Sobre este tema: http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/default_en.asp (Accedido el 01/07/13)

es así porque por muy consagrados que estén los derechos en los ordenamientos internacionales y en las constituciones, estos se respetan cuando son conocidos y ejercitados, para lo cual es necesaria la educación. Los valores universales que implican los derechos humanos, sólo se adquieren cuando se asumen de un modo activo y se practican personalmente” (Ugarte, 2004, 176). En conclusión podemos rescatar las palabras de Medina (2002, 63), cuando afirma que "crear una cultura de los derechos humanos es la medida más necesaria para suscitar la revolución silenciosa y pacífica que postula el respeto de los derechos humanos".

Así se contempla la exigencia de que toda la educación promueva todos los derechos humanos, ya que junto con la transmisión de conocimiento, “la educación es el vehículo clave de la transmisión de valores, que pueden ser articulados o permanecer implícitos. El proceso entero de la educación debe ser conducido por los fines y medios de los derechos humanos. El impacto de la educación es, así, evaluado según su contribución al disfrute de todos los derechos humanos” (Tomasevski, 2005, 90). Este proceso ha incluido la introducción formal de los derechos humanos en los programas educativos, ya sea como materia específica, o como eje transversal. “Toda esta argumentación no puede ser olvidada cuando leemos el artículo 29 de la Convención, donde aparecen los objetivos de la educación: desarrollo de la personalidad, respeto a los derechos humanos; respeto a los padres, a la identidad cultural y valores nacionales y de otras civilizaciones; asunción de una vida responsable en una sociedad libre con respeto a la diversidad y, finalmente, respeto al medio ambiente natural” (Dávila y Naya, 2008, 24). En el año 2001, el Comité de derechos del niño dejaba constancia de ello con la redacción de un comentario general⁵⁶ sobre los objetivos de la educación, recomendando la integración de derechos humanos en los programas, planes de estudio, libros de texto y métodos de enseñanza y aprendizaje.

⁵⁶ *Comité de Derechos del Niño - The Aims of Education, General comment 1, U.N. Doc. CRC/GC/2001/1 (2001).*
[http://www.unhcr.ch/tbs/doc.nsf/\(symbol\)/CRC.GC.2001.1.En](http://www.unhcr.ch/tbs/doc.nsf/(symbol)/CRC.GC.2001.1.En) (Accedido el 03/07/13).

Como señala Gil Cantero (1991, 216), “otra nota distintiva de la noción de educación en derechos humanos es reconocer la condición personal humana y comprometerse con el mantenimiento y el perfeccionamiento responsable de ésta”. En esta línea, la nueva educación en derechos humanos puede orientar el proceso de aprendizaje necesario para ser persona. “Aprender a ser persona es el aprendizaje para ser un agente moral en una comunidad, en la que sus miembros también lo son” (Naval, 2000, 50). Se tratará por tanto de fomentar un ambiente educativo cuyo desarrollo se fundamente en la humanización moral de todas las personas que conviven en esa comunidad, pues la educación moral, “aunque transida toda ella de conocimiento y reflexión intelectual, tiene - por su conexión con la idea misma de moralidad - un carácter normativo apelativo al hombre, a la participación y al compromiso libre del educando en la creación de la realidad valorada” (Gil, *et al.*, 2001, 37).

En este sentido nos parece importante llamar la atención sobre la capacidad de elección y decisión de los seres humanos. Son capacidades que debemos ejercer a nivel individual, y que tienen lugar cada vez más tempranamente en el proceso de formación de la personalidad. En nuestra sociedad moderna, se ha adelantado significativamente el momento de elegir en aspectos que pertenecen al ámbito de la vida privada: la sexualidad, la vestimenta, la elección de actividades (deporte, tiempo libre, etc.). Los jóvenes de hoy están convocados a elegir, a tomar decisiones que, hasta hace poco tiempo, estaban definidas por autoridades externas al individuo: el Estado, la familia, la Iglesia, incluso la empresa. Instituciones todas ellas que como hemos visto antes se encuentran inmersas en un periodo de total precariedad que afecta a su legitimidad como autoridad. Enseñar a elegir y a tomar decisiones constituye, por ello, una tarea importante de la educación, sobre todo si la entendemos circunscrita al campo de los derechos humanos, de la ciudadanía, para la paz y para la democracia. Puesto que “nos encontramos actualmente con la paradoja de vivir en una situación en la cual exigimos mayores niveles de responsabilidad a edades más tempranas y, al mismo tiempo, prolongamos el período de dependencia. En esta asincronía radica una de las fuentes generadoras de conflictos que la sociedad no logra resolver” (Tedesco. 2000, 274).

Por esta razón, el desafío es para la sociedad en su conjunto y no solo para la escuela, razón por la cual nuestra propuesta pretende implicar a toda la comunidad educativa.

Entendemos que la educación en derechos humanos puede equilibrar esta y otras asincronías o incoherencias de la sociedad moderna, ya que “pretende enseñar a tomar decisiones que resalten lo humano, para así alcanzar el desarrollo personal pleno. Tomar decisiones es una acción radical del ejercicio de la libertad. La educación moral es educación en y para la libertad. En este sentido, la educación en derechos humanos requiere de la educación moral, ya que la educación de la libertad es central en la educación en derechos humanos” (Ugarte, 2004, 330). A pesar de ello Delbrück (1992), argumenta que es difícil descubrir una referencia explícita de la educación en general en lo que atañe al ejercicio de la libertad individual como base de una vida socialmente responsable en una sociedad libre. A pesar de que existen piezas normativas⁵⁷ en las que se afirma que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, se aproxima a este aspecto fundamental de la educación, pero su redacción parece adolecer todavía de cierta connotación instrumental, ya que se habla de participar efectivamente en una sociedad libre y no se alude a la persona como sujeto principal, sino, más bien, con expresiones como todas las personas y sociedad. Lo que se plantea es, si el derecho a la educación en su concepción clásica, va ligado a la protección de la libertad individual, es decir, a la concepción clásica de los derechos

⁵⁷ Por ejemplo el Artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales determina en su párrafo 1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.
<http://www2.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm> (Accedido el 03/07/13)

humanos, desde el punto de vista de los objetivos de desarrollo de la persona y del respeto de los derechos humanos.

La educación en derechos humanos, además, permite entender a la educación como un auténtico derecho humano, ya que orienta la selección de los fines educativos hacia la promoción de las exigencias de la dignidad, poniendo de este modo la educación al servicio de la humanización de la persona (Gil, Jover, y Reyero, 2001). Ser consecuentes con este respeto por los derechos humanos y por la dignidad de las personas, implica tener que educar también en el respeto. La educación del respeto "actúa o deja actuar, procurando no perjudicar ni dejar de beneficiarse a sí mismo ni a los demás, de acuerdo con sus derechos, con su condición y con sus circunstancias". (Isaacs, 1981, 189). No obstante, coincidimos con la opinión de Barrio (2000, 138), cuando afirma que "no se insiste lo suficiente en que la educación para los Derechos Humanos no se reduce a la promoción de ciertas habilidades sociales, ni, mucho menos, puede desgajarse del ámbito propio de la educación moral, que constituye su lugar más adecuado".

Por otra parte, nos parece importante resaltar otra cuestión relativa al contexto actual de la educación en Derechos Humanos, más concretamente en relación con los contenidos de la Convención sobre los Derechos del Niño, y es el escaso reconocimiento que tiene la enseñanza de estos derechos en el currículum escolar. Dávila y Naya (2005), reconocen que uno de los campos más importantes para conseguir los cambios en la situación de los niños en el mundo es la educación, y dentro de este ámbito, el quehacer diario de los educadores, maestros, profesores y profesionales que tratan con los niños. No obstante, critican que a la vista de la escasa formación que reciben en la esfera de los derechos humanos, se imponen políticas educativas que incorporen a los planes de formación de éstos profesionales, un acercamiento al conocimiento y la puesta en práctica de los principios que rigen los derechos humanos y más concretamente los de la infancia. Y es que como con cualquier otro tipo de educación, "la realización de la educación en derechos humanos depende en gran medida del profesor. Éste además de poseer conocimientos sobre los

derechos humanos -para lo cual su formación continua es necesaria- es un ejemplo vivo para sus alumnos” (Ugarte, 2004, 331). En este sentido, tenemos que recordar el informe realizado por Amnistía Internacional (2003) sobre la situación de los derechos humanos en las carreras de magisterio, pedagogía, educación social y psico-pedagogía en las universidades españolas, donde se indaga sobre el grado de conocimiento y presencia de la enseñanza de los derechos humanos en dichas carreras. La conclusión del informe evaluó con un suspenso tanto al profesorado, como al alumnado, y lo que nos resulta más preocupante aún, para los planes de estudio.

Whitehead (1957), señalaba un proverbio que habla de la dificultad de ver el bosque a causa de los árboles y lo relacionaba con el problema de la educación en el sentido de que debe conseguir que los alumnos vean el bosque a través de los árboles. En este sentido, consideramos que ésta debe ser la finalidad de una nueva educación en derechos humanos. Siendo conscientes como indica Isaacs (1981, 188), de que a nivel humano todos tenemos una responsabilidad hacia los demás, podemos entender los valores humanos de cada persona, para favorecer la convivencia entre los diversos individuos que forman parte de una comunidad educativa. “Cuando cada uno seamos conscientes del valor radical de cada hombre por ser persona difícilmente se violaran los derechos humanos en el mundo” (Ugarte, 2004, 169). De esta forma y trascendiendo el marco de la comunidad educativa hacia el contexto internacional, podemos citar a Sen (2007, 17), cuando afirma que “las posibilidades de que haya paz en el mundo contemporáneo bien pueden residir en el reconocimiento de la pluralidad de nuestras filiaciones y en el uso del razonamiento, que nos muestra que somos habitantes comunes de un mundo amplio, en vez de convertirnos en prisioneros rígidamente encarcelados en pequeños contenedores”.

Para concluir este apartado nos haremos eco de las palabras de García (2005, 60), que reclama “una campaña infinita contra la mediocridad y la única manera sería de erradicar esta degradación de lo humano es potenciar al máximo la Educación y no como un mero instrumento, o medio para sostener el mercado de trabajo y sus demandas, sino como proyecto de humanidad responsable”. Así mismo,

y en relación a los derechos de la infancia podemos plantear que “el reto para los próximos años es cambiar el paradigma sobre la infancia en base al reconocimiento de los derechos de la infancia. Cuestión que a nivel teórico e incluso legislativo ya podemos apreciar, pero que en la práctica todavía persiste la fuerza de ese discurso proteccionista, que es expresión de dependencia y de exclusión en la que todavía viven millones de niños y niñas en el mundo” (Dávila y Naya, 2008, 26). No obstante, la precariedad institucional y el momento de crisis socio-económica y espiritual de la sociedad moderna, obligan a una reflexión previa sobre su finalidad y viabilidad. “Para poder definir estrategias de largo plazo es necesario, en primer lugar, identificar las causas que están en el origen de los fenómenos que nos preocupan. Debemos en consecuencia, reflexionar seriamente acerca del proceso de socialización en el mundo actual y, más específicamente, acerca del proceso de formación del ciudadano” (Tedesco, 2000, 270).

1.5 - FINALIDAD DE UNA FILOSOFIA EDUCATIVA DE DERECHOS HUMANOS

En *pedagogía y sociología*, Emile Durkheim insiste en que: "el hombre que la educación debe plasmar dentro de nosotros no es el hombre tal como la naturaleza lo ha creado, sino tal como la sociedad quiere que sea" (1975, 104). De la misma forma, Immanuel Kant en su Tratado de Pedagogía (1803) expresaba que el hombre no llega a ser hombre más que por la educación, y era importante subrayar que el hombre siempre es educado por otros hombres y por otros hombres que a su vez también fueron educados. Esto implica que conforme varían los valores de la sociedad, lo hacen los sistemas de educación. Continúa Kant con que la educación es un arte cuya práctica debe ser perfeccionada a lo largo de las generaciones. Cada generación instruida por los conocimientos de las precedentes es siempre más apta para

establecer una educación que desarrolle de manera final y proporcionada todas las disposiciones naturales del hombre y que así conduzca a la especie humana hacia su destino. Pero además, este autor nos recuerda que los padres piensan en su casa, los príncipes piensan en su Estado. Ni unos ni otros tienen como fin último el bien universal y la percepción a la que la humanidad está destinada y para la cual posee también disposiciones. Sin embargo, la concepción de un plan de educación tendría que recibir una orientación cosmopolítica, algo que tenemos al alcance a través de los derechos humanos. ¿Acaso entonces el bien universal es una Idea que pueda dañar nuestro bien particular? ¡En ningún caso! Pues incluso si parece que hay que sacrificarle algunas cosas, en el fondo siempre se trabaja mejor por el bien presente si se sirve a esta Idea. ¡Y qué magníficas consecuencias la acompañan! La buena educación es precisamente la fuente de la que manan todos los bienes de este mundo. Las semillas que están en el hombre deben ser desarrolladas, porque - además “la esencia más íntima de la naturaleza humana, los estratos más profundos de su personalidad, la base de su <<naturaleza animal>> son positivos, es decir, básicamente socializados, orientados hacia el progreso, racionales y realistas” (Rogers, 1961, 98) - no hay en el hombre semillas más que para el bien. Por esto, la educación es el mayor y más difícil reto que puede plantearse al hombre.

Como indicaba Kant en su *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (1989), la humanidad de las personas es un fin en sí mismo que debe estar presente en cualquier actuación. En esta línea consideramos que “la teoría de la educación debe aspirar a mejorar, desde algún punto de vista, el orden de lo culturalmente sabido y valorado. Si la epistemología pedagógica pretende tener cierto carácter científico ha de seguir caracterizándose por mantener, dentro de sus propias posibilidades y límites, cierta aspiración metacultural” (Gil, 2011, 28). Esta perspectiva coincide con la filosofía educativa sobre derechos humanos que planteamos porque, de esta forma, se consigue que toda la educación se oriente hacia la promoción de lo humano en cada una de las personas que conviven en la comunidad educativa. Entendemos así, que la finalidad de aplicar esa filosofía en la comunidad educativa radica en la constatación práctica del núcleo de la

educación, que consiste en ayudar a las personas para que alcancen el desarrollo personal pleno. Además debemos resaltar el carácter solidario que se desprende de este proceso ya que, “en términos educativos, la solidaridad llevará al ser humano a relacionarse con todas las personas que pueda para prestarles un mejor servicio” (Isaacs, 1981, 210).

La implementación de esta filosofía en una comunidad educativa favorece un clima en el que tienen lugar fenómenos destinados a fortalecer los vínculos de convivencia, a recuperar el espacio local como un espacio de participación ciudadana, con fuertes potencialidades democráticas. En la sociedad actual, esta perspectiva contrasta con el perfil competidor de nuestro sistema educativo; no obstante, la solidaridad estará sin duda alguna en el centro del debate político, económico y cultural del futuro. Aprender a compartir, “constituye un desafío educativo de la misma importancia que el desafío de aprender a ser, de aprender a cuidar y de aprender a emprender” (Tedesco, 2000, 275).

Este modelo crea, inevitablemente, condiciones competitivas extremas que dejan poco lugar al desarrollo de la empatía, y desde luego no favorecen la solidaridad. Los niños se comparan constantemente unos con otros. No aprenden a apoyarse, ni a colaborar, ni a dividirse las tareas; es decir, no aprenden a convivir los unos con los otros. “Todos llevan a cabo tareas idénticas, con lo que no aportan nada específico al grupo, ni desarrollan su potencial pleno como personas. Tampoco tienen en cuenta a sus compañeros, ni se responsabilizan de su entorno” (Punset, 2007, 133). Pensamos más bien que este modelo olvida el desarrollo humano para limitarse a un desarrollo estrictamente académico que consiste en “enseñar gramática para lingüistas, filosofía para profesores o matemática para ingenieros”, lo que a la postre “es como proporcionar a una pequeña élite una formación profesional prematura, o como facilitar una guía telefónica a aquellos que no tienen teléfono” (Reboul, 1972, 35). Si se prescinde del saber en las cuestiones sociales y sobre todo de las cuestiones humanas, ya no cabe plantearse racionalmente la cuestión central de la filosofía educativa en derechos humanos, que no es otra que el desarrollo pleno

e integral de la persona. “Según este talante, habría que desengañarse de una vez por todas y admitir que necesitamos unas bases teóricas y prácticas que consoliden las estructuras de desarrollo humano pleno, ya que no tienen las personas humanas la capacidad de encaminar racionalmente la convivencia efectiva entre hombres y mujeres” (Llano, 1999, 71).

Esas bases teóricas y prácticas se derivan de la filosofía educativa que proponemos, ya que por una parte, el punto de unión entre la educación y los derechos humanos radica en que la educación es un derecho humano-siempre y cuando promueva la humanización de la persona, a lo que, como se ha visto, contribuye la educación en derechos humanos-; y por otra, en que a través de la educación se pretende promover el respeto por el resto de derechos humanos en general, y de la infancia en particular. “Estos derechos constituyen una unidad de sentido que nos sugieren en qué consiste el desarrollo de lo humano en el hombre. En consecuencia, hay que promover los derechos humanos desde la educación como teoría y como práctica. Se trata de ver cómo se favorece la convivencia entre los seres humanos, y como se proporciona realmente lo humano, mediante la educación y concretamente con la educación de los derechos humanos” (Gil, 1991, 357-358). Con esta filosofía educativa pretendemos fomentar la humanización del ser humano y ayudar al desarrollo integral de su persona día a día. En este sentido, “las variables que definen un centro educativo son la calidad de las interrelaciones entre las personas que tejen la comunidad educativa, los procesos de enseñanza y aprendizaje y, las estrategias de gestión del centro y del aula. Por ello, la convivencia no es sólo una condición necesaria para el aprendizaje, sino una de las finalidades del sistema educativo, una formación básica para la ciudadanía y, tal vez, uno de los aprendizajes más útiles que recuerde de su paso por la escuela” (Binaburo, 2011, 1). Así, la finalidad de una filosofía educativa basada en los hechos humanos pretende ayudar a desarrollar “un pensamiento y una práctica educativa que tenga como aspiración alcanzar una educación humanizadora, esto es, una educación que enseñe a adoptar decisiones que resalten específicamente humano de la persona y le ayuden alcanzar el desarrollo personal pleno” (Gil, *et al.*, 2001, 37).

Coincidimos así con Naval y Altarejos, en que la educación debe encarar en primer lugar “la realidad más importante de este mundo, a la vez misteriosa y elusiva, y clave de toda comprensión efectiva: la persona humana. La educación es una actuación humana, tanto por parte de quien enseña, como para parte de quien aprende; y lo humano, considerado en su más profunda realidad, se resuelve en la persona. Todo lo que somos, lo que tenemos y lo que queremos, se sintetiza en la vida personal de cada uno” (2000, 165). Por lo tanto, una de las finalidades de la filosofía educativa de derechos humanos es formar ciudadanos conscientes de sus deberes y responsabilidades en el ejercicio de los deberes correlativos a su derecho a la educación y a sus otros derechos humanos. Se trata además, “de desarrollar la conciencia participativa de los educandos y de quienes están involucrados en el proceso educativo para que sean actores sociales activos implicados en la dirección responsable de su propia vida, en educación y en la creación de un entorno social mejor, para lo cual estar educado en los valores de los derechos humanos resulta fundamental” (Ugarte, 2004, 329).

Consideramos además, que nuestra filosofía educativa “no sólo consiste en enseñar a pensar sino también en aprender a *pensar sobre lo que se piensa* y este momento reflexivo exige constatar nuestra pertenencia a una comunidad de criaturas semejantes. Todo puede ser privado e inefable menos aquello que nos hace partícipes de un universo simbólico y a lo que llamamos humanidad” (Sabater, 2004, 33). Así Naval y Altarejos afirman que “la objetividad del conocimiento podrá ser un valor eminente en la investigación científica; pero pedagógicamente su papel es reducido, y no predominante: no se trata de formar eficaces investigadores, sino enteros seres humanos” (2000, 129). De esta forma, perseguimos erradicar la todavía hoy presente reclamación que Montaigne hacía de manera urgente cuatro siglos atrás: formar “cabezas bien hechas, y no cabezas bien llenas” (Naval y Altarejos, 2000, 235) con el objetivo de mejorar la convivencia en la comunidad educativa y fomentar el pleno desarrollo de las personas que conviven en ella. Precisamente Montaigne, exponía en el ensayo dedicado a la instrucción de los niños: “es un gran error pintar la filosofía como algo inaccesible a los niños,

dotada de un rostro ceñudo, puntilloso y terrible. ¿Quién me la enmascara con ese falso rostro, pálido y repulsivo? No hay nada más alegre, más marchoso, más regocijante y hasta me atrevo a decir que más travieso. No predica más que fiesta y buenos ratos. Un semblante triste y crispado de muestra que ahí no tiene cabida" (Sabater, 2004, 120). El mismo análisis puede aplicarse a la finalidad de una educación en derechos humanos desde su perspectiva filosófica que proponemos, ya que dista de la forma tradicional, que entendemos limitada a una memorización de derechos. Nuestra propuesta se justifica sobre la base de que "los niños aprenden mediante la observación y experiencia. La mejor forma práctica para transmitirles el mensaje de derechos humanos es educándolos como personas con derechos. La lógica que subyace es no considerar a los derechos humanos como un tema más, sino integrarlos en la enseñanza y el aprendizaje. Se trata de un desafío enorme, dado que requiere del análisis y evaluación de la educación entera desde la óptica de los derechos humanos" (Tomasevski, 2005, 85).

Así podemos defender esta propuesta, ya que para educar ciudadanos y además educarles en derechos humanos, no podemos perder de vista a la persona, en beneficio del individuo aislado; muy al contrario, debemos situar estos derechos humanos en el marco del bien común. "En las formas de vida racionales han de imponerse orientaciones de acción que superen la estrechez de miras de los simples intereses privados; el interés que cada cual tiene por su autorrealización ha de estar en concordancia con el interés de todos" (Habermas, 1991, 83).

En este sentido procede recordar que la escuela de pensamiento comunitarista también consagra la idea de una identidad por ser humano basada en la pertenencia a una comunidad, y subestima todas las otras filiaciones que hacen de los seres humanos de las complejas e intrincadas criaturas que somos. En relación a esto, es conveniente mencionar a Kymlicka (1990) que explica cómo el pensamiento comunitarista nació, al menos en parte, como un enfoque constructivo de la identidad, procurando apreciar a una persona en su contexto social. Como hemos comentado, el contexto social en el que

centraremos el enfoque, se centrará en la comunidad educativa, teniendo en cuenta el desarrollo pleno de todos los actores sociales que en ella conviven, lo cual entendemos como bien común.

Con la educación en derechos humanos, principalmente, se trata de educar a la persona para que las elecciones libres sean conformes a la dignidad humana y así contribuyan a ese crecimiento personal que es el fin primordial de la educación. La persona educada en los derechos humanos además será capaz de comprometerse con decisiones personales que contribuyan al bien común y con ello a la construcción de una sociedad mejor. Como explica Wilber (2006,31), “el crecimiento es redistribución, nuevo trazado de zonas y diseño del mapa; es primero un reconocimiento, y después un enriquecimiento de niveles cada vez más profundos y más vastos de lo que uno es”. De esta forma “los niños pueden ir preparándose para respetar afectivamente a los demás viviendo en un ambiente de respeto y de cariño. Necesitan tener criterios para saber dónde comienza y dónde termina el respeto” (Isaacs, 1981, 195). De igual forma, para respetar los valores de los derechos humanos necesitamos reconocer su importancia en nuestra sociedad, y asumirlos personalmente. Esto es así porque el bien común se determina y resume en el equilibrio entre derechos personales y obligaciones sociales. Por ello, con la educación en derechos humanos se debe abordar simultáneamente la educación en derechos y deberes. Podría entonces considerarse como una forma de moral universalista, que “para no quedarse colgada del delgado y enrarecido aire de las buenas intenciones y opiniones, depende del auxilio de la eficacia socializadora que el entorno le preste. Depende de patrones de socialización y procesos de formación que fomenten el desarrollo moral y el desarrollo del yo de los jóvenes e impulsen los procesos de individuación por encima de los límites de una identidad convencional” (Habermas, 1991, 89).

“La educación transmite porque quiere conservar; y quiere conservar porque valora positivamente ciertos conocimientos, ciertos comportamientos, ciertas habilidades y ciertos ideales. Nunca es neutral: elige, verifica, presupone, convence, elogia y descarta. Intenta favorecer un tipo de hombre frente a otros, un modelo de ciudadanía,

de disposición laboral, de maduración psicológica y hasta de salud, que no es el único posible pero que se considera preferible a los demás” (Sabater, 2004, 151-52). La finalidad de nuestra propuesta persigue un modelo de ciudadanía humanizada, por lo que descansa en el pleno desarrollo de las personas, el respeto por la convivencia en armonía, y la conciencia de pertenencia a una comunidad. Se trata en definitiva de proporcionar una educación personal que fomente la práctica de los derechos humanos como medio para construir una convivencia social deseable basada en la justicia y la paz. Es gracias a la formación de todos a lo largo de toda la vida, y a todos los niveles, como se aprende a saber, a discernir, a comportarse y a convivir en los derechos humanos. Una formación personal en los valores de los derechos humanos que llegue a hacerse vida, derivará en una sociedad basada en los valores de estos derechos; de este modo, la existencia de la sociedad presidida por los valores de los derechos humanos no sólo depende de que existan las condiciones políticas ilegales establecidas por el estado, sino también y más bien de que las personas se comprometan con la humanización de sus vidas incorporando los valores de los derechos humanos en ellas. Esto es, se trata de que al desplegar su libertad, al decidir, contemplen y asuman las exigencias de la dignidad humana para después llegar a plasmar estas exigencias en la propia vida y en la sociedad, contribuyendo así al bien común” (Habermas, 1991, 168).

Volvemos a Kant (1803) que entendía que los hombres encargados de la elaboración de los planes de enseñanza debían tener siempre en cuenta un principio básico: no se debe educar a los niños únicamente según el estado presente de la especie humana, sino según su futuro estado posible y mejor, es decir, de acuerdo con la Idea de Humanidad y con su destino total. Este principio es de gran importancia. Ordinariamente los padres educan a sus hijos en vista solamente de adaptarles al mundo actual, por corrompido que esté. Deberían más bien darles una educación mejor, a fin de que un mejor estado pueda surgir en el porvenir. En este sentido encontramos “una gran brecha entre los compromisos con la educación y las prácticas educativas que normalmente no van más allá de ayudar a los niños a memorizar los ítems que serán luego examinados. La jerarquía de los estudiantes, escuelas y países en base de pruebas tiende a poner en

peligro el aprendizaje, favoreciendo la memorización y la repetición. Los derechos humanos proveen un objetivo central de la educación: el desarrollo de la habilidad de aprender y continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida” (Tomasevski, 2005, 85). De esta forma, y aunque no hayan tenido el éxito esperado, podemos ver que la Convención sobre los Derechos del Niño ha presentado propuestas “para desarrollar un currículum apropiado a la formación del ciudadano y a la convivencia en paz en una sociedad libre. Muchos de estos aspectos han sido recogidos tradicionalmente en los programas escolares de forma autónoma, conformando asignaturas en el currículum, o bien sirviendo como ejes transversales a otras materias curriculares” (Dávila y Naya, 2005, 125).

Esto es así porque con la educación en derechos humanos se trata de enseñar a descubrir el valor de lo humano como presupuesto fundamental de la convivencia y como base imprescindible de cualquier ordenamiento social. “La responsabilidad social se refleja cuando los ciudadanos están comprometidos primero con la dirección responsable de su propia vida y como consecuencia con la participación en la mejora económica, social y cívica de su sociedad. A este respecto, la educación en derechos humanos resulta esencial, ya que esta educación es un canal para aprender a vivir juntos y para aprender a convivir” (Ibíd. 179).

A pesar de todo, no podemos olvidar otro fenómeno mundial que afecta a la educación y fue reconocido por las Naciones Unidas; la deserción escolar, cuyas causas reconocidas incluyen: pobreza, programas escolares aburridos, docencia mediocre, disciplina escolar excesivamente punitiva, problemas de aprendizaje, etc. “En este sentido, el Comité aconseja que los estados partes tomen medidas para que la escuela sea útil y atractiva y, de esta manera, retenga los alumnos (...) con una orientación curricular apropiada a la defensa de los Derechos Humanos y Libertades Fundamentales. Se intentan fomentar actitudes favorables hacia la familia, los valores nacionales del respeto en una sociedad libre y tolerante, ajena a cualquier atisbo de discriminación o en contra de los Derechos Humanos” (Ibíd. 125).

En suma, coincidimos con Gil Cantero (1991, 448) en que “si entendemos que educar supone suscitar en el alumno los valores y bienes que precisa como persona con dignidad, precisamente los que expresan los derechos humanos”, será necesario hacer una reflexión sobre los fines de la educación; esto es, “una reflexión sobre el destino del hombre, sobre el puesto que ocupa en la naturaleza, sobre las relaciones entre los seres humanos” (Delval, 1990, 88) para poder actuar en consecuencia y desarrollar un sistema educativo orientado a la consecución de esta filosofía educativa. Podemos concluir este apartado con la convicción de que la finalidad de nuestra propuesta estará enfocada a conseguir una filosofía educativa de derechos humanos a través de la cual “las personas se comprometan con su humanización como medio para que la convivencia social se rija por los valores de los derechos humanos” (Ugarte, 2004, 331).

CAPITULO 2. EL MARCO SOCIOEDUCATIVO DE REFERENCIA

La humanidad plena no es simplemente algo biológico, necesita una confirmación posterior, algo así como un segundo nacimiento en el que por medio de nuestro propio esfuerzo y de la relación con otros humanos se confirme definitivamente el primero. La condición humana es en parte espontaneidad natural pero también deliberación artificial: llegar a ser humano del todo – sea humano bueno o humano malo – es un *arte*. A este proceso peculiar los antropólogos los llaman *neotenia*. “plasticidad o disponibilidad juvenil” (los pedagogos hablan de *educabilidad*) pero también implica una trama de relaciones necesarias con otros seres humanos (Sabater, 2004, 22-23). Desde nuestro nacimiento, los seres humanos somos muy dependientes de otros seres humanos que nos proporcionan la protección, los cuidados, la ayuda, los apoyos necesarios para crecer y desarrollar nuestras habilidades en el entorno social en el que nos toca vivir. Durante toda nuestra vida somos por un lado seres individuales, y por otro, seres sociales. Pero sobre todo al nacer, sin ser conscientes de las magnitudes de nuestro entorno, ni poder comunicarnos con el mismo antes de interiorizar los códigos necesarios para dicha tarea, hacemos uso de nuestra individuación biográfica, que culmina con la socialización, con la plena interacción con el resto de seres humanos que encontramos en el entorno social de nuestra vida. A esta interacción se refería Hannah Arent en *La condición humana*, al expresar que “para el hombre vivir significa - como ya en latín, esto es, la lengua del pueblo quizá más profundamente político que hemos conocido - “estar entre hombres” (inter homines esse) y morir, “cesar de estar entre hombres” (desceñere

inter homines esse)” (2003, 15). Se trata pues en nuestro caso, de una interacción en la que los conceptos relacionados con la socialización, la sociabilidad, la coexistencia y la convivencia, van a jugar un rol decisivo para valorar la calidad y calidez humanas de los miembros de una comunidad educativa.

El ser humano, hablando propiamente desde su esencial y natural sociabilidad, no existe, sino que coexiste con los demás, esto es, con otras personas. “Las relaciones interpersonales son, en este sentido, el verdadero escenario de la existencia humana y por eso constituyen uno de los núcleos centrales de la educación. La persona está abierta a su medio físico, a la verdad de su cocimiento, y además posee una apertura constitutiva y dialógica al tú y a los otros. Las relaciones con los demás son parte sustancial de la vida humana” (Naval, 1996, 872). La naturaleza social del ser humano es por tanto parte esencial de su existencia, que no puede darse como propiamente humana sin la concurrencia de otras existencias. La antropología ha tenido ocasión de estudiar los casos de los llamados niños salvajes, criaturas abandonadas o perdidas desde su nacimiento y criadas por animales, como un cachorro más de la camada. Por la forma corporal parecían humanos, pero por su modo de actuar y de comunicarse, no; “potencialmente lo eran, pero no habían actualizado su condición por el vacío de sociabilidad en su existencia. Ninguno pudo integrarse en una vida normal, ni en la cultura, ni en las costumbres, ni en los sentimientos, probando empíricamente la naturaleza social del hombre” (Naval y Altarejos, 2000, 22). Pero ¿cómo se consigue la sociabilidad? En realidad, el ser social, debería de ser sociable, y en sus primeros años de vida en que se enfrenta al proceso de socialización, es cuando los valores de la educación adquieren su mayor importancia. No sólo de la educación propiamente dicha, sino como todo proceso de comunicación o ínter actuación, entre cualquier ser humano y su entorno, a través del cual aprenderá algo, ya sea propio, de otros, por su causa, o por causa ajena. La esencia de uno de los aprendizajes más profundos derivados del proceso de socialización consiste en descubrir que aceptar el sentimiento positivo de otro, no implica un riesgo de destrucción, “que esto no hiere necesariamente, que en realidad uno se siente bien al estar acompañado por otra persona en la lucha por la vida” (Rogers, 1981,

94). Así, la educación de la sociabilidad "aprovecha y crea los cauces adecuados para relacionarse con distintas personas y grupos, consiguiendo comunicar con ellas a partir del interés y preocupación que muestra por lo que son, por lo que dicen, por lo que hacen, por lo que piensan y por lo que sienten" (Isaacs, 1981, 197).

En este sentido la afirmación de que, a diferencia del adiestramiento de los animales, "La educación lo es de seres humanos y cada persona tiene que realizar la humanidad según su propio ser; mantener la unidad de la esencia humana mediante la afirmación fehaciente de la diversidad personal: ésta es la raíz y el tronco de la educación" (Naval y Altarejos, 2000, 15), podría cuestionarse en tanto en cuanto la aceptación de esa diversidad, incluiría el ejemplo de los niños salvajes, que tal vez no fueron tenidos en cuenta en su propio contexto, sino en comparación con el entorno dominante que minusvalora los procesos y dinámicas intrínsecos a la existencia de otros colectivos. El caso del colectivo adulto con el colectivo adolescente sería un ejemplo que en muchas ocasiones coincide en planteamientos al ejemplo anterior. Más aún, algunos estudios de estructuras sociales en animales (Whitehead, 2006; Lusseau, *et al.*, 2006; Wey, *et al.*, 2008), acreditan a algunas especies determinadas formas de actuar que en la sociedad humana son hoy día calificados de fuertes valores de los que actualmente se carece. Así por ejemplo el *trabajo en equipo* que realiza un grupo de ballenas para obtener comida y repartirla entre todos los miembros del grupo; o el *reparto de tareas* en una manada de lobos con una jerarquía bien definida, el respeto a la autoridad del líder de un grupo de gorilas, etc. bien pudieran servir de ejemplo para cuestionarnos si las estructuras sociales del hombre adulto han sabido de facto desarrollar una educación a través de la cual se aprendiera de manera efectiva sobre la diversidad personal sin dejar lugar a vacíos de sociabilidad. Y es que como afirma Turner (2006,21) "la diversidad no implica el desorden o el caos; manifiesta la complejidad del orden".

En este escenario, la sociabilidad recobra su sentido real al considerar a la persona humana como ser social. La persona necesita de los demás para su propio proceso de mejora, y tiene el deber de ayudar

a los demás a desarrollarse lo mejor posible. Si no llega a haber una combinación entre los distintos miembros de una sociedad o de un grupo, no puede haber, tampoco, unas relaciones más profundas y específicas como son la amistad o la relación conyugal. Incluso la posibilidad de actuar a favor de otras personas depende de que haya habido una comunicación previa de sus necesidades (Isaacs, 1981). En “Ecrits sur l’Europe”, De Rougemont (1994), afirma que la persona humana, es el hombre considerado en su doble realidad de individuo distinto y de ciudadano comprometido en una sociedad. Provisto de libertades pero también de responsabilidades, solitario y solidario, se distingue de la masa por esa vocación cuyo ejercicio lo pone en relación con la comunidad. Por su parte Carrithers (1995, 58), sostiene que “los individuos interrelacionándose y el carácter interactivo de la vida social son ligeramente más importantes, más verdaderos, que esos objetos que denominamos cultura. Según la teoría cultural, las personas hacen cosas en razón de su cultura; según la teoría de la sociabilidad, las personas hacen cosas con, para, y en relación con los demás, utilizando medios que podemos describir, si lo deseamos, como culturales”. En consecuencia podemos concluir que la “sociabilidad supone saber compaginar la atención personalizada, con la que se pretende dejar al otro compartir lo que él sabe, lo que él considera importante personalmente, con la atención al grupo, buscando el modo de recoger opiniones en torno a temas de interés generalizado. En este sentido, ser sociable supone ser generalista; ser una persona con intereses generales amplios” (Isaacs, 1981, 205). Puesto que en el ser humano existen unas tendencias naturales que realizan esta sociabilidad, al ser consideradas en su posibilidad de perfeccionamiento intrínseco, puede llamárselas virtudes sociales (Naval y Altarejos, 2000). Nuestra propuesta se orienta en esta dirección, por lo que siendo conscientes del marco social que marca nuestra referencia, tendremos que analizar el contexto en el que se pretende implementar.

2.1 - CONTEXTO Y SITUACIÓN

En la actualidad asistimos a un incontestable proceso de cambio y reordenación social y económica que conocemos como *Sociedad de la información* (Castells, 2000), *Sociedad del conocimiento* (Hargreaves, 2003), o *Sociedad del riesgo* (Beck, 1992), que se erige sobre nuevos pilares inéditos hasta el momento, incluyendo la nueva revolución tecnológica, la globalización, las dinámicas sociales y las fluctuaciones económicas. Para entender este contexto, debemos sumar a los indicadores clásicos, otros de nueva aparición, relativos a las redes relacionales de los individuos o al devenir educativo y cultural experimentado por los sujetos, entre otros, que determinarán la nueva posición de los individuos en el amplio espectro social (Bourdieu, 2001). Consideramos crucial ser conscientes de la importancia causal que tienen los factores sociales desde un análisis sociológico, ya que un sociólogo puede argumentar que los seres humanos siempre toman decisiones y acciones en un contexto en el que conviven una serie de condiciones predeterminadas, incluyendo la socialización individual, la posición social de la clase, y la generación a la que pertenece. La sociología examina cómo las estructuras sociales generan los contextos de toma de decisión en los que las personas serán capaces de ejercer la acción o denegarla por circunstancias fuera de su control o incluso de su conocimiento. El problema de la explicación causal en las ciencias sociales es claramente más complejo de lo que se expresa aquí, pero suficiente para entender que el conocimiento de la importancia causal de la estructura social no determina la responsabilidad humana, desde el momento en que las personas pueden en la mayoría de los casos, elegir de otra manera (Turner, 2006). Siendo conscientes de que las reglas del mundo están cambiando, podremos elaborar propuestas educativas consecuentes con las demandas sociales que están generando. (Hargreaves, 2001). O para expresarlo de una manera más acorde con nuestra propuesta, será necesario cuestionar la tendencia de la cultura actual de la sociedad de modo que aparezca la posibilidad de pensar en la calidad humana (Pérez Gómez, 1990; Carr, 1989).

Teniendo en cuenta lo anterior podemos analizar los factores que forman parte del proceso de socialización, comenzando por una

primera reflexión. Antes de entrar en contacto con los maestros, los niños ya han experimentado la influencia educativa de su entorno familiar y de su medio social, que seguirá siendo determinante durante la mayor parte del período de la enseñanza primaria. En la familia, se supone que el niño aprende aptitudes tan fundamentales como hablar, asearse, vestirse, obedecer a los mayores, compartir alimentos y otros dones con quienes les rodean, participar en juegos colectivos respetando los reglamentos, distinguir a nivel primario lo que está bien de lo que está mal según las pautas de la comunidad a la que pertenece, etc. Todo ello conforma la socialización primaria, por la cual el niño se convierte en un miembro de la sociedad. Después de la escuela, los grupos de amigos, el lugar de trabajo, etc., llevarán a cabo la socialización secundaria, en cuyo proceso adquirirá conocimientos y competencias de alcance más especializado. Sabater (2004, 55-56), afirma que “si la socialización primaria se ha realizado de modo satisfactorio, la socialización secundaria será mucho más fructífera, pues tendrá una base sólida sobre la que asentar sus enseñanzas; en caso contrario, los maestros o compañeros deberán perder mucho tiempo puliendo y civilizando a quien debería ya estar listo para menos elementales aprendizajes”.

Para ilustrar estos extremos Naval y Altarejos (2000, 46), señalan una anécdota en la que el filósofo, pedagogo y psicólogo estadounidense J. Dewey, “contaba que en la fiesta de fin de curso, un grupo de alumnos recogió el premio anual por un brillante trabajo académico en educación cívica; al terminar la fiesta, lo celebraron rompiendo a pedradas las farolas que iluminaban el campus. En este caso no cabe duda de que los alumnos realizaron una excelente actividad académica; pero es dudoso que dicho trabajo les reportara acciones formativas”. Y es que como sostiene Tedesco (2000, 270), “uno de los problemas más serios a los que se enfrenta actualmente la formación del ciudadano es lo que podría llamarse *déficit de socialización* que caracteriza a la sociedad actual. En este sentido, vivimos un período en el cual las instituciones educativas tradicionales – la familia y la escuela – están perdiendo capacidad para transmitir valores y pautas culturales. Con respecto a la escuela, es bien sabido que la cultura escolar se ha aislado significativamente de la cultura

social y que frente al dinamismo del cambio social, la escuela ha permanecido relativamente estática e inmodificable. La pérdida de capacidad socializadora, sin embargo, no afecta solamente a la escuela. También la familia ha perdido capacidad para transmitir cultura y sistemas de valores”. Este déficit de socialización producido por los cambios en la escuela y la familia no ha sido cubierto por los nuevos agentes de socialización. Entre los nuevos agentes de formación cultural destacan, obviamente los medios masivos de comunicación y, en especial, la televisión (Buckingham, 2002; Quart, 2004). Sin embargo, los medios de comunicación no han sido diseñados como agencias encargadas de formación moral y cultural de las personas (Schor, 2004). Al contrario, su diseño y su evolución suponen que dicha formación ya está adquirida y, por eso, la tendencia actual de los medios consiste en depositar en los ciudadanos mismos la elección de los mensajes que se quieren recibir (Tedesco, 2000, 231).

2.1.1 - LA AUTORIDAD (TELEVISIVA)

Un sistema educativo basado en la competitividad negativa a la que hemos aludido anteriormente, no favorece una percepción de la buena conducta como algo significativo en la vida; al contrario, favorece el conflicto y deja las relaciones interpersonales condicionadas a la fuerza y al poder. Un poder, expresa Llano, “entendido más como *potestas* que como *auctoritas*. La *autoridad* implica un saber teórico y práctico públicamente reconocido. Pero si se prescinde del saber en las cuestiones sociales, ya no cabe plantearse racionalmente la cuestión central de la filosofía política, que no es otra que la legitimidad del poder y las esferas de su ejercicio” (1999, 71). Los padres son las primeras figuras de autoridad informal con las que los niños interactúan, por lo que la relación del niño y del adolescente con sus padres conformará su orientación hacia el resto de sistemas informales, así como hacia otras figuras de autoridad formal (Herrero, Martínez y Estévez, 2002). Paralelamente, el profesor suele ser la primera figura de autoridad formal con la que niños y adolescentes se encuentran, por lo que la calidad de la relación existente entre ellos constituye la base para

la comprensión de los sistemas y figuras formales de autoridad, y para la orientación del niños hacia las normas socialmente establecidas (Emler, Ohama y Dickinson, 1990; Rubini y Pamonari, 1995).

En 1954 Arendt, escribía *Between past and future*, donde reflexionaba sobre el papel de la autoridad en relación a la crisis de la educación expresando que: “Los niños no pueden rechazar la autoridad de los educadores como si se encontrasen oprimidos por una mayoría compuesta de adultos, aunque los métodos modernos de educación han intentado efectivamente poner en práctica el absurdo que consiste en tratar a los niños como una minoría oprimida que tiene necesidad de liberarse. La autoridad ha sido abolida por los adultos y ello sólo puede significar una cosa: que los adultos se rehúsan a asumir la responsabilidad del mundo en el que han puesto a los niños” (1954, 202). Pero también es preciso comprender que la desaparición de toda forma de autoridad en la familia no predispone a la libertad responsable sino a una forma de caprichosa inseguridad que con los años se refugia en formas colectivas de autoritarismo (Sabater, 2004). Es por tanto responsabilidad de los padres asumir este rol para con sus hijos, ya que “cuando prescindimos de una autoridad externa, el individualismo resultante constituye una ventaja en algunos aspectos, aunque también da pie a una cierta anarquía social. Sin un libro de reglas al que atenerse, las personas ya no saben cómo comportarse para estar juntas. Las ideas filosóficas, tanto si son fruto de estudios académicos como de sesiones de asesoramiento o formuladas por usted mismo, pueden hacer las veces de esa autoridad externa y, si ambas partes las respetan, contribuyen a mantener la paz” (Marinoff, 2000, 142).

En su libro *The Disappearance of Childhood* (1982), Postman señala a la televisión como culpable de esta *desaparición* que bien puede hacerse extensible, si no como principal causante, sí como factor determinante, de la crisis de autoridad en la familia, o de la crisis de la familia en general (tal como se conocía hasta hace pocos años, y que a duras penas se mantiene en cada vez menos casos). Hasta la aparición de la televisión, los adultos eran la única autoridad válida para la infancia. Los modelos del profesorado, sus conocimientos y métodos, las experiencias de los familiares... no se cuestionaban. La infancia

dependía de la voluntad y dedicación de los adultos, para desarrollar conocimientos y analizar experiencias. La *falta* de información adulta, sobre el mundo adulto, configuraba unos parámetros de ignorancia e inocencia en los que la imaginación jugaba un papel muy importante, ya que mantenía a los niños en *su* mundo. La televisión, y con el despliegue de medios de comunicación actual, “a través de su poderosa red de influencias son capaces de contrarrestar, complementar, potenciar o anular la influencia de otros importantes agentes de socialización juvenil como son la familia, la escuela y las asociaciones juveniles” (Vera Vila, 2005, 29-30). Así el mundo adulto ha quedado expuesto y accesible para la infancia, lo cual provoca que la ignorancia e inocencia mencionados antes, el proceso de socialización infantil, el proceso de crecimiento transitorio a la adultez, se haya acelerado vertiginosamente trayendo nefastas consecuencias al mundo de la infancia (Buckingham, 2002). Pero las consecuencias de esta desaparición no sólo afecta a la estructura familiar como tal ya que por una parte trae consigo un efecto rebote al mundo adulto; sino que conlleva un *efecto dominó* que genera crisis en todas las estructuras sociales en las familias, en las escuelas, en las instituciones espirituales; así como en las relaciones interpersonales, y valores como la tolerancia, una crisis en la esencia de nuestra identidad como seres humanos que convivimos en sociedad.

Pero lo propio de la televisión es que opera cuando los padres no están y muchas veces para distraer a los hijos de que los padres no están; mientras que en ocasiones están, pero tan mudos y pasmados ante la pantalla como los propios niños. La tarea actual de la escuela resulta así doblemente complicada. Por una parte, tiene que encargarse de muchos elementos de formación básica de la conciencia social y moral de los niños que antes eran responsabilidad de la socialización primaria llevada a cabo en el seno de la familia. Ante todo, tienen que suscitar el principio de realidad necesario para que acepten someterse al esfuerzo de aprendizaje, una disciplina que es previa a la enseñanza misma pero que ellos deben administrar junto con los contenidos secundarios de la enseñanza que les son tradicionalmente propios (Tedesco, 2000; Sabater, 2004). Y todo esto deben conseguirlo, no sólo en sustitución de la socialización familiar sino en competencia con la

socialización televisiva, hipnótica, acrítica, y consumista que están recibiendo constantemente sus pupilos (Schor, 2004).

Así se genera un vacío en el proceso de socialización en el que, como ya hemos mencionado, las carencias de afectividad por un lado, y de autoridad por otro, generan un clima poco apropiado para la interiorización de valores y el desarrollo de un comportamiento moral. Debemos tener en cuenta que los niños necesitan a los adultos para crecer y desarrollarse. “Si carecen de esta tutela no siempre complaciente pueden formarse hasta lo monstruoso. Y la autoridad debe ejercerse sobre ellos de modo continuo, primero en la familia y luego en la escuela: si a un período de abandono caprichoso le sigue una brusca irrupción autoritaria, es fácil que el resultado desemboque en desastre. La autoridad de los mayores se *propone* a los menores como una colaboración necesaria para ellos, desde luego, pero en ciertas ocasiones también ha de *imponerse*” (Sabater, 2004, 107). El problema es que si únicamente imponemos esa autoridad sin que sea respetada, corremos el riesgo de que los valores que hemos mencionado antes queden reducidos a una lista de normas de conducta interpretadas como simples instrumentos de control, una interpretación con la que volvemos a entrar en el conflicto que nos aleja de nuestro objetivo de desarrollo pleno de la persona. “En definitiva, se trueca el riesgo de la espontaneidad cívica por la seguridad de su control permanente y estable, es decir, por la necesidad del fracaso social” (Llano, 1999, 27).

Uno de los aspectos que subyacen de este fracaso social está relacionado con la tolerancia que tenemos hoy día ante la violencia (Díaz-Aguado, 2005). En concreto, la exposición a la violencia a través de la televisión parece tener tres efectos principales, siendo uno de ellos que los niños pueden llegar a ser menos sensibles al dolor y al sufrimiento de los otros. Además, como consecuencia de esta exposición constante a la violencia, los niños pueden llegar a ser más temerosos del mundo que les rodea. Finalmente, pueden tener mayor probabilidad de comportarse de manera más agresiva hacia los demás (Gullotta *et al.*, 1998). Por otra parte, Sen apunta cómo “la tolerancia hacia el terrorismo por parte de una población pacífica es hoy otro fenómeno peculiar en muchas regiones del mundo” (2007, 195). En

este sentido es necesario volver a la precariedad institucional comentada anteriormente, ya que el papel del estado se ha visto reducido a aspectos económicos, dejando en manos del mercado sectores que hasta entonces habían sido cubiertos fundamentalmente por el sector público. Las consecuencias de este proceso han derivado en un debilitamiento progresivo de los derechos humanos, afectando básicamente a los derechos económicos, sociales y culturales. Como sabemos, estos derechos dependen fundamentalmente del estado para su realización efectiva ya que demandan la prestación de un servicio por parte del estado: derechos como el derecho a la salud, a la educación, a los servicios sociales básicos, a un sistema público de seguridad social... en la medida en que el estado ha incurrido en una dejación de sus funciones tradicionales, los derechos económicos, sociales y culturales se han ido resintiendo (Gómez Isa, 2005, 31).

Otro aspecto que subyace del fracaso social se intuye en la irresponsabilidad de una ciudadanía aletargada por un consumismo incontrolado que redefine los lujos de hoy como necesidades de mañana (Shor, 2004). “Es natural así mismo que la debilidad cívica repercuta sobre la decreciente vitalidad de instituciones imprescindibles para que la libertad concertada de los ciudadanos se abra camino en la enmarañada selva de la burocratización, el mercantilismo y la propaganda masiva, que configuran la sociedad como espectáculo” (Llano, 1999, 19). Así este autor describe nuestra sociedad como una sociedad escasamente humana, que recluye a los niños y ancianos, en las guarderías y asilos respectivamente. “Se dificulta así un aspecto imprescindible del aprendizaje vital: que los niños aprendan de los adultos y de los ancianos, y que los ancianos aprendan de los niños y de los adultos (...) Si se prescinde de este despliegue temporal, queda uno abocado al instanteneísmo de la foto fija en una determinada edad, lo cual conduce a planteamientos vitales a cortísimo plazo, es decir, a eso que hoy se llama *sensaciones*. La edad-robot, a la que suele dirigirse la publicidad mercantil y la propaganda política, es la del adulto infantilizado y prematuramente envejecido, que engrosa la audiencia millonaria de programas televisivos intelectualmente planos” (Ibíd. 131).

Este es precisamente el contexto del que los niños extraen las comparaciones de sus conceptos de normalidad, éxito y fracaso. Un contexto adulto, enmarcado por la carencia de valores, la falta de autoridad reconocida, la precariedad institucional, la tolerancia a la violencia, y la competitividad negativa. Y, sin embargo, se sabe de entrada que en el mundo adulto uno de los grandes escollos para ser feliz es la manía de compararse con los demás, que genera frustración e inseguridad (Buckingham, 2002). Es decir, que el sistema educativo no sólo enseña a los niños a competir, sino a competir con los más allegados y a compararse en todos los sentidos. ¿Quién tiene el último tablet? ¿Quién lleva las deportivas más caras? (Quart, 2004); ¿A quién se le dan mejor las mates? ¿Quién se viste de determinada manera? ¿Quién es más guapo, más popular? ¿Quién se lleva mejor con el profe?” (Punset, 2007). Como consecuencia, los niños van pasando por un proceso de socialización cerrado, normativizado, excesivamente comparativo y competidor, que lejos de fomentar su desarrollo pleno como personas, genera infelicidad y conflicto (Castells y Bofarull, 2002; Sánchez *et al.*, 2004; Urra, 2006). “En la mayor parte de los casos, la infelicidad personal, los conflictos de grupo, la descortesía imperante, la promiscuidad declarada, las olas de crímenes y las orgías de violencia no son producto de una sociedad mentalmente enferma, sino de un sistema que (al carecer de un gobierno visionario y de virtud filosófica) ha permitido e incluso fomentado que la sociedad terminara padeciendo un trastorno moral” (Marinoff, 2000, 39).

De todo ello podemos concluir que nos encontramos ante una crisis, de autoridad, de responsabilidad; en las familias, en la educación, y como ya hemos visto, en las instituciones. Pero, ¿qué supone dicha crisis? En primer lugar, explica Sabater, “una antipatía y recelo no tanto contra el concepto mismo de autoridad (se oyen cada vez más críticas a las instituciones por su falta de autoridad y se reclama históricamente mano dura) sino contra la posibilidad de ocuparse personalmente de ella en el ámbito familiar del que se es responsable. En su esencia, la autoridad no consiste en mandar: etimológicamente la palabra proviene de un verbo latino que significa algo así como “ayudar a crecer”. La autoridad en la familia debería servir para ayudar a crecer a los miembros más jóvenes, configurando

del modo más afectuoso posible lo que en jerga psicoanalítica llamaremos su “principio de realidad”. Este principio, como es sabido, implica la capacidad de restringir las propias apetencias en vista de las de los demás, y aplazar o templar la satisfacción de algunos placeres inmediatos en vistas al cumplimiento de objetivos recomendables a largo plazo (...). Es natural que los niños carezcan de la experiencia vital imprescindible para comprender la sensatez racional de este planteamiento y por eso hay que enseñárselo. Si los padres no ayudan a los hijos con su autoridad amorosa a crecer y prepararse para ser adultos, serán las instituciones públicas las que se vean obligadas a imponerles el principio de la realidad, no con afecto sino por la fuerza. Y de este modo sólo se logran envejecidos niños díscolos, no ciudadanos adultos libres” (2004, 64-65).

Las conclusiones a las que podemos llegar según Punset (2007) son muy claras a nivel social: si se transmite un mensaje de insolidaridad, la población reaccionará, mayoritariamente, adoptando criterios insolidarios. En cambio, es posible extender entre los habitantes del planeta una conciencia global solidaria, o conciencia de unidad (Wilber, 2006), a condición de crear condiciones que favorezcan la confianza y la sensación de que el juego es limpio. Como iremos viendo, estas condiciones de confianza y juego limpio entre los miembros de la comunidad educativa, unidas a las ya mencionadas de dignidad, respeto y pleno desarrollo de la personalidad, son relevantes para nuestra propuesta desde los centros escolares. Solamente así se podrá sustituir a la fuerza y al conflicto, por el debate y el diálogo. En este sentido, nos acercamos a la tendencia filosófica contemporánea llamada *ética del discurso* expuesta por Habermas (2003); según la cuál, sólo son justas las normas que, más allá de los intereses personales, no reconocen otra autoridad que la de la razón. Se pueden citar en este sentido cuatro principios: todos los miembros deben reconocerse iguales; todos deben renunciar a toda forma de violencia, incluidos los medios institucionales y psicológicos; no debe uno dejarse convencer más que por una argumentación racional; y todas las normas pueden ser problematizadas. Fernández alerta de que este tipo de diálogo no es fácil, sobre todo en lo que se refiere a la ética y al derecho, porque los intereses personales son fuertes, “pero nos parece

que es el único medio de progresar hacia la convergencia en valores comunes. Pero al mismo tiempo señala que los textos *El derecho de ser un hombre* y *La Tolerancia* de la UNESCO permiten constatar una tendencia general hacia esa convergencia” (2000, 57).

En consecuencia, nuestra propuesta se conforma de materiales diferentes tanto en su fondo, como en su forma. No se tratará de acatar una serie de normas que regulen el comportamiento de una parte de los miembros de la comunidad educativa, sino de que todos sean conscientes de la importancia de una forma de vida desde todas las perspectivas. Habermas señala que el fracaso de los juicios y las normas morales impuestas desde una autoridad no reconocida, “no es la contingencia incontrolada de unas circunstancias decepcionantes, sino más bien, el dolor del ultrajado que encuentra voz en la contradicción y la indignación frente a oponentes con orientaciones axiológicas distintas” (2003, 89). Éste fracaso, continúa Habermas, “requiere procesos de aprendizaje, en el curso de los cuales las partes enfrentadas logren descentrar sus propias perspectivas ego o etnocéntricas hasta poder incluirse mutuamente unos a otros en la construcción conjunta de un mundo ampliado de relaciones interpersonales legítimas” (Ibíd.89). La finalidad de la ética del discurso es demostrar que la dinámica requerida de toma de perspectiva recíproca está implícita en las relaciones humanas, ya que como afirma Arendt “todas las actividades humanas están condicionadas por el hecho de que los hombres viven juntos” (2003, 37).

2.1.2 - COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL, VIOLENCIA Y AGRESIVIDAD

Como hemos visto en el apartado anterior, una actitud negativa hacia la autoridad institucional parece estar vinculada con el clima negativo y la sensación que tiene el adolescente de falta de sentido y de imposición arbitraria de las normas en sus contextos familiar y escolar (Herrero, Martínez y Estévez, 2002; Emler, Ohama y Dickinson, 1990; Rubini y Pamonari, 1995). Pero además, existe un fuerte vínculo entre

la actitud negativa hacia la autoridad formal y la participación en comportamientos violentos en el contexto escolar (Elmer y Reicher, 1995). En concreto la actitud negativa constituye un factor de riesgo, puesto que una actitud desfavorable hacia lo formalmente establecido y favorable hacia la transgresión de las reglas y normas sociales se asocia con el comportamiento desviado en la adolescencia (Loeber, 1996). No obstante debemos señalar que desde la perspectiva opuesta, también puede ejercer un efecto protector respecto de la implicación en conductas violentas (Hoge, Andrews y Lescheid, 1996), en el sentido de que es más probable que aquellos adolescentes que tienen una actitud positiva hacia la escuela y hacia los profesores no se vean implicados en conductas violentas (Gottfredson y Hirschi, 1991). A pesar de ello nos centraremos en el aspecto negativo, puesto que la violencia está generalizada en nuestra sociedad. “Observamos por un lado, fenómenos de violencia ligados a factores culturales o políticos, como el antisemitismo, la xenofobia y la intolerancia religiosa. Pero, por otro lado, también se incrementa la violencia originada por situaciones de exclusión y de marginalidad social como el desempleo, la pobreza y el consumo de drogas” (Tedesco, 2000, 269). Así, la infancia y la adolescencia se encuentran “cada vez con mayor frecuencia inmersas en la práctica de la violencia: en ciertos lugares padeciéndola, en otros ejerciéndola, y en unos pocos lo uno y lo otro, sucesivamente” (Sabater, 2004, 109). Esta situación ha venido estimulando la formulación de demandas que “no se apoyan en la idea de enfrentar la violencia con instrumentos pedagógicos sino con el refuerzo de medidas de seguridad y/o con estrategias destinadas a fragmentar el sistema educativo en una oferta que separe y que ofrezca a cada sector, individuo o grupo, una propuesta pedagógica totalmente adaptada a sus requerimientos culturales o psicológicos. Este tipo de respuestas son comprensibles. Sin embargo, es necesario advertir que si bien pueden aparecer como soluciones apropiadas en el corto plazo, en el largo plazo, en cambio, pueden contribuir a agravar el problema que se pretende resolver” (Tedesco, 2000, 269).

Empezaremos señalando que no existe una definición como tal, universalmente aceptada sobre el concepto de comportamiento antisocial, ni en la literatura científica ni en los sistemas jurídicos. De

esta forma, términos como conducta desviada, comportamiento antisocial, violencia, agresividad, delincuencia, conflicto, etc., son utilizados para describir situaciones muy diferentes: desde problemas de comportamiento en la familia, hasta acciones tipificadas como delitos en el código penal (Ortega Esteban, 1979, 1997). Las distintas concepciones han oscilado entre definir el problema en términos de reacción social, o en relación al sujeto como tal, y en este sentido la versión más utilizada es la que se fundamenta en los déficits cognitivos y/o conductuales. Hay quienes acuñan el término violencia juvenil con definiciones restrictivas, entendiendo como tal cualquier acto, intencionado o no, que ocasione daño físico a otras personas (Chasin, 1997), otros en cambio llegan a definirla como cualquier intento de controlar o dominar a otra persona (Wolfe *et al.*, 1997) significando las expresiones no físicas de la violencia tales como aislamiento, limitación del rol de género, insultos, amenazas de infringir o infringirse daño, intimidación, etc., así como el abuso físico en sus diferentes manifestaciones y abuso sexual.

Relacionado al concepto de violencia, encontramos el concepto de agresividad que ha sido definido por algunos autores como Bandura (1986), que la define como aquel comportamiento que produce daño a las personas y la destrucción de la propiedad. Ayuso (1992), considera que son perturbaciones del comportamiento, persistentes y reiterativas con la familia, los compañeros y la sociedad, que sobrepasan los niveles de tolerancia del medio, estando estos delimitados por patrones familiares, escolares, o sociales. Por su parte Gispert (1995), establece que es una expresión externa de violencia física y verbal en la que el individuo actúa contrariamente a las normas y pautas que se han consolidado en la sociedad. Encontramos así una característica común contraria a lo establecido en las normas de convivencia social.

Si profundizamos un poco en el tema para centrar nuestra temática, la teoría de aprendizaje social propuesta por Bandura (1986), señala que las pautas de comportamiento pueden aprenderse por propia experiencia y mediante la observación de los comportamientos de otros. Así los comportamientos dependen de una serie de factores ambientales (estímulos, refuerzos y castigos), y de factores personales

(creencias, pensamientos, expectativas), que interactúan entre sí. En sus investigaciones sobre la agresividad, evidencia que el hecho de ver a otra persona comportándose de forma agresiva puede incrementar la agresividad de los niños, quienes no se limitan solamente a una mera conducta imitativa, sino que inventan nuevas formas de agresión. Es decir, para este teórico la conducta agresiva se aprende a través del modelaje. En este sentido, más adelante trataremos los roles y responsabilidades del profesorado y de la familia.

Por su parte, la teoría humanística propuesta por Rogers (1984) plantea que existen situaciones enajenantes que pueden bloquear el desarrollo constructivo del ser humano, pero incluso en estos ambientes adversos, las personas conservan su tendencia hacia el desarrollo integral. Así, la motivación del ser humano es su autorrealización que le lleva a tender hacia el desarrollo de sus potencialidades. También indica que la familia es de gran influencia en la búsqueda de acciones positivas y que los requerimientos de amor de las personas son significativos en su vida. Este autor recomienda un aprendizaje vivencial, donde los educandos puedan percibir y transferir hechos de la vida cotidiana, significativos. En esta línea Tonucci (2009), recuerda que la educación por inmersión es más eficaz que la educación por transmisión; ya que, cuando sucede esto y se involucra a la persona en su totalidad procurando el desarrollo cognitivo y moral, así como de habilidades sociales adecuadas desde una perspectiva integradora, los procesos afectivos y cognitivos actúan como variables inhibitorias de la agresividad, violencia, o conducta antisocial (Ross, 1992).

De esta forma, las variables cognitivas se han convertido en uno de los focos más importantes de la investigación en el campo de la criminología juvenil. Bajo el término *cognición* se incluye una gran variedad de procesos tales como el razonamiento moral, la resolución de conflictos, empatía, impulsividad, pensamiento crítico, razonamiento abstracto, etc. (Ross *et al.*, 1990). Así podemos encontrar numerosas teorías cognitivas afines a los planteamientos del aprendizaje social que han resaltado el rol que desempeña la cognición en el ajuste conductual y emocional del individuo (Garrido y López, 1995). De hecho, en una revisión comprehensiva de la literatura

criminológica, psicológica, sociológica y educativa sobre la cognición social, Ross, Fabiano y Garrido (1990) encontraron diversos estilos cognitivos que caracterizaban a los delincuentes; por ejemplo, se presentaban como sujetos con poca capacidad de autocontrol e impulsivos, tenían dificultad para apreciar los puntos de vista de otras personas y con escasas habilidades para solucionar problemas interpersonales. En concreto, la conducta impulsiva puede tener un componente cognitivo que sea el resultado de una capacidad de solución de problemas desarrollada inadecuadamente o de una incapacidad del sujeto para utilizar el autodiálogo o la mediación verbal como un medio para regular su conducta (Ross *et al.*, 1990).

Por su parte Farrington (1992, 1994) establecía que la clave explicativa subyacente a la relación inteligencia-delincuencia no era el fracaso escolar, sino la escasa habilidad para manejar conceptos abstractos, probablemente resultado de una infancia sin modelos de referencia adecuados, o de una educación familiar centrada en el “hoy y ahora”. Esta forma de proceder puede desembocar en una escasa tolerancia al estrés; y en consecuencia, facilitar la aparición de conductas delictivas o antisociales como única forma de afrontar la situación estresante (Ross *et al.*, 1990). La importancia del razonamiento abstracto se enfatiza desde las teorías psicológicas que se basan en el modelo del desarrollo moral de Kohlberg (1976). Desde un planteamiento cognitivo-evolutivo este autor considera que el pensamiento lógico tiene prioridad cronológica sobre el razonamiento moral porque sólo estando el sujeto en el estadio de las operaciones formales, puede razonar en abstracto. Así centra su teoría en el desarrollo del juicio moral y la ética de la justicia, entendiéndolo que el desarrollo del razonamiento moral es parte de una secuencia que incluye también el desarrollo del pensamiento lógico y la habilidad para tomar perspectiva de los otros. Para Kohlberg, “el desarrollo intelectual es condición necesaria para el desarrollo moral, aunque no suficiente. Muchos individuos se encuentran en un estadio de desarrollo lógico mayor que el estadio moral paralelo, pero esencialmente, nadie se encuentra en un estadio moral mayor que su estadio de desarrollo lógico” (Kohlberg, 1976, 32). Este autor distingue seis estadios de desarrollo moral, marcados por formas distintas y evolutivas de

reflexión sobre los temas morales del bien y el mal, agrupados a su vez en tres niveles *convencionales* de conciencia social. El término *convencional* hace referencia a la aceptación y seguimiento de las reglas, expectativas y convenciones de la sociedad o la autoridad, por el mero hecho de ser las reglas, expectativas y convenciones vigentes dadas (Kohlberg, 1976, 33).

Así, en el nivel pre-convencional, el individuo responde a las normas culturales y a las etiquetas de bueno y malo, correcto e incorrecto, pero se interpretan o bien en términos de las consecuencias físicas o hedonistas de la acción (castigo, recompensa, intercambio de favores) o bien en términos de poder físico de los que establecen las normas. Aquí todavía el individuo no ha entendido ni seguido las reglas y expectativas sociales, convencionales; son algo externo a sí mismo, algo impuesto, no asumido. En el nivel convencional, el individuo valora el mantenimiento de las normas, las expectativas de la familia, o al grupo, por sí mismos, sin tener en cuenta las consecuencias inmediatas, se identifica o ha interiorizado las reglas y expectativas de los otros, especialmente la de las autoridades. En este nivel se acepta lo que en terminología de Habermas (2003), se reconoce como socialmente vigente. Finalmente, en el nivel post-convencional hay un claro esfuerzo por definir los principios y valores morales que tienen validez y aplicación, al margen de la autoridad de las personas o grupos que los mantienen, y al margen de la propia identificación del sujeto con esos grupos. El individuo se diferencia a sí mismo de las reglas y expectativas de los otros y define sus valores a partir de una reflexión autónoma. Entiende y básicamente acepta las reglas de la sociedad, aunque fundamentadas en principios morales generales.

En el Estadio 6 destaca la orientación de principios éticos universales. Lo correcto y lo justo se definen por la decisión de la conciencia según unos principios éticos auto-elegidos, apelando al entendimiento lógico, la universalidad y la consistencia. Estos principios son abstractos y éticos, no son normas concretas, fundamentalmente de justicia, de reciprocidad y de igualdad de los derechos humanos y de respeto por la dignidad de los seres humanos como personas individuales (Kohlberg, 1980). Entonces podemos

señalar que una incapacidad para conceptualizar de modo abstracto puede dificultar la internalización de los valores morales, restringiendo con ello el desarrollo del razonamiento moral del sujeto, y su comprensión del mundo social. Existe evidencia de que los delincuentes muestran más bajos niveles de razonamiento moral que los no delincuentes y algunos programas de tratamiento han sido diseñados para mejorar esta habilidad, unos enseñando directamente habilidades de razonamiento moral a través de la discusión de dilemas morales; y otros centrándose en factores indirectamente relacionados con este tipo de razonamiento, como el egocentrismo, toma de perspectiva y empatía, y solución de problemas cognitivos interpersonales (Andews y Bonta, 1994; Ross *et al.*, 1990).

2.1.3 - VIOLENCIA ESCOLAR

En el caso concreto del contexto escolar, la violencia puede presentarse como maltrato físico, emocional, sexual o económico. Estas formas que son expresadas como microviolencias por parte de muchos investigadores (Walgrave et Vettenburg, 1988; Farrington, 1994; Blaya, 2001; Debarbieux et Blaya, 2002), abarcan la mayoría de situaciones conflictivas que se pueden dar en los centros escolares, exceptuando algunos episodios aislados de violencia extrema que incluyen armas de fuego y víctimas mortales.

Aunque los estudios sobre violencia escolar comienzan en España en los 90, debemos recordar desde una perspectiva histórica, que el periodo escolar ha estado siempre relacionado de una forma u otra, con el fenómeno de la violencia (Crubellier, 1979; Giolitto, 1986; Debarbieux, 1996). Tanto en la moderna Europa, como en el mundo antiguo, la brutalidad asociada al personal de los centros escolares, así como las violentas revueltas de los estudiantes, constituyen variables constantes en la historia de la educación (Becchi & Julia, 1996). La brutalidad ha sido entonces un aspecto recurrente en la vida escolar, y empezó a ser cuestionada a partir del desarrollo de los “civilising standards” acuñados por Elias (1936).

En los años 60, y en relación con las clases trabajadoras, la violencia entre iguales era considerada parte de los rituales de transición al mundo adulto. Pero incluso en la clase media del siglo XIX, se generaban nuevas formas de control social y educación que, siendo en principio no violentas, venían adscritas a un marco de normas prohibitivas. Según Crubellier (1979), la violencia se empezó a considerar como un aspecto que se debía rechazar sistemáticamente en todo lo que pudiera afectar al comportamiento de jóvenes y adolescentes, llegando a imponer limitaciones en los juegos que pudieran incluir algún tipo de violencia. Como consecuencia de todo ello, las revueltas estudiantiles del siglo XIX y los desordenes sociales que les acompañaron se consideraron como una forma de resistencia juvenil. Es por ello que la violencia se ha ido popularizando como un fenómeno cultural, y como parte de un proceso de socialización que se ha vuelto desorganizado en la sociedad moderna y en las sociedades post-industriales (Dubet, 1999) resultando en la sensación social de tolerancia a la violencia a la que nos hemos referido en los párrafos anteriores.

En algunos países como Francia y Estados Unidos, venían estudiando la delincuencia juvenil desde los años 70, por lo que indirectamente se incluía a la escuela para estudiar las posibilidades de su rol preventivo. En concreto podemos señalar que el primer informe que aborda directamente la relación entre delincuencia y escuela se fecha en Francia en el año 1971 con Sélosse (1972), en *Le rôle de l'école dans la prévention de la délinquance juvénile*, y que como señala Roché (1994) es producto de la estrategia política del momento, causada por una gran preocupación por la inseguridad de aquella época. Por otra parte y en Estados Unidos, Gold (1978) establecía el proceso causal entre la escuela y la delincuencia al señalar que la incompetencia del estudiante lleva al fracaso en las aspiraciones y expectativas, que a su vez resulta en la exclusión del resto de estudiantes que tienen mejores resultados o éxito escolar. Esa exclusión disminuye notablemente la autoestima del estudiante que hace que se sienta peor. Como resultado, el joven acudirá a otros jóvenes que se encuentren en la misma situación marginal, que suele coincidir con comportamiento antisocial, como medio para mejorar su autoestima.

Gold (1978) se refiere a esta elección de la delincuencia como una defensa del ego, que actúa para contrarrestar los efectos negativos de la experiencia vivida en el entorno escolar. Paralelamente, otro estudio muy conocido de los efectos de la escuela en la delincuencia fue llevado a cabo por Rutter *et al.* (1979), en el que se medía la estructura escolar, su organización y funcionamiento, y donde los principales factores escolares relacionados con la delincuencia fueron una alta presencia de castigos como medida disciplinaria, malas condiciones de trabajo, escasa atención del maestro a los problemas del niño, y pocos elogios por parte de los profesores al trabajo realizado. Así compararon una serie de escuelas secundarias en las que pudieron constatar enormes diferencias en lo que llamaron el *clima escolar*, y cómo éste influye directamente en los resultados académicos, las relaciones entre profesorado y alumnado, el estrés que pesa sobre los alumnos, y los problemas de disciplina interna y los factores delictivos de los alumnos.

La relación entre una escolaridad problemática y la delincuencia ha sido por tanto una constante en la investigación asociada a la criminología juvenil. Así, la escuela es sobre todo un lugar en el que se puede detectar una conducta antisocial más profunda, vinculada a los problemas en la familia y/o en características individuales (Farrington, 1989). En este contexto Elliott y Voss (1974) se preguntaban sobre la situación de los jóvenes que habían abandonado la escuela; es decir, jóvenes que habían interrumpido su escolaridad en mitad del curso escolar, ya fuera porque estaban hartos del sistema educativo, porque les hubieran echado del centro, o bien porque hubieran encontrado un trabajo. Estos jóvenes pertenecían al grupo de alumnos que habían vivido una experiencia escolar frágil y conflictiva, teniendo un grado de actividad delictiva mayor. Sorprendentemente, la regresión delictiva tras haber dejado las aulas era desconcertante, sobre todo tras haber encontrado un trabajo. Los compañeros de aula, que continuaban en la escuela, mantenían los mismos niveles delictivos, lo que hacía cuestionarse el papel educador de la escuela y su posicionamiento social. La investigación de Rutter *et al.* (1979), demostró que la escuela no tiene una posición neutral; al contrario, juega un papel muy activo en la prevención, pero también en el fomento del comportamiento problemático y antisocial del alumnado. La escuela

como identidad única, no existe, sino que se constituye como una representación de valores y normas sociales dominantes. Las tareas que se desempeñan en ella están muy influenciadas por el mercado de trabajo, y las exigencias de la disciplina escolar son reflejo de las normas sociales, dentro de las cuales el derecho y la justicia forman el núcleo central. Como consecuencia, la escuela se considera como una institución de socialización secundaria donde la enseñanza prepara para rendir en la sociedad (Walgrave et Vettenburg, 1988).

En la literatura de la criminología podemos confirmar, que la falta de lazos sociales, la sensación de estigmatización, y la vida de los co-estigmatizados, son precisamente descritas como los tres mecanismos más importantes del desarrollo de la delincuencia juvenil. Esto es así porque en primer lugar, los jóvenes que fracasan en el proceso de escolarización corren el riesgo de perder la oferta de apegos sociales que aporta la escuela; la relación individual con los profesores no se realiza, y no encuentran prestigio alguno en el desarrollo de las tareas escolares (Walgrave, 1986). Al no conseguir satisfacción alguna, tampoco resulta posible acomodarse a la disciplina escolar que carece de sentido para ellos, lo que al mismo tiempo hace que las sanciones aumenten, sin adquirir el respeto esperado hacia la institución, ni hacia los profesionales que trabajan en ella, ni a los compañeros que sí la respetan. Esta situación consolida por otra parte los prejuicios negativos hacia estos jóvenes, que terminan siendo estigmatizados y etiquetados como alumnos indisciplinados, conflictivos, y antisociales. Esta situación genera un círculo vicioso de conflicto con la escuela, lo que representa y quienes forman parte de ella, adoptando una actitud de indisciplina, y el correspondiente trato, que es esperada por todas las partes implicadas, lo que refuerza su estigmatización (Walgrave et Vettenburg, 1988). Finalmente, los alumnos que entran en estas categorías forman sus grupos de iguales con otros alumnos con los que comparten sus experiencias, por lo que son también conflictivos, desarrollando en consecuencia unos sistemas particulares de anti-valores. En estos grupos, el prestigio no se consigue en conformidad con el sistema establecido, sino al contrario, provocando la transgresión de cualquier norma académica o de convivencia, cuestionando la autoridad y generando conflicto, desencadenando más sanciones que

potencian la espiral de violencia que llegados a este punto, se reproducirá también fuera de la escuela (Elliott y Voss, 1974; Gottdfreson, 1986).

Es posible entonces, que la explicación más interesante con respecto a la relación entre escuela y delincuencia en particular, o de manera más general, entre escuela y violencia, sea la correspondiente a la teoría del desarrollo social de Hawkins y Weis (1985). Esta teoría integradora, identifica a la familia, la escuela y el grupo de pares como las unidades más importantes en el desarrollo del ser humano, de modo que cuanto mayor sea el grado de compromiso que el niño mantenga con ellas, más posibilidades existirán para prevenir la aparición de comportamientos violentos y antisociales, ya sea en la escuela o fuera de ella. Por su parte Farrington (1996) presentaba una teoría integradora en la que comenzaba distinguiendo, como ya lo habían hecho Gottfredson y Hirschi (1991), el desarrollo en los individuos de una serie de tendencias antisociales por un lado, y la concreta ocurrencia de delitos por otro. Pero Farrington (1996) describe tres tipos de factores y procesos de los que depende que los niños y jóvenes desarrollen propensiones antisociales y delictivas. En primer lugar, de los procesos motivadores de estas conductas, entre los que se encontrarían el nivel de deseo de bienes materiales y de prestigio social, sus deseos de estimulación (más intensos en chicos pertenecientes a familias más pobres debido a que son menores las posibilidades para su obtención), el nivel de frustración y de estrés, y el posible consumo de alcohol u otras drogas blandas. En segundo lugar, se encuentran los procesos que imprimen al comportamiento una direccionalidad antisocial, que depende fundamentalmente de si el joven suele optar habitualmente por la utilización de métodos ilícitos, como resultado de su falta de habilidades lícitas para el logro de los objetivos mencionados anteriormente. Finalmente, la mayor o menor tendencia antisocial dependerá también de si el joven posee o no los mecanismos inhibidores adecuados (creencias, valores, empatía, etc.) que le alejen del comportamiento delictivo, que sobre todo se relacionan con la capacidad de los padres para efectuar una adecuada supervisión educativa mediante una disciplina equilibrada. Si el joven posee una alta impulsividad y una baja inteligencia, y se halla en

contacto con modelos delictivos, se dificultará la internalización de los mecanismos inhibitorios.

Como veremos más adelante, nuestra propuesta se corresponde con este enfoque, y busca una respuesta integrada al problema de la violencia escolar. Pero como hemos visto, éste fenómeno no ha sido siempre considerado como tal. Actualmente, nuestra preocupación sobre la violencia en el mundo educativo, refleja un cambio en nuestra relación con este fenómeno, habiendo pasado de ser tolerada e incluso fomentada, a considerarse intolerable. Esta consideración no es universal, pero está relacionada con una visión de la infancia ampliamente compartida, e incluso jurídicamente ratificada en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Esta preocupación sobre la violencia escolar tardó en surgir como tema de interés político tanto a nivel nacional como dentro de la Comunidad Europea. Es por ello que la historia oficial de la violencia en las escuelas de Europa es muy reciente, y se puede identificar con las siguientes fechas: una primera reunión de expertos organizada por la Comisión Europea en Utrecht en 1997, como preparación para la reunión del Consejo de Europa de Junio de 1999, la conferencia del Consejo de Europa de Bruselas de 1998, el primer congreso mundial de París en marzo de 2001 organizado por el Observatorio Europeo de Violencia Escolar, y la conferencia de Estrasburgo de 2002. Por otro lado se fueron desarrollando diversos cursos de formación y simposios para profesionales de la educación, desde el celebrado en Bruselas en 1998 sobre *Violencia en las escuelas: toma de conciencia, prevención, sanciones* hasta la celebrada en Reading, Reino Unido en 2006 sobre *Cómo Mejorar la Conducta y Reducir la Violencia en las Escuelas*. Paralelamente, las revistas académicas priorizaban las publicaciones sobre este tema, entre las que podemos mencionar en España la *Revista de Educación* (1997) que traía como titular *La Violencia en los Centros Educativos*; o en Francia la *Revue Française de Pédagogie* (RFP 1998) con el titular *La violence a l'école: approches européennes*. Finalmente, dos trabajos de investigación comparada en la que participaban diez países europeos: el primero titulado *Violence in schools: ten approaches in Europe* (Debarbieux & Blaya, 2001), y el segundo

editado por Peter K. Smith de la London University, titulado *Violence in schools: the response in Europe* (Smith, 2003).

Todo ello para poder concluir con unas definiciones y concepciones más o menos homogéneas en todo Europa, sobre lo que se debía entender por el fenómeno de la Violencia Escolar, para desarrollar una serie de programas destinados a su neutralización. De esta forma, se llega a una concepción de Violencia Escolar que trasciende la jurídica comisión de un delito en la escuela, y la psicológica conducta antisocial, para llegar a un concepto más amplio de violencia en el que se puedan dar *actos* que no son necesariamente delictivos o que raramente podrían llegar ante un tribunal (Gottdfreson, 2001; Roché, 1996) y a menudo conectados con varios factores relacionados con el empeoramiento del clima escolar (Debarbieux, 1996; Debarbieux et Blaya, 2002). Desde esta concepción, se incluyen las opiniones de las víctimas en la definición de violencia, que si bien puede considerarse como un acto brutal que incluye daño físico, puede igualmente venir acompañado de una serie de acontecimientos más dilatados en el tiempo que raramente se contemplarían como violentos desde la concepción anterior de violencia, vinculada a una visión jurídico-delictiva (Olweus, 1993). El avance más notable de esta concepción se aprecia en la manera en que el fenómeno del *bullying* (acoso escolar entre iguales), que se ignoraba en las discusiones sobre violencia escolar, se acepta ahora como un indicador que forma parte del problema, y que se extiende además, hasta llegar por ejemplo al acoso de los alumnos a los profesores y viceversa (Smith, 2003).

Podemos concluir de todo lo expuesto, que se ha dado un cambio muy importante en la concepción del fenómeno de la violencia escolar, ya que en primer lugar incluye el propio término *violencia*, que es más amplio y al mismo tiempo severo que, el políticamente correcto, y anterior modelo psicológico de *conducta antisocial*. En segundo lugar, incluye la percepción de las víctimas, trascendiendo igualmente, el anterior modelo, jurídico-delictivo, de *delincuencia juvenil*. Finalmente, y como veremos a continuación, permite mantener estrategias de solución de un *conflicto* dado, utilizando todas las perspectivas, de una manera más integradora.

2.1.4 - LA RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO

Como hemos visto anteriormente, la conducta impulsiva puede tener un componente cognitivo que sea el resultado de una capacidad de solución de problemas desarrollada inadecuadamente, o de una incapacidad del sujeto para utilizar el autodiálogo o la mediación verbal, como un medio para regular su conducta (Ross *et al.*, 1990; Pope *et al.*, 1996). Si el sujeto muestra una escasa destreza para la solución de problemas, será menos capaz de reconocer problemas potenciales, de construir respuestas alternativas ante los eventos estresantes, de establecer relaciones de causa-efecto entre sus acciones y las de otras personas, de calcular las consecuencias que siguen a sus conductas (tanto para él, como para los demás), de establecer pasos intermedios en la solución de los problemas, y de comprender la conducta de los otros (Ross, 1992).

Por ello, y paralelamente a las investigaciones sobre la violencia, la agresividad, la conducta antisocial y la delincuencia en las escuelas, se ha producido un crecimiento notable en relación a los programas orientados a resolver estos problemas. Son programas que intervienen en distintas áreas, y por ello se conocen bajo diversa nomenclatura como programas de resolución de conflictos como tal, o también de justicia restaurativa, de medicación, de reparación del daño, de gestión del conflicto, etc. El objetivo básico de estos programas consiste en resolver un conflicto antes de que entre en una escalada de violencia, ya sea entre los mismos implicados, o extendiéndose a otros. Los programas que se desarrollan en las escuelas incluyen un fuerte componente pedagógico en el que los niños aprenden que el conflicto es algo natural, pero que se puede manejar de distintas formas (Ohio Comission, 1993). Un componente generalizado en los programas es el de la mediación entre iguales, en la que se forma a los estudiantes para que se ayuden entre ellos en la resolución de la disputa, de manera que todas las partes implicadas acepten la solución pactada. Muchos de los elementos que encontramos en los programas desarrollados en las escuelas, se pueden encontrar igualmente en los proyectados en

mediación y de resolución de conflicto en la comunidad. Uno de los pioneros en este campo fue el Programa Creativo de Resolución de Conflictos (RCCP) en la ciudad de Nueva York que comenzó en 1985 incluyendo programas en los currículos de educación primaria, secundaria y educación especial, así como un programa de formación en mediación destinado por separado a estudiantes y a padres (DeJong, 1993). El currículum básico consistía en 12 unidades que tratan temas relacionados con la comunicación, la cooperación, los sentimientos, la diversidad, la paz, y la resolución de conflictos. Este autor señala que como resultado del programa, los estudiantes aprendieron y entendieron los conceptos explicados en las clases, habiendo detectado un descenso significativo en la aparición de conflictos ya que consideran que pueden manejar mejor sus conflictos. Por su parte, el Estado de Ohio inició una serie de proyectos destinados a formar en habilidades de resolución de conflictos e instaurar la mediación entre iguales en las escuelas. Tras los tres primeros años de implementación del programa, las escuelas informaron positivamente al reducirse significativamente el número de expulsiones temporales e incrementarse el número de mediaciones. Además, como resultado del programa los estudiantes también señalaron su voluntad de acabar con las peleas y hablar sobre las disputas que se pudieran generar (Ohio Commission, 1993).

Otros programas se venían desarrollando en años anteriores con mucho éxito, y contemplaban la actuación en la totalidad de la filosofía escolar en lugar de centrarse en el conflicto y sus participantes. La idea de los programas de *Escuelas Alternativas* consistía en proporcionar un ambiente de aprendizaje positivo, que aumentara la sensación de éxito en una atmósfera de cordialidad y aceptación basados en el respeto (Gold, 1978). El proceso incluía el reconocimiento de las necesidades del alumno, para concentrar las intervenciones destinadas a paliar esas necesidades; a través de tutorías, sistemas de evaluación y calificación no estructurados, desarrollo de lazos afectivos fuertes entre alumnado y profesorado en el proceso académico, y ajuste del desarrollo académico al progreso individual. A pesar de que en un principio se señala el éxito de estos programas en la prevención de la delincuencia juvenil, o la implicación de los estudiantes en conductas antisociales en las escuelas, Gold & Mann (1983) advierten años más tarde sobre el posible

aislamiento que pueden sufrir los estudiantes de estas escuelas sobre el resto, lo que puede a su vez causar otros problemas de adaptación escolar, sobre todo en su posterior reintegración al sistema educativo general (Gold & Mann, 1983).

En relación directa con programas de prevención de delincuencia juvenil en escuelas, Gottfredson (1987) rescataba la filosofía de la *Escuelas Alternativas* para desarrollar un programa en 17 escuelas de régimen general, en 15 comunidades con altos índices de criminalidad. Todas las intervenciones incluían enseñanza personalizada, participación de los estudiantes en tomas de decisión, utilización de técnicas de modificación de la conducta, control informal y mediación entre iguales. En general los resultados indican por un lado, la reducción de la delincuencia, de la victimización, y de las interacciones con otros delincuentes; y por otro, un incremento de la seguridad en la escuela, y del apego entre alumnado y profesorado en particular, y hacia la escuela en general (Gottfredson, 1987).

Como ya hemos mencionado, otro de los enfoques utilizados en los programas de resolución de conflictos corresponde a la implicación del alumnado en las tomas de decisión; es decir, buscando la cooperación. En 1996, Lab & Clark evaluaron 44 institutos en Estados Unidos para concluir que el orden y el control en una escuela, se generan de forma más efectiva cuando el personal, los estudiantes, y los administradores colaboran entre sí. Es decir, los métodos tradicionales de imposición administrativa de normas y sanciones disciplinarias para mantener el control de los estudiantes, no resulta productivo a medio o largo plazo (Lab & Clark, 1996). Según estos autores, las escuelas con un nivel menor de victimización y de problemas de comportamiento, son aquellas que establecen una aproximación normativa a la disciplina y al control. Es decir, en las escuelas en las que existe un mayor consenso sobre las medidas de disciplina y de control, experimentan menos problemas que las escuelas en las que hay poco consenso normativo. En conclusión, las escuelas deberían esforzarse en llegar a un consenso en el establecimiento de normas y sanciones, a través de la inclusión de todas las partes implicadas en la comunidad escolar a través de procesos de decisión vinculantes.

El trasfondo teórico de estos programas en que unos alumnos se implican para ayudar a otros en la resolución del conflicto tiene su origen en la teoría del desarrollo moral de N. Eisenberg que analiza el razonamiento moral pro-social relacionado con la conducta de ayuda y en el desarrollo de dicho razonamiento incluye componentes cognitivos y afectivos (empatía, sentimientos que se derivan de las consecuencias de los actos, interiorización de valores y normas, toma de perspectiva...). En su teoría establece cinco categorías de razonamiento moral pro-social para agrupar los argumentos que una persona puede utilizar para tomar la decisión de ayudar o no (Eisenberg, 1986; Eisenberg & Miller, 1998). Brevemente podemos describir esta teoría en relación a una serie de razonamientos: El razonamiento hedonista orientado al propio beneficio, el razonamiento orientado a la aprobación de los demás, el que se fundamente en el interés por las necesidades de los otros, el razonamiento estereotipado según la imagen de buena o mala persona que haya sido aceptada por la mayoría, y el razonamiento internalizado que incluye un mayor grado de madurez, la empatía, la toma de perspectiva, la anticipación de sentimientos positivos o negativos como consecuencia de la acción, y la reciprocidad generalizada en la que, por ejemplo, se justifica la ayuda sobre la base de la humanidad de la otra persona. Podemos señalar así que la teoría de Eisenberg sobre el desarrollo pro-social pone de manifiesto la importancia del razonamiento moral, la empatía y la conducta social, como componentes fundamentales. De esta forma, los resultados sobre la aplicación de las diferentes categorías de razonamiento moral pro-social en resolución de conflictos que requieren una conducta de ayuda, aproximan su investigación a la teoría de Kohlberg que ya vimos, pero la categoría de razonamiento internalizado incluye diferentes argumentos con componentes afectivos más vinculados a cuestiones emocionales que no le permiten ajustarse a los supuestos de este autor (Eisenberg, *et al.* 1991; 1995).

En un interesante enfoque para organizar la actuación educativa de prevención de la violencia en cualquiera de sus formas, Galtung (1998) plantea una intervención triangular. Es decir, en primer lugar y para responder a la violencia directa habría que llevar a cabo un proceso de reconstrucción o reparación; una intervención reparadora de

los daños infligidos en distintos niveles. En segundo lugar y para atender a las partes directamente implicadas en el conflicto se debería trabajar con el enfoque de la “reconciliación, que es igual a cierre más curación” (Galtung, 1998,77). Al mismo tiempo, la reconciliación se proyecta al futuro en el sentido que abre una trayectoria distinta en la relación. Finalmente y para abordar el conflicto estructural subyacente habría que utilizar la estrategia de la resolución de conflictos. Los procedimientos de resolución propios del marco educativo actúan profundizando en la democracia, tratando de resolver y superar sus contradicciones mediante la transformación creativa y no violenta de los conflictos. No obstante, este autor recuerda que un elemento esencial en este proceso es el de la negociación, que consiste en que las partes tomen conciencia de que es imposible imponer su voluntad a la otra parte, por lo que deben colaborar y cooperar para alcanzar soluciones duraderas.

En España, una de las investigaciones realizadas sobre estrategias para resolver conflictos y prevenir violencia entre iguales, se centraba en el ocio (Díaz-Aguado, *et al.* 2004). En ella se ha podido detectar una tendencia bastante generalizada a activar algunos de los componentes que conducen a la violencia, puesto que la mayoría de los adolescentes evaluados responde de forma simplista y negativa en torno a una situación ambigua que puede producirse con frecuencia, en la que son posibles varias interpretaciones. Lo cual refleja que en dicho contexto parece que existen dificultades especiales para inhibir una primera respuesta de carácter agresivo y buscar otra más positiva y elaborada. Por otra parte, aunque la mayoría manifiesta cierta capacidad para anticipar qué consecuencias van a tener las estrategias que propone, un 30% encuentra dificultades para pensar en soluciones no violentas que resulten factibles de llevar a la práctica. Es por esto por lo que es necesario ayudarles a tomar conciencia del riesgo que suponen dichas diferencias, relacionadas con estereotipos sexistas sobre la demostración del valor a través de la violencia, e incrementar el conocimiento y disponibilidad de estrategias alternativas a la violencia aplicables a las situaciones más frecuentes que originan escaladas de violencia en el ocio. La investigación mencionada (Díaz-Aguado, *et al.* 2004) ha permitido comprobar la eficacia de las actividades diseñadas a

partir de esa propuesta para prevenir la violencia entre iguales en el ocio.

También el Reino Unido se han evaluado positivamente los programas de mediación y de resolución de conflictos, y demostrado su efectividad en la base de toda la educación (Hopkins, 2004; Cowie *et al.*, 2004) al constatarse que la aplicación de estos métodos disminuye las tasas de acoso escolar y la frecuencia de las disputas que implican la intervención de un profesor; fomentando además unos valores con los que las personas cuidan unas de otras y se sienten comprometidas con su comunidad. En concreto y en el entorno escolar, se han utilizado satisfactoriamente las *prácticas de restauración* (Hopkins, 2004), que tienen su origen en el contexto del sistema de justicia criminal, para enfrentarse de un modo constructivo al comportamiento conflictivo. El objetivo principal radica en reparar el daño emocional sufrido por la víctima, aceptando el agresor la responsabilidad de arreglar la situación. Los principios que rigen estas prácticas se fundamentan en que si hay un conflicto entre dos personas, ese conflicto pertenece a esas dos personas, por lo que ambas partes deben resolverlo. En el proceso, todos los implicados negocian los pasos que hay que seguir para reparar el daño, en presencia de un intermediario independiente que puede jugar un papel clave a la hora de emitir un veredicto que ambas partes respeten y acepten. Por otra parte, es importante manejar la situación rápidamente y subrayar el derecho de todos los implicados a expresar y hacer comprender su punto de vista. La evaluación realizada sobre el impacto que tienen las prácticas de restauración en la ética general de las escuelas, es positiva en lo que respecta al comportamiento, aunque las mejores valoraciones vienen de escuelas que combinan estas prácticas con otros programas de resolución de conflictos con una estrategia que abarca más aspectos que los de una intervención puntual como la que acontece en las prácticas de restauración; y que están orientados a más largo tiempo (Hopkins, 2004).

No obstante, nuestro enfoque se desarrolla sobre la base de la propuesta de Lederach (2003), que va más allá de la resolución del conflicto para hablar de su transformación, desde un punto de vista que

también va más allá de la aplicación de una serie de técnicas de intervención, cambiando la forma de entender el conflicto, en el marco de su contexto social. Este punto de vista implica aceptar que el conflicto forma parte de las relaciones humanas, y que se puede orientar como motor de cambio. Así este autor defiende la transformación de conflictos personales como prevención ante los conflictos sociales, extrayendo de los existentes la oportunidad para generar procesos de cambio creativos que reduzcan la violencia, fortalezcan las relaciones interpersonales y las estructuras sociales, y respondan a los dilemas que surgen de las relaciones humanas.

2.2 - VALORES Y CONTRA-VALORES EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Como ya hemos visto en este capítulo, nuestro sistema educativo unido a las dinámicas de socialización actuales, no promueve la transmisión de los valores que favorezcan y acompañen en el proceso de desarrollo íntegro de las personas. En palabras de Urra (2003,15) “estamos creando una conducta social compuesta de sumativas individuales, que no desarrolla la afabilidad social ni la vivencia profunda de sentimientos de ternura y sufrimiento –*pathos*–; que no facilita la responsabilización por las creencias y pensamientos que manifiestan; que no aboca a instaurar un modelo de ética para su vida –*ethos*–; que no provee de las habilidades sociales y cognitivas para percibir, analizar, elaborar y devolver correctamente las informaciones, estímulos y demandas que le llegan del exterior. Que no asume normas, entendidas como el conjunto de expectativas que tienen los miembros de un grupo respecto a cómo deberían comportarse”. Es por lo que insistimos en la importancia de *aprender a ser* y *aprender a convivir*, para lo cual se hace necesario “equilibrar la balanza integrando armónicamente la educación cognitiva y psicomotriz, con la educación afectivo-emocional y artístico-creativa; esto es, armonizar *logos* y

pathos; hacer hablar a las emociones a través de las propias emociones, ayudar a las personas a conformar su *self* y de conferir *significados* al mundo armonizando, insisto, los dos sistemas básicos de información sobre los que organizamos una personalidad madura y desde las que exhibimos patrones de conducta adaptativas: el sistema lógico o racional, basado en el *logos* y el sistema emocional - erróneamente denominado, a mi juicio, irracional - organizado sobre las vivencias y emociones” (Núñez Cubero, 2008, 67).

En esta línea Jerome Bruner (1996) señalaba que la escuela, concebida como una institución encargada de la educación, y a través de ésta, de la trasmisión de valores que favorezcan el total desarrollo de las personas, se encuentra en mayor grado de lo que solemos constatar compitiendo por un lado, con multitud de anti-escuelas en la provisión de distinción, identidad y autoestima; y por otro, con otras partes de la sociedad que ofrecen también una serie de valores, o como ya hemos mencionado contra-valores, tal vez con deplorables consecuencias para la sociedad. Como explicaba Bernstein (2002), no es necesario explicar la relación que existe entre la cultura dominante y la correspondiente patología psicosocial que puede generar, ya que si bien los elementos de la organización psíquica no modifican su estructura ni su naturaleza por las influencias del mundo exterior, van adquiriendo diferentes formas de relación según la historia subjetiva particular y el tipo de cultura dominante. Dicho de otra forma, nuestros patrones de comportamiento y socialización son consecuencia importante de nuestra cultura dominante de referencia. Algunas de estas consecuencias tienen su origen en la repetida exposición a la violencia, que como hemos visto antes puede producir cierta habituación (Díaz-Aguado, 2005), con el consiguiente riesgo que de ello se deriva de considerar la violencia como algo normal, inevitable; reduciendo la empatía con las víctimas de la misma. Para favorecer la superación de esta tendencia conviene promover en los niños y en los jóvenes una actitud reflexiva y crítica respecto a la violencia que les rodea, también la que les llega a través de los medios de comunicación. De hecho, si algo caracteriza a nuestra sociedad actual es el importante papel que los medios de comunicación y las nuevas tecnologías ejercen en la

transmisión de valores y contravalores a las personas en general y a los menores y adolescentes en particular.

2.2.1 - MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

Los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías “se han mezclado con el aire que respiramos en las familias, en las calles, en las tiendas, en las grandes superficies, en internet, en los cines, etc. Y lo hacen a través de la publicidad, la música, el cine, la televisión, etc.” (Vera Vila, 2005, 21). De esta forma se van adueñando de un terreno que tradicionalmente correspondía a la escuela, y en primera instancia a la familia. Aunque ya dedicamos un capítulo a la autoridad televisiva, en *Enganchados a las pantallas. Televisión, videojuegos, Internet y móviles*, Castells y Bofarull (2002), señalan el fracaso de las instituciones sociales para controlar la influencia de la televisión en nuestras vidas, y se preguntan sobre lo que puede pasar ahora que el ordenador, la consola de videojuegos, internet y los teléfonos móviles forman parte importante de nuestra forma de vida. En este sentido, Reig y Vilchez (2013), indican que el 73% de los españoles acceden a Internet diariamente, cifra que en el año 2004 era del 45%. Por otra parte, más del 50% de los internautas declara utilizar Internet más de 2 horas diarias y casi 1 de cada 3 afirma dedicar más de 4 horas diarias conectadas a la red. Por otra parte y en relación al uso del teléfono móvil *Smartphone*, el informe periódico de la AIMC sobre los usuarios de Internet muestra en su última entrega, *14o Navegantes en la Red* (AIMC: 2012), revela el espectacular aumento del móvil como equipo de acceso a Internet: de un 20% a un 64% en cuatro años. Con este dispositivo, casi un 60% asegura que se conecta varias veces al día a Internet. Esto es, 3 de cada 4 internautas que acceden a la Red a través del móvil lo hacen con una frecuencia alta. Si además centramos la atención en los adolescentes, en 2012, el 85% de los internautas adolescentes se conectaba diariamente a Internet; y casi tres de cada cuatro jóvenes de 14 a 19 años se conectaban durante más de dos horas al día. Por último señalar un reciente informe elaborado por Madden *et al.* (2012), que concluye que la mayoría de los padres de adolescentes

están preocupados por lo que sus hijos hacen *online* y sobre como su comportamiento puede ser monitorizado por otros. A la luz de estos datos, parece necesario analizar detalladamente qué valores se transmiten desde el ocio digital y qué consecuencias, positivas y/o negativas, generan en la infancia y la adolescencia la televisión y sus mensajes publicitarios, el uso del teléfono móvil, el manejo de internet, así como el uso de los videojuegos.

Además y como ya hemos mencionado, los cambios originados por el uso indiscriminado de las nuevas tecnologías, exponen constantemente a los niños a todo tipo de violencia. Urra (2003,22) señala que “esta nueva situación cambia la vida de los niños de múltiples y complejas formas, incrementando su vulnerabilidad a la violencia, hasta el punto de temer por lo que se ha denominado como *desaparición de la infancia*. En algunos de los casos de violencia protagonizados en los últimos años por niños y adolescentes, ampliamente divulgados por los medios de comunicación, se refleja que reproducen guiones imposibles de inventar en dichas edades, que disponen de una información para ejercer la violencia a la que hasta ahora no tenían acceso”. De esta forma, en el primer Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia (PENIA, 2006-2009) se advertía de las potencialidades y riesgos que la irrupción de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías pueden originar en el colectivo de la infancia y de la adolescencia: “Los medios de comunicación y particularmente la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación es un fenómeno global con un enorme potencial que, si no se le presta la atención que merece, puede generar más desigualdades, agrandando la brecha digital en función del bagaje educativo y cultural que presentan los ciudadanos. En lo que se refiere a la infancia y adolescencia el reto es doble, por un lado garantizar su conocimiento y utilización como instrumento de aprendizaje y desarrollo y por otro garantizar las condiciones en las que este uso tiene lugar, de forma que se respeten y protejan los derechos de la infancia frente a los contenidos violentos, racistas o sexuales, en especial la utilización de niños y niñas como protagonistas de escenas pornográficas y violentas.” (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2006-2009, 11). Posteriormente, el II PENIA (2013-2016) se reafirma

en esta línea dedicando el tercero de sus ocho objetivos estratégico a los medios de comunicación y las tecnologías de la información.

Según Urra (2006), la televisión se caracteriza por ser un medio de comunicación excesivamente poderoso que resta el privilegio en la transmisión de valores a familiares y profesorado, aunque no hay unanimidad en este punto. La televisión emite y transmite ideales, valores y estilos de vida que en ocasiones son positivos, pero que en otras son negativos. Así, este autor detalla los contravalores que se normalizan desde este medio, concluyendo que los mensajes contraproducentes que transmite la televisión constituyen una problemática social de primer orden: “Por eso, en la cultura televisiva, la violencia constituye la regla, no la excepción. Se transmite la peligrosa idealización de la supervivencia y admiración al más fuerte, insensible, al educadamente o no depredador. Llegados a este punto, y conscientes de que los medios de comunicación reflejan en gran medida nuestro modelo cultural y nuestro sistema de valores, (hemos de considerar que) son un problema social.” (2006, 440). En cuanto al consumo de televisión, el Estudio sobre “Programación de contenidos de la televisión e Internet: la opinión de los menores sobre la protección de sus derechos”, realizado por la oficina del Defensor del Pueblo en 2010, indica que casi el 50% de los menores de entre 12 y 18 años ve televisión más de dos horas en días lectivos y que el 44% ve la tele entre las 22:00 h y las 24:00 h, fuera del horario de protección. Este estudio indica que aunque el 47% de los menores considera que la televisión no respeta el código de Autorregulación del horario infantil, la mayoría no cree que los contenidos que se emiten sean inadecuados para ellos. Es precisamente desde esta perspectiva de inconsciencia, como la violencia televisiva genera más violencia, ya que estas conductas tienden a ser aprendidas e interiorizadas y, por tanto, el empleo de ésta como recurso gratuito tiende a normalizarse. De igual manera, la transmisión de mensajes sexistas, los ideales de éxito y de belleza, y la incitación al consumo a través del empleo de mensajes subliminales y técnicas publicitarias hacen que los menores se conviertan en personas manipuladas que se guían, sin haber desarrollado un espíritu crítico, por este tipo de mensajes (Acción Familiar, 2004). En un estudio llevado a cabo por Sánchez *et al.*

(2004), donde se analizaba qué valores están presentes en la publicidad dirigida a la juventud, concluyeron que los valores más transmitidos desde las campañas publicitarias eran “tener o consumir cosas”, “experimentar nuevas sensaciones”, “libertad física, actitudinal o mental”, “vivir al día”, y “poder” y “transgresión”. Por el contrario, los valores menos difundidos eran “prepararse para el futuro”, “solidaridad”, “armonía familiar” y “compromiso social”.

Directamente relacionado con las tecnologías de información y comunicación (TIC) observamos que también están presentes de forma constante en la vida de las nuevas generaciones. Como ejemplo, se puede citar que según la *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de la Información y comunicación en los hogares* (INE, 2013) el uso de ordenadores entre la población infantil de 10 a 15 años es prácticamente universal (95,2%) y que el 91,8% utiliza Internet. Por sexos, los datos sobre el número de niños usuarios de ordenador, de Internet, y de móvil son mayores en las niñas. En los dos primeros no son muy significativas ya que en el uso de ordenador las niñas aventajan a los niños en cuatro puntos (96.2% frente al 94.1% los niños), y en el uso de Internet la diferencia es menor (92.9% frente al 90.7% los niños). En cambio, con respecto a la disponibilidad de teléfono móvil, se aprecia que las niñas superan en ocho puntos a los niños (67,4% frente a 58,8% los niños). Estos resultados sugieren que el uso de Internet y especialmente del ordenador es una práctica mayoritaria en edades anteriores a los 10 años. También es interesante subrayar que la disposición de teléfono móvil aumenta de forma considerable a partir de los 10 años, llegando a alcanzar el 90.2% en la población de 15 años. Por otra parte y según los datos de la *Investigación sobre conductas adictivas a Internet entre los adolescentes europeos* (EU NET ADB Consortium, 2013) financiado por la Comisión Europea, la relación entre redes sociales y conductas disfuncionales en Internet alcanza su mayor proporción en España, de tal forma que el 39,2% de los adolescentes que pasan más de dos horas al día en redes sociales presentan conductas disfuncionales, frente al 13% de aquellos que pasan menos de dos horas diarias. De ellos, un 27.8% reconoce haber descuidado otras actividades, lo que según el estudio supone que el 21.3% de los adolescentes españoles está en

riesgo de desarrollar una adicción a Internet, habiendo constatado que un 1.5% de este colectivo ya las padece. Esta conducta adictiva supone la pérdida de control sobre el uso de las TIC, que puede inducir al aislamiento, el descuido de las relaciones sociales *reales* (no virtuales), de las actividades académicas, e incluso de la salud e higiene personal. Por otro lado, el estudio analiza el riesgo de acoso sexual y señala que el 63% de los adolescentes europeos de 14 a 17 años ha contactado a través de internet con personas que no conocía personalmente. En este particular, los adolescentes españoles se encuentran por debajo de la media. Con respecto al ciberacoso, en la Línea de Atención sobre ciberbullying, dependiente del Centro de Seguridad en Internet para España del Safer Internet Programme de la Comisión Europea gestionado por la Organización Protégeles (www.protegeles.com), se han producido 435 y 363 casos durante 2011 y 2012 respectivamente. No obstante, según el estudio anteriormente citado sobre conductas adictivas, de los siete países de la UE estudiados, España es el país en el que menos situaciones de ciberacoso se producen (13,3% frente al 37% de Rumanía).

Otro elemento a destacar en el ocio de las nuevas generaciones está relacionado con el uso de los videojuegos. Para Urra (2006), un uso inapropiado de los videojuegos junto a la presión de grupo puede originar comportamientos violentos también a través del móvil, afirmando que sin la educación adecuada, la juventud puede ser víctima de lo que se ha denominado pantallización, un fenómeno que lleva a distorsionar el mundo real y reducirlo a las dimensiones de una pantalla. La realidad se vuelve virtual y se queda circunscrita al marco de la televisión, el móvil o el ordenador. Así, lo malo, lo violento, lo negativo, parece menos malo, violento o negativo, y se excusa desde esa dimensión virtual, lejos de reconocer sus consecuencias en la vida real. Según Amnistía Internacional (2002) sigue siendo habitual la existencia de videojuegos que promueven valores contrarios a los derechos humanos. Además, señala que el uso del lenguaje que emplean las revistas de los videojuegos es agresivo, ya que hace referencias constantes a la violencia, llegando a ensalzarla pues a través de ella se obtiene mayor puntuación. Esta generalización del uso de la violencia para conseguir objetivos y ascender en una escala de éxito

atenta contra los derechos humanos, al transmitir un mensaje que lleva a traspasar los elementos simbólicos del escenario virtual, presentando la violencia como algo actual, real e incluso legítimo y atractivo (Amnistía Internacional, 2002).

Para Castells y Bofarrull (2002) estaríamos hablando de una “sociedad bulímica”, caracterizada por un ansia extrema por ingerir todo lo superfluo, es decir, los valores insignificantes y en ocasiones triviales: *“Lo que hemos llamado sociedad bulímica, en la que nos hallamos inmersos, con una voracidad exagerada por todo lo superfluo, es la que prima el bombardeo mediático de continuos mensajes consumistas, que van desde formas de enriquecimiento rápido, al elogio de la sopa boba bien calentita para el hijo-adulto que vive en casa (...), el miedo a la exigencia educativa (...), la complacencia ante la ramplonería de los medios de comunicación y la ingestión masiva de basura televisiva o de subproductos como videojuegos violentos, páginas web para estudiantes vagos...”* (2002, 18). A modo de conclusión, cabría señalar que los estereotipos irreales que aparecen en la televisión, las campañas publicitarias, los videojuegos, son fruto de una sociedad caracterizada por la ausencia de modelos de referencia (Ezpeleta, 2007).

2.2.2 - CUESTIONES ÉTICAS Y CUESTIONES MORALES

Los datos apartados anteriormente, implican discusiones que incluyen un vocabulario en que se suelen emplear los calificativos de "moral" y "ético", para dar énfasis o dejar constancia de una opinión o idea. Pero nos preguntamos si, a la hora de hacer uso de estas palabras, somos conscientes de cuál es la diferencia en su significado. Para distinguir la una de la otra, Marinoff (2000) establece una distinción teórico-práctica. Así, la ética se refiere a una teoría o sistema que describe que es el bien y, por extensión, que es el mal; y la moral se refiere a las reglas que nos dicen lo que debemos hacer y lo que no, dividiendo los actos de nuestra vida en buenos y malos. Este autor explica que si una persona “distingue entre el bien y el mal, debería ser

capaz de discernir si algo es correcto o equivocado. Tiene que conocer sus opciones, valorar los pros y los contras, y hallar una forma de razonar moralmente sobre lo que tiene que enfrentar de modo que pueda justificar la bondad de su respuesta” (Marinoff, 2000, 236).

Desde un punto de vista sociológico de este proceso, Habermas (1994) señala que, a medida que las tradiciones culturales y los procesos de socialización se hacen reflexivos, se va desarrollando una conciencia de la existencia de dos lógicas diferentes: la lógica de las cuestiones éticas y la lógica de las cuestiones morales. Estas dos lógicas, quedan diferenciadas entre sí a través del fundamento normativo de las concepciones tradicionales del mundo, que se ve transformado por los discursos morales y éticos. Así, “el comportamiento humano se delimita, por un lado, por el sustrato normativo en el que las formas sociales de vida, adoptan sus modelos de las tradiciones que han sido asumidas. Por el otro lado, se proponen modelos de sociedad justa, cuyas instituciones están concebidas para regular comportamientos y conflictos en el igual interés de todos sus ciudadanos” (Ibíd. 220).

No obstante, ya hemos visto que actualmente las instituciones no van en esta dirección, y que la filosofía de su constitución no se relaciona con su práctica habitual. En este sentido Tedesco (2000) señala que las experiencias del pasado nos muestran al menos un problema fundamental: la enorme distancia que ha existido entre el discurso retórico acerca de los valores y las intenciones y la realidad concreta de las prácticas escolares. Como consecuencia, “la cultura escolar se ha aislado profundamente de la cultura social y ha perdido influencia socializadora. La formación de los valores pasa hoy en gran parte por los medios de comunicación de masas y por otros agentes socializadores fuera de la escuela. Pero además, la escuela aparece como muy estática frente a un contexto social cambiante y dinámico. Recuperar el papel socializador de la escuela implica en consecuencia, abrirse a los requerimientos de la sociedad, romper el aislamiento y establecer nuevos pactos, nuevos contratos con los otros actores. Solo así la escuela podrá recuperar su papel socializador. Aceptemos entonces, que no es posible seguir haciendo más de lo mismo y que,

especialmente en el área de la formación en valores, es necesario desarrollar la idea de un nuevo pacto con los otros actores, especialmente con los padres y con los medios de comunicación” (Ibíd. 277).

Por su parte, Llano (1999) señala la dificultad de introducir el discurso de los valores a nivel global para lograr un consenso racional que perdure en el tiempo. Tal acuerdo, basado en valores humanistas, solo parece viable de ser alcanzado en pequeñas comunidades culturales como son las escuelas donde las dinámicas de enseñanza y aprendizaje pueden orientarse al total desarrollo del ciudadano. “Esta argumentación sobre la índole comunitaria de la educación política no ha sido, rebatida. Otra cosa es cómo podría adquirir operatividad en una sociedad tan fragmentada como la nuestra. Desde luego, poca tendrá mientras la *corrección* vigente sea la marginación de las comunidades y la separación entre “verdad privada” y “verdad pública” (Ibíd. 33). En esta línea, Habermas (1994) mantiene que en el contexto de una comunidad, es más importante que sus miembros participen activamente para lograr el consenso normativo y poderse desarrollar y consolidar, a que asuman una serie de normas impuestas unilateralmente y no consensuadas. Esta nueva conciencia normativa revoluciona la conciencia moral general. Para este autor, no se puede continuar legitimando estrategias de acción y reglas de comportamiento, proclamando la autoridad de la tradición, esto es, destacando los contextos en los cuales surgieron. Por eso, surge la necesidad de alcanzar una justificación que implica a todos los miembros de una comunidad, y que sólo puede ser alcanzada mediante discursos morales que persiguen la regulación imparcial de los posibles conflictos. En este contexto, el cuidado constituye uno de los valores morales propios del ciudadano (Cortina, 2007). Desde el punto de vista moral del igual respeto por cada persona y de la igual consideración por los intereses de todos, las regulaciones normativas de las relaciones interpersonales quedan asumidas tras haber sido debatidas teniendo en cuenta el bien común. Así, los individuos que son miembros de una comunidad, desarrollan una conciencia moral basada en principios y valores que orientar su acción, “y lo que entendemos por *autonormacion* o autonomía moral en la esfera de la conducta personal

se corresponde, en la esfera política, con las ideas contractualistas de libertad y justicia concebidas como *autoformación* democrática de ciudadanos libres e iguales” (Habermas, 1994, 220).

Esa conciencia moral encuentra su relación con las virtudes sociales, que responden a tendencias naturales y pueden formarse con la ayuda educativa, primordialmente en la familia, pero también muy eficazmente en la escuela. “Más aún que las normas – siendo éstas por otra parte insustituibles – las virtudes sociales son los mejores referentes para marcar un estilo y un tono humano en la convivencia; imprescindibles y fecundos para la formación cívica” (Naval y Altarejos, 2000, 245). La teoría aristotélica de la conexión de todas las virtudes entre sí, sostiene que no se puede alcanzar la perfección de las virtudes si no se da una conexión vital entre ellas. En este sentido, podemos establecer otro paralelismo con los derechos humanos, en concreto con respecto a su indivisibilidad. Además, tanto Aristóteles como Confucio, creían que la virtud era un hábito; y por lo tanto, está perfectamente al alcance de las personas. Como señala Marinoff (2000), la sociedad nos condiciona, pero llega un momento en que debemos asumir la responsabilidad de los hábitos que adquirimos. En este sentido, las relaciones personales nos ayudan a conocernos mejor, y puesto que nos vemos reflejados en los demás, la convivencia con los miembros de la escuela, de la familia, y de la comunidad, puede contribuir en adquirir las virtudes. Una actitud que equivale a potenciar las virtudes sociales es el *Humanismo Cívico*, que fomenta la responsabilidad de las personas y las comunidades ciudadanas en la orientación y el desarrollo de la vida, como referente radical de todo incremento cualitativo de dinámica pública, y posee tres características que se valoran y promueven entre sí. “La primera, el protagonismo de las personas humanas reales y concretas, que toman conciencia de su condición de miembros activos y responsables de la sociedad, y procuran participar eficazmente en su configuración política. Segunda, la consideración de las comunidades humanas como ámbitos imprescindibles y decisivos para el pleno desarrollo de las mujeres y los hombres que las componen, los cuales superan de esta forma las actitudes individualistas, para actuar como ciudadanos dotados de derechos intocables y deberes irrenunciables. Por último, la

importancia de la esfera pública como ámbito de despliegue de las libertades sociales” (Llano, 1999, 15)

2.2.3 - VIDA BUENA Y VIDA LOGRADA, BONDAD Y BIEN COMÚN

Como señalan Romero y Pereira (2011, 72), “Si nos retrotraemos a la historia de la filosofía moral, la reflexión acerca del deseo, la felicidad y la vida buena ha sido una constante en nuestra tradición intelectual a lo largo de los siglos. Los modelos pedagógicos que asumen una visión humanista del proceso educativo enfatizan el desarrollo integral del educando tanto desde el punto de vista individual como social. La educación se concibe como un proceso holístico y dinámico orientado al pleno desarrollo de las personas, capacitándolas para el logro de su madurez personal y social. Una de las finalidades de la institución educativa consiste en promover y afianzar el desarrollo moral y el bienestar de los educandos a lo largo del proceso educativo contribuyendo al fortalecimiento de la autonomía e iniciativa personal y la felicidad”. No obstante, las personas no basan las elecciones sobre lo que consideran lo bueno y lo mejor en cuanto a sus hábitos de vida; es decir, sus virtudes morales. Al contrario, las decisiones se justifican desde la vorágine social, cuya cultura dominante imprime contravalores en los ciudadanos (Berenstein, 2002). “Las decisiones con relevancia pública acerca de lo malo y de lo bueno han de remitirse entonces a una instancia normativa que ya no está radicada en la riqueza vital de los seres humanos, sino que surge de un constructor sistémico presuntamente legitimado ideológica y políticamente. Al desarraigar a la ética de las prácticas vitales, la moral se convierte en un conjunto de normas abstractas, justificadas de modo puramente procedimental, mientras que las elecciones personales quedan relegadas al ámbito privado” (Llano, 1999, 24) En este sentido (Habermas, 2001) advierte que las convicciones morales sólo ligan con eficacia la voluntad si están insertas en una comprensión ética que enganche la preocupación por el propio bien, al interés por el bien común. En este contexto, “La educación moral se nos ofrece como la más relevante entre todas las adjetivas, o ser ella la que, introduciendo ese modo humano que

modera y orienta últimamente el uso de las demás, hace que todas contribuyan al desarrollo armónico de la persona y se constituya en el instrumento conveniente para que ésta alcance su plena realización” (Medina, 1986, 316).

Como señala Marinoff, (2000), podemos pensar en el bien de diferentes formas, dependiendo de la perspectiva filosófica que tomemos. Según Platón el ideal de Bondad con el que podemos convertirnos en seres morales. Desde esta perspectiva, nuestra tarea consiste en copiar el ideal tan bien como podamos. A medida que el tiempo pasa y vamos adquiriendo conocimientos, deberíamos ser capaces de mejorar, con lo cual nos iríamos acercando al ideal de Bondad. “En el reino de las ideas, la Bondad desempeña la función del Sol: su radiación ilumina a todas las demás Ideas” (Ibíd. 240). Otra manera de pensar sobre el Bien es la llamada ética de la virtud de Aristóteles que sostiene que la bondad es resultado de las virtudes. “En este sentido, si somos capaces de inculcar virtudes en las personas, éstas serán buenas” (Ibíd. 243). Otro enfoque más práctico de la ética de la virtud viene de la filosofía china, en la que “Confucio define el bien de una forma más rígida. Sus principales preocupaciones son la tradición, la estructura, el deber, la familia, el gobierno y el mantenimiento del orden social. Para él, el Bien es, sencillamente, todo lo que sostiene y defiende estos valores” (Ibíd. 246).

Habermas (2001) explica que en la antigüedad, el concepto de una vida lograda que Aristóteles entendía en el marco de una comunidad política en la que los hombres se unen por la vida buena, tenía el sentido ejemplar de un modelo de vida digno de ser imitado, ya fuera por el particular o por la comunidad. Los maestros de la vida buena y de la sociedad, la ética y la política justas, entendían estos elementos como parte de una misma pieza. Así Herrero (2006), señala que en el contexto de una vida lograda, los bienes humanos universales solo pueden darse en el marco de una comunidad política. Pero con los periodos de decadencia social, estos modelos de conducta fueron reduciéndose a modelos particulares, el de la familia, la sociedad burguesa y la monarquía constitucional. El punto final de esta evolución llega con John Rawls, que relaciona el pluralismo y la

progresiva individualización de los estilos de vida como los entendemos actualmente. “Rawls extrae la consecuencia del fracaso del intento filosófico de definir como modélicas *determinadas* formas de vida. La sociedad justa deja al arbitrio de todas las personas lo que quieren hacer con su vida, garantiza a todos y cada uno la misma libertad para desarrollar una comprensión ética, y para hacer realidad una concepción personal de la *vida buena* según la propia capacidad y el buen parecer” (Habermas, 2002, 12). Es en todo caso un proceso, una orientación, pero no un destino o una situación estática, “es un proceso de movimiento en una dirección que el organismo humano elige cuando interiormente es libre de moverse en cualquier sentido (Rogers, 1981, 186).

También en este caso, el humanismo cívico; un humanismo práctico, viable, cercano a cada uno de los ciudadanos, proclama que la *vida lograda* presenta un sentido cívico: “todos tienen derecho a procurarse activamente la vida lograda a través del cultivo de las virtudes, con especial referencia a las *virtudes públicas* que, ciertamente, nunca han surgido de los vicios privados ni han sido compatibles con ellos” (Llano, 1999, 66). El humanismo cívico nos ofrece así la clave para entender el concepto de vida buena, a través de un planteamiento de vida dinámico y cooperativo orientado hacia un *bien común*. Lo que clásicamente se llama *bien común* no es la suma de los bienes particulares, “sino que posee aspectos sustantivos que también excluyen su cosificación. El bien común es humanamente trascendental, de manera que puede perfeccionar a todos y a cada uno de los miembros de una comunidad. Por el contrario, la privatización del bien conduce a que lo único común sea lo funcional y vacío: lo meramente correcto” (Ibíd. 97).

Las tesis que propone Herrero (2006) para configurar una idea contemporánea de bien común, se fundamenta en dos aspectos principales. “En primer lugar, toda libertad individual se ejerce siempre en el contexto de la libertad política entendida como participación. En segundo lugar, no existe una posibilidad de definir un espacio de libertad, tampoco de libertad política, más que desde alguna idea de bien” (Ibíd. 131). Se presupone entonces que los que comparten la vida

conmigo “buscan afines, tienen cosas: para ellos hay algo que es bueno, útil o benigno; en segundo lugar, la posibilidad de percibir el ser del otro, cuyo bien se ha de promover, precisamente como otro que yo y no sólo como otro para mí. Desde este punto de vista, el bien común significa capacidad de promover el bien universal de otro u otros, aquí y ahora” (Ibíd.136). Concluimos este apartado siguiendo a esta autora, señalando que para comprender qué puede significar un bien común es necesario tener en cuenta dos cuestiones. “La primera es entender la vida del otro como un bien y no como una interferencia; y la segunda aceptar que hay cosas que para el otro o los otros de mi comunidad política son preferibles a otras. Esos bienes o fines no son sólo metas para mi acción, sino más bien el fundamento permanente de la pluralidad de metas que persigo en común con los otros” (Ibíd.137).

2.2.4 - ¿PORQUÉ FIJARNOS EN LOS DERECHOS HUMANOS COMO REFERENTE ÉTICO?

Teniendo en cuenta todo lo visto en este capítulo, y puesto que en el primero se dedicaron varios apartados a los derechos humanos, desde su filosofía y en su educación, podemos ahora contestar a la pregunta que lleva por título el presente episodio. Consideramos que los Derechos Humanos deben tomarse como referencia ética, “porque no estamos demandando una ética de mínimos a partir de los cuales crezcan y se legitimen las otras éticas y sus morales particulares; sino que el *sistema necesario y suficiente* de convivencia civil democrática y avanzada, respondiendo y satisfaciendo las necesidades objetivas y subjetivas más apremiantes, abra el horizonte de posibilidades para que los pueblos y las personas puedan practicar la libertad y descubrir su potencial creativo. Porque la necesidad no es de un *código de circulación*, sino de una verdadera ética que sea subyacente y fundamento del sistema integrado de todos los derechos humanos; y que dé razón de ser a la vida positiva de la sociedad y a la mejora progresiva de la condición humana que aún tiene mucho que evolucionar cualitativamente para llegar a ser lo que puede ser. Porque la humanidad está mundializándose o planetarizándose y cada día es

mayor, junto a la complejidad, la interdependencia de todos y de todo. Podemos seguir echando a perder la historia futura, pero también podemos enderezar la actual y encontrar el basamento de otros mundos y futuros posibles, más humanos. En ese horizonte mucho más que el crecimiento, ampliado y profundizado de la globalización predominantemente económica -comercial, tecnológica, financiera y comunicacional- estamos necesitando la universalización ética válida para el común, y compatible con las diferencias” (García, 2005, 58).

Parece por tanto posible llegar a un consenso global sobre algunos valores fundamentales, como es el caso de los derechos humanos, aunque la aplicación y el desarrollo de estos valores, dependerán en gran medida de las tradiciones y de las costumbres locales. Es por ello que, independientemente de esas costumbres locales, a través de la educación de los derechos humanos “se trata de promover el compromiso activo de cada persona con el deber de ejercer los derechos humanos y de interiorizar sus valores subyacentes” (Ugarte, 2004, 181). Varios argumentos filosóficos han intentado abogar por la importancia de la formación en valores morales como un antídoto a la crueldad y a la violencia de los que ya hablamos en un capítulo anterior. “Para reconocer los deberes morales, necesitamos una visión a través de una formación sentimental, una educación moral. Una educación en estándares éticos que forme a los niños para poder reconocer la vulnerabilidad de los otros, será siempre una solución parcial, pero es un aspecto importante de la cultura de los derechos humanos” (Turner, 2006, 40). En otras palabras, los valores que humanizan a la persona y a la sociedad son aquellos que subyacen a los derechos humanos. Por lo tanto, compartimos con Mathieu (1985,39) que “el objetivo de esta educación es que las personas sean capaces de pensar, juzgar y actuar por sí mismas, para plasmar esos valores universales en la vida personal. Se trata de que tengan criterio para discernir por sí mismas lo que humaniza y lo que deshumaniza”. Así tomaremos por válida la afirmación de Barrio (2000, 138), de que “los Derechos Humanos son actualmente la expresión más acabada de la ética política internacionalmente reconocida, pese a ser con demasiada frecuencia vulnerados, incluso por quienes los proclaman con mayor fervor. La paradoja se hace más aguda al comprobar que, generalmente,

quienes vulneran en la práctica, continúan admitiendo teóricamente su vigencia”. Esta situación nos reafirma en la necesidad de consolidar la educación de los derechos humanos como parte fundamental de la educación en valores, y nos propone ejemplos concretos de los contravalores que vivimos en nuestra sociedad.

En esta línea, García (2005, 53-54) expone que “la dimensión más significativa del Sistema integrado de todos los Derechos Humanos es la dimensión Ética, reconociendo y lamentando que aún no esté suficientemente explícita”. No obstante, “las pistas sobre el ahondamiento en esta dimensión para la construcción del sistema de valores éticos universalizables, ha de aclarar el núcleo de realidad y comprensión que tienen que ver con definiciones o descripciones sobre la felicidad, el bien, la dignidad humana, la libertad, la justicia, la igualdad, sobre ese conjunto de valores superiores y los subalternos concomitantes con ellos, como la honestidad, la bondad y la responsabilidad”. Dada la potencialidad moral de los derechos humanos, la educación de los derechos humanos, se orienta a alcanzar mayores cotas de dignidad y libertad en las personas. “El fin de esto es alcanzar la máxima excelencia de la que se es capaz según las propias posibilidades. Los derechos humanos ayudan a desarrollar un pensamiento y una práctica educativa que tenga como aspiración conseguir una educación humanizadora, esto es, una educación que enseñe a adoptar decisiones que resalten específicamente lo humano de la persona y le ayuden alcanzar el desarrollo personal pleno” (Ugarte, 2004, 163).

En el libro II de la *Ética a Nicómaco* podemos leer: “En todo aquello que es resultado de nuestra naturaleza, adquirimos primero la capacidad y después ejecutamos la acción. Esto es evidente en el caso de los sentidos; pues no por ver muchas veces u oír muchas veces adquirimos los sentidos, sino a la inversa: los usamos porque los tenemos, no los tenemos por haberlos usado” (...) “adquirimos las virtudes mediante el ejercicio previo, como en el caso de las demás artes: pues lo que hay que hacer después de haber aprendido lo aprendemos haciéndolo; por ejemplo, nos hacemos constructores construyendo casas y citaristas tocando la cítara. Así también,

practicando la justicia nos hacemos justos; practicando la templanza, templados; y practicando la fortaleza, fuertes” Podemos entonces *preguntarnos*, si educando desde una filosofía de Derechos Humanos en la escuela, actuaremos conforme a su sistema ético y valores morales fuera de ella. Volviendo a Aristóteles, el sujeto moral está en el corazón de la vida ética y para poder realizarlos como seres críticos necesitamos cultivar y proteger una serie de virtudes (Turner 2000). Estas virtudes se encuentran enraizadas en la naturaleza humana, personificadas en lo humano; por lo tanto, las virtudes éticas toman en consideración las características psicológicas, sociológicas, ideológicas de los seres humanos. Las virtudes éticas constituyen el sistema ético más apropiado para los derechos humanos como una serie de mandatos legales (García, 2005; Barrio, 2000; Mathieu, 1985).

En consecuencia, “la virtud universal, especifica una serie de obligaciones y responsabilidades que corresponden a los derechos humanos. El derecho a la vida implica el deber de respetar al otro; el derecho a participar en la vida cultural en una comunidad tiene el correspondiente deber de valorar otras culturas; y el derecho a la libertad de expresión implica un deber de proteger el intercambio de opiniones” (Turner, 2006, 22). En suma, consideramos que los derechos humanos deben tomarse como referente ético en la educación porque “cuando los valores de los derechos humanos se asumen personalmente, la consecuencia es que se instaura una cultura de los derechos humanos que estimula una convivencia democrática basada en la libertad, la responsabilidad, la cooperación y la participación” (Ugarte, 2004, 329).

2.3 - LA REALIDAD PSICOSOCIAL DEL SER HUMANO “SENSIBLE”

Los seres humanos somos primordialmente criaturas sentimentales; es decir, tenemos sentimientos y sentimos emociones. Si somos consecuentes con este principio, deberíamos intentar mejorar el mundo a través de una educación sentimental; a través de un sistema de educación que busque la identificación entre los seres humanos, como humanos, en lugar de reducirlos a otros parámetros o características de distinción entre ellos como ya hemos sugerido (Castells y Bofarull, 2002; Sánchez *et al.*, 2004; Quart, 2004; Urra, 2006; Punset, 2007). Por otra parte, es propio de la persona el considerar a los otros como iguales, como seres humanos, dotados de una capacidad racional y una libertad que les hacen igualmente dignos de consideración y respeto. No obstante, “la voluntad de una persona se ve afectada por razones que deben contar igualmente para todas las demás personas (en la medida en que sean vistas como miembros de una comunidad moral). Esta interpretación de la voluntad libre y la razón práctica permite concebir la comunidad moral como una comunidad inclusiva y auto legisladora de individuos libres e iguales, que se sienten obligados a tratarse unos a otros como fines en sí mismos” (Habermas, 2003, 27). En este contexto de reconocimiento y respeto en que surgen conversaciones interpersonales, las relaciones entre seres humanos se van desarrollando hacia la amistad, creando un cerco de intimidad entre los amigos, que les lleva a confiar plenamente el uno en el otro. Según Corsaro (1981, 207), “el descubrimiento de la amistad es el paso más importante para el desarrollo del conocimiento social de la infancia. En la familia el niño tiene pocas oportunidades para intercambiar. Debe reconocer, aceptar y adaptarse a sus relaciones con padres y hermanos [...] Cuando el niño sale de ella descubre una amplia gama de opiniones en la selección de sus compañeros de juego y que puede negociar los vínculos y contextos sociales. Aprende también que sus iguales no le aceptan fácilmente. Tiene que convencerles de sus méritos como compañero de juego y a veces tiene que anticipar y aceptar la exclusión”. Así los compañeros enseñan un importante principio social que difícilmente puede enseñar la familia, la estrecha reciprocidad que caracteriza la mayoría de las relaciones sociales, la necesidad de dar

para poder recibir. No obstante, “si la amistad no está motivada por el puro placer o el mero interés, sino por la búsqueda compartida de una excelencia común, tenderá a expandirse y a resonar en otras subjetividades. Los buenos amigos suelen crear en su alrededor un entorno amable y confiado, en el que consiste el meollo mismo de la *calidad de vida*. Se llega así a lo que Aristóteles llamó *politike n philia*, es decir, al concepto de la amistad política o social” (Llano, 1999, 95). Nuestra propuesta se fundamenta en lograr estos objetivos a través de la educación sobre los derechos humanos y del niño, implementando su filosofía en el conjunto de la comunidad educativa, ya que “La cuestión moral que subyace a los derechos humanos es, en esencia, una cuestión de reconocimiento; de cómo hacer que los seres humanos reconozcan a los otros seres humanos como criaturas dignas de su respeto, atención, preocupación, y cuidado” (Turner, 2006, 41).

Así pues, y a pesar de que tradicionalmente el sistema educativo ha dado más importancia a los aspectos cognitivos y técnicos que a los emocionales o morales, observamos diversos signos que revelan una atención preferente al mundo afectivo en el mundo educativo. En los últimos años diferentes estudios están señalando la importancia de una educación emocional tanto para la vida privada del individuo como para la pública, entre ellos cabe destacar por su repercusión, el *best-seller* de Daniel Goleman *Inteligencia Emocional* (1996). Más recientemente y como señala Binaburo (2011, 3) “la escuela de hoy necesita no sólo de aprendizajes académicos. Sino de aprendizajes vitales que le sirvan al alumnado para aprender a convivir, a resolver conflictos mediante el diálogo, a aceptar y valorar a los que poseen otros ritmos de aprendizaje. [...] Uno de los retos de la escuela en este momento es la búsqueda y creación de mejores relaciones. La convivencia positiva no surge espontáneamente, se construye social y colectivamente. Requiere unas condiciones mínimas de trabajo, tiempo e implicación de toda la comunidad educativa, que nos indican que hay que huir de recetas - que no existen en la convivencia - pues no hay nada que aplicar, sino construir los instrumentos propios para las necesidades de cada centro escolar. Se trata, en definitiva, de generar una nueva cultura escolar centrada en las personas y en su bienestar emocional”. Por su parte, Naval y Altarejos (2000, 124) advierten que

“la pérdida de la voluntad ha ocasionado una fractura en la operatividad humana, la cual se dispersa en ámbitos inconexos, en mundos prácticos aislados y regidos por normas distintas y a veces contradictorias. Uno de estos mundos o ámbitos extraviados en la cultura actual es el de la afectividad; el hombre actual no sabe qué sentir ni qué hacer con sus emociones. Una de las dimensiones esenciales de la voluntad es el *gobierno* de los sentimientos, la conducción de las emociones desde a razón hacia los fines propios y queridos por el sujeto; es la integración del sentir con el querer, tan ardua de realizar hoy para tantos”. Esta situación se basa en que, cada cual interpreta el mundo desde su propia perspectiva, actúa por motivos propios, tiene proyectos propios, persigue intereses e intenciones propios. Es decir, todos los seres humanos y por ello sensibles, buscan la felicidad y no quieren el dolor ni el sufrimiento. Por esa razón, Gyatso (1995) señala que tenemos todo el derecho a utilizar diferentes medios o métodos para vencer el sufrimiento y lograr una vida más dichosa. Sin embargo, esos métodos no deberían afectar a los derechos de los demás, ni deberían crear más sufrimiento en otras personas. Por ello, es necesario que cada uno abandone la perspectiva de la primera persona “a favor de una perspectiva-nosotros compartida intersubjetivamente desde la que todos en común podamos orientarnos a valores *generalizables*. Pues la idea de que las normas, para ser válidas, tienen que poder encontrar asentimiento general, se insinúa en la determinación de tratar a cada persona como fin en sí misma y así respetar en ella a la humanidad. Esta idea de humanidad nos obliga a adoptar esa perspectiva-nosotros desde la que nos vemos recíprocamente como miembros de una comunidad *inclusiva*” (Habermas, 2001, 78)

2.3.1 - RECONOCIMIENTO MUTUO DESDE LA “ETICA DEL RECONOCIMIENTO”

En este entramado, no podemos olvidar el papel que juega la percepción, ya que el ser humano recibe gran cantidad de información y estímulos tanto del exterior como del interior, que son vitales para la supervivencia y la interacción con otras personas. La percepción resulta

así una experiencia compleja que no puede reducirse a lo que oímos, olemos o saboreamos; es también el significado, la interpretación que damos a los estímulos e información que recibimos. De ahí que “las distorsiones perceptivas o las habilidades perceptuales inadecuadas, además de impedir que un individuo adquiera la información, la organice y reconozca, pueden limitar sus habilidades cognitivas, incluyendo su razonamiento, comprensión o capacidad de juicio” (Ross *et al.*, 1990, 29). Si la percepción es algo más que el registro de sensaciones, las personas pueden percibir las de forma diferente, y en consecuencia reaccionar de manera diferente. Esto es debido a que la percepción no se limita a suceder, sino que en ella influyen muchos factores, desde el aprendizaje, la memoria y la cultura, hasta los motivos personales, las emociones, los valores y los intereses y las expectativas (Ortega Esteban, 1997). Pero además, en la percepción social intervienen un conjunto de habilidades sumamente importantes para las relaciones interpersonales como la capacidad para ponerse en el lugar de otra persona, comprendiendo cómo piensa o siente, y la de aceptar perspectivas distintas que le permitan reconocer las reglas, actitudes y conducta de los grupos sociales. Así, conocer y comprender los puntos de vista de otras personas es esencial para planificar eficazmente la conducta en aquellas situaciones que implican relaciones sociales. De lo contrario, el sujeto puede estar predispuesto a percibir la situación presente en base a sus experiencias pasadas, a fijarse en aquellos aspectos que confirman sus expectativas, a interpretar erróneamente las acciones e intenciones de los demás y a no estimar los efectos de sus conductas en otras personas (Ross *et al.*, 1990).

Por ello, para abordar esta perspectiva *nosotros*, podemos recurrir a la ética del reconocimiento, señalando que cuando nace un ser humano, lo identificamos como “uno de nosotros, en el entramado simbólico de las relaciones de reconocimiento recíprocas de personas que actúan comunicativamente y, poco a poco, aprende a identificarse a sí mismo, identificándose al mismo tiempo como persona, como parte un miembro de su comunidad social y como individuo singular inconfundible y moralmente insustituible” (Habermas, 2001, 53). Así, para que nazca el reconocimiento mutuo, debemos encontrar los canales que favorezcan la comunicación entre la sociedad dominante y

los grupos minoritarios subordinados. Esta noción crítica puede verse reflejada en la teoría comunicativa de Habermas (1997). Al establecer el mejor escenario que fomente el carácter democrático y el orden normativo, considera el diálogo como punto de partida para la búsqueda del reconocimiento mutuo. Así mismo, el contexto más adecuado para ese reconocimiento necesita de una serie de reglas de procedimiento entre las que podemos destacar la igualdad de oportunidades de todos los implicados a participar, y la ausencia de una dominación sistemática sobre los participantes minoritarios. Esta disposición ante un diálogo, enmarcado en un escenario consensuado, descansa en una base de respeto sin el que se hace imposible llegar a ese reconocimiento.

En este sentido podemos establecer una relación entre la cultura dominante y la minoritaria, como entre el profesorado y el alumnado respectivamente; o en términos más generales, por los adultos y la infancia y la adolescencia; incluso, a nivel global, por los medios de comunicación y las nuevas tecnologías como dominantes de los patrones de comportamiento y relación entre los seres humanos. Pero volviendo a la escuela, podemos señalar que el paso previo para iniciar un cambio en las relaciones entre profesores y alumnos, como entre el profesorado, entre el alumnado, radica en el reconocimiento mutuo (Gold, 1978; Rutter *et al.*, 1979; Gold & Mann, 1983; Walgrave, 1986) como personas primero, y en cuanto a sus roles después, pues el cuidado y el respeto por otras personas y sus culturas no se pueden dar sin reconocer previamente su estatus como seres humanos. Esta particularidad de la teoría ética contemporánea se conoce como “teoría ética del reconocimiento”; una reivindicación que viene del análisis de Hegel sobre la relación entre el master y el esclavo. En *The Phenomenology of spirit* (1967), Hegel mantiene que un master no puede recibir el reconocimiento del esclavo, ya que el esclavo no está en una posición de libertad desde la cual poder reconocerle libremente. El alumnado de educación secundaria *obligatoria*, tampoco elige libremente asistir al centro, ya que es una cuestión impuesta por el sistema social. De la misma forma, el master no puede reconocer al esclavo porque el esclavo aparece meramente como una cosa; y un profesorado, sin la vocación, formación, desarrollo pleno y forma de

vida ética que defendemos, verá en el alumnado meros sujetos a los que llenar de conocimientos sin mayores pretensiones (Turner, 2006). En contraste a esta realidad, el amor es el contexto más adecuado para un reconocimiento entre dos individuos libres que se atraen mutuamente, y se ofrecen el reconocimiento perfecto; el reconocimiento “de su valor intrínseco, de forma que las relaciones que se establezcan entre ellos estén fundadas en virtudes como el cuidado, el respeto, y el amor” (Furman, 2004, 219). Así, las experiencias que llamamos amor se constituyen como un “sentimiento humano que fluye de un individuo hacia otro; este sentimiento es, a mi juicio, aún más natural o básico que el sexual o parental. Consiste en sentir tanto interés por la otra persona, que no se desea interferir en su desarrollo ni usarla con fines egoístas” (Rogers, 1981, 93). Vale la pena comprobar, si un clima de reconocimiento mutuo en el que el alumnado asiste libremente a las clases porque valora a sus compañeros como iguales, al profesorado que a su vez está comprometido con el proceso de desarrollo pleno del alumnado, favorece las relaciones interpersonales y los procesos de socialización desde el respeto.

En suma, la finalidad que estamos buscando con este tipo de educación es que los niños “piensen en las consecuencias de sus actos antes de realizarlos porque se dan cuenta de que otras personas van a ser afectadas. Los hijos tendrán que aprender a respetar a los demás en relación con sus sentimientos” (Isaacs, 1981, 194). Esto tiene como trasfondo un elemento que sólo algunos proponemos como el fundamento más radical de la ética y de lo ético y que podríamos enunciar así -reconociendo que suena excesivamente rotundo-: si existe algún absoluto ético ese es el "Otro" (García, 2005, 59). No obstante, como ocurriera con la coexistencia y la convivencia, en la que una es necesaria para que se dé la otra, igualmente necesitamos la empatía para que además de reconocer al otro, podamos ponernos en su lugar.

2.3.2 - EMPATÍA Y AUTOESTIMA

El auge de concepto de empatía puede atribuirse al surgimiento del humanismo y la influencia de Carl Rogers, que afirmaba que la empatía es una condición suficiente y necesaria para el cambio psicológico (Rogers, 1959); no obstante, encontramos el concepto de empatía adscrito a la nomenclatura psicológica con los escritos de Smith (1759), en *Theory of Moral Sentiments*, y Spencer (1855), en *The Principles of Psychology* (Davis, 1983). Más adelante, el término empatía se traduce como “el proceso de humanizar objetos, de leer o sentirnos en ellos” (Duan & Hill, 1996, 261).

En concreto para Hoffman (1985, 1992) la empatía se define como una respuesta afectiva más acorde con la situación de otro que con la de uno mismo, y la mayoría de los autores coinciden en describir la empatía como la capacidad para compartir afecto. Dicha respuesta emocional constituye un motivo moral, es decir, un motivo que contribuye a la conducta pro-social. Así pues, las raíces de la moralidad se encuentran en la empatía, por lo que empatizar con víctimas potenciales y compartir su malestar, mueve a la gente a actuar para ayudarles. Así para Hoffman (1992) el desarrollo moral se caracteriza por el cultivo de un importante afecto moral o empatía. Según su teoría podemos diferenciar cuatro niveles evolutivos de sentimiento empático que van evolucionando desde una empatía global en la que el niño no diferencia el yo, del otro, a una empatía con la situación vital de otra persona que ni si quiera tiene que estar presente ya que bastará con la información que se tenga de su situación para empatizar con ella. Así, y a medida que el niño desarrolla la capacidad de formar conceptos sociales puede también empatizar con las dificultades de todo un grupo. No obstante, Davis (1983) incrementaba las aportaciones a este campo desde una perspectiva multidimensional que incluye componentes afectivos y cognitivos como la toma de perspectiva que sería considerado el factor más cognitivo de la empatía e implicaría niveles de desarrollo cognitivo superior, la fantasía que indica la capacidad del individuo para identificarse con personajes ficticios incluyendo representación mental e imaginación, la preocupación empática orientada hacia los que se encuentran en una situación negativa, y que

junto con el malestar personal se considera el factor más emocional de la empatía; y finalmente el anterior malestar personal que se refiere a sentimientos de ansiedad y malestar que se manifiestan al observar experiencias negativas de los demás. Así pues, y recordando el capítulo sobre resolución de conflictos, la empatía orientada al otro se relaciona con la tendencia a ayudar, con una moral altruista, ya que el dolor del otro se convierte en el dolor de uno mismo.

A pesar de estas explicaciones, hoy día los investigadores no han llegado a una definición universal y consensuada por lo que se siguen evaluando los niveles de empatía desde tres perspectivas. La primera, como un fenómeno afectivo, entendido como la habilidad de comprender el estado interno de la otra persona (Mehrabian & Epstein, 1972); la segunda como una respuesta cognitiva a las experiencias de los otros, como la habilidad de sentir o compartir el estado emocional del otro que involucra una reacción emocional por parte del individuo que observa las experiencias de otros y se coloca en su lugar (Rogers, 1986; Goleman, 1996); y la tercera contempla una perspectiva multidimensional que considera necesaria la integración tanto de los elementos afectivos, como de los cognitivos (Davis 1994; Jolliffe & Farrington, 2004, 2006) para comprender que la empatía es una habilidad emocional fundamental que se va desarrollando desde la cuna (Hoffman, 2001). Algunos autores han señalado que la empatía es, además de un rasgo de la personalidad, una habilidad innata para saber lo que otras personas sienten en sus experiencias (Davis, 1983; Duan & Hill, 1996). Esta afirmación se sustenta sobre la base de que algunos individuos tienen más empatía que otros porque, según estos autores, están predispuestos de forma natural. No obstante, otros autores afirman que la empatía es un estado afectivo-cognitivo en el que una persona entra cuando está frente a un fenómeno o frente a una persona concreta (Rogers, 1959; Duan & Hill, 1996). Ya sea definida como un rasgo afectivo, desde la capacidad de experimentar las emociones de otra persona; y/o como una habilidad cognitiva, desde la capacidad de comprender las emociones de otra persona; el concepto de empatía se considera muy relevante en varias áreas de la psicología. En concreto, se considera que la empatía y su adquisición son elementos esenciales para un desarrollo moral adecuado. En línea con esta afirmación, los

investigadores han demostrado la relación existente entre el comportamiento pro-social y la empatía (Andews y Bonta, 1994; Ross *et al.*, 1990).

La relación concreta entre empatía y comportamiento violento o agresividad, ha sido objetivo de varias investigaciones, particularmente dirigidas a la adolescencia. En los dos meta-análisis que confirman la relación negativa que existe entre la carencia de empatía y el comportamiento antisocial (Jolliffe & Farrington 2004, Eisenberg & Miller 1988), tanto los componentes cognitivos como los emocionales o afectivos, probaron mitigar la agresividad y el comportamiento violento (Jolliffe & Farrington 2004). Como ya hemos visto por otra parte, en varios estudios se ha demostrado la importancia que tiene la existencia y carencia de habilidades empáticas, con el comportamiento pro-social y agresivo respectivamente (Andews y Bonta, 1994; Ross *et al.*, 1990), al ser un mecanismo inhibitor de la violencia que aleja del comportamiento delictivo. Por otra parte también pudimos ver que la repetida exposición a la violencia, puede producir cierta habituación con el consiguiente riesgo que de ello se deriva de considerar la violencia como algo normal, inevitable; reduciendo la empatía con las víctimas de la violencia (Díaz-Aguado, 2005). Así mismo, la cooperación, a la que nos referimos en relación a los programas de resolución de conflictos, implica necesariamente el reconocimiento del otro (Galtung, 1998), pues las partes deben tomar conciencia de que es imposible imponer su voluntad a la otra parte, por lo que deben colaborar y cooperar para alcanzar soluciones duraderas. Finalmente, hemos visto que el humanismo cívico (Llano, 1999) nos ofrecía la clave para entender el concepto de vida buena, a través de un planteamiento de vida dinámico y cooperativo orientado hacia un *bien común*.

En general, la experiencia de percibir los sentimientos de otra persona, incluye la posibilidad de conectar con lo que siente el otro, y de alguna forma, ser capaces de experimentar sus propias vivencias o sentimientos (Ortega Esteban, 1997; Rogers, 1982); es por lo tanto, una capacidad y habilidad relacionada con la autoestima y con el reconocimiento del otro, ya que la percepción juega un papel

importante en todas ellas. Por esa razón, Hoffman (2001) advierte que la experiencia empática del observador, no tiene porqué coincidir exactamente con la sensación que experimenta directamente la persona observada. Así por ejemplo, una persona con empatía puede observar a un amigo disgustado, y por ello sentir enfado, pero también puede sentir tristeza, o compasión, dependiendo de la situación y de las razones que hayan causado el enfado en su amigo. En este sentido, “Sólo como participantes en un diálogo inclusivo y orientado hacia el consenso, requiere de nosotros que ejerzamos la virtud de la empatía hacia las diferencias con los otros en la percepción de una situación común” (Habermas, 2003, 24); y en general, en la búsqueda del bien común.

Gracias a la empatía podemos reconocer y entender las emociones de los demás, sus motivaciones y las razones que explican su comportamiento. La empatía supone que entramos en el mundo del otro y vemos las cosas desde su punto de vista, sentimos sus sentimientos y oímos lo que el otro oye, aunque estemos en desacuerdo con él (Rogers, 1986; Goleman, 1996; Hoffman, 2001; Habermas, 2003). No obstante, y en cuanto al estado actual de la cuestión en relación a la educación de los más pequeños, Isaacs (1981, 194) advierte que “la capacidad de ponerse en lugar de la otra persona para reconocer los efectos de lo que está pasando es muy poco desarrollado en los niños pequeños”. Habiendo reconocido las personas con las que convivimos y siendo conscientes de sus sentimientos, podemos trabajar juntos para que nos sintamos bien también con nosotros mismos. Aquí entra en juego el papel de la autoestima, que sería el conjunto de sentimientos que la persona genera hacia sí misma. Estos sentimientos se basan en las percepciones e interpretaciones que hacemos de nosotros mismos, en nuestro interior, sobre la base de nuestra interacción con el exterior, formado por un conjunto de cosas y personas (Ortega Esteban, 1997). Así se ha relacionado la angustia, la depresión, el consumo de drogas, el bajo rendimiento escolar, las disfunciones sexuales, e incluso el suicidio, con una autoestima deficiente desde el punto de vista psicológico (Branden, 1987). En la infancia, la autoestima se forma a partir de las interacciones que se establecen con los otros, y a su vez, la imagen que el niño tenga de sí

mismo se fundamenta en las conductas de aceptación y aprecio que reciba en las relaciones con los demás. Siguiendo a Pope *et al.* (1996), se pueden diferenciar cinco áreas en las que se fundamenta la autoestima de los niños; la social que como hemos visto antes se basa en la amistad, la académica sobre la base de las evaluaciones, la que se enmarca en su valoración como miembro de la familia, y la de autoestima global que se relaciona con el conjunto de sentimientos que tienen hacia sí mismos. Así pues, y teniendo en cuenta los roles y responsabilidades de los profesores, será necesario profundizar un poco más en la naturaleza de los componentes psíquicos cualitativos de la autoestima. En palabras de Brandem (1987, 11) la autoestima tiene dos componentes, un sentimiento de capacidad personal y un sentimiento de valía personal. En otras palabras, la autoestima es la suma de la confianza y el respeto por uno mismo. Refleja el juicio implícito que cada uno hace de su habilidad para enfrentar los desafíos de la vida (para comprender y superar los problemas) y de su derecho a ser feliz (respetar y defender sus intereses y necesidades)”. Para este autor, resulta indudable la influencia que en el logro de esta autoestima positiva tienen las opiniones, actitudes y comportamientos de los demás con respecto a uno mismo, especialmente en la infancia; sin embargo, hemos de reconocer también, que la autoestima es algo íntimo y personal, que apenas puede identificarse con un mero receptáculo de opiniones ajenas, puesto que en el fondo, la autoestima es lo que yo pienso y siento sobre mí mismo, y no lo que otros piensan o sienten sobre mí (Brandem, 1987).

Para una intervención directa sobre la autoestima de un alumno, Satir (1988) orienta al profesor para que procure la distinción de una doble realidad humana de vital importancia. Por un lado, el alumno deberá ser consciente de que así como las huellas digitales de una persona son únicas y pertenecen a una determinada persona, él es la única persona idéntica a sí misma, y en consecuencia, diferente a todos los demás. En segundo lugar, el alumno deberá ser consciente de que todos los seres humanos tienen los mismos ingredientes básicos, cabeza, corazón, etc., por lo que coincidimos en algunos aspectos básicos. Es decir, todos somos iguales, al mismo tiempo que somos diferentes y únicos. En palabras del autor, “cada persona es un

descubrimiento en sí mismo. No se puede moralmente moldear a una persona en la imagen de otra. Lo cual supone que no se puede pedir a un niño vivir calcado en la imagen de su padre o viceversa. [...] Cuando reconozco que soy un ser único con mi parecido y diferencia con los demás seres humanos, entonces puedo cesar de compararme con los demás y consiguientemente dejaré de juzgarme y castigarme” (Ibíd. 34).

En general, para favorecer el desarrollo de la autoestima deberían potenciarse tres áreas. En primer lugar el sentimiento de pertenencia, del que hablaremos más adelante, en el sentido de que los niños tienen que sentir que forman parte del grupo, participando activamente. En segundo lugar, la percepción de la propia competencia; es decir, y teniendo en cuenta la complejidad del tema al que ya nos hemos referido, ser capaces de percibir su proceso de aprendizaje en una continuidad dinámica que se va desarrollando con un aumento de cantidad y calidad, siempre acorde a su desarrollo. Finalmente el sentimiento de valía personal, que ha de permitir que los niños se sientan apreciados y valorados por sus propios compañeros, a pesar de sus defectos. De todo ello podemos concluir con la idea de que los niños necesitan un ambiente de confianza, respeto y diálogo en el que existan adultos que les muestren su cariño y aceptación, reconociendo sus cualidades, al tiempo que corrigen sus fallos con firmeza, paciencia, y comprensión (Rogers, 1981, 1982). Paralelamente, es necesario ofrecer estrategias con las que contrarrestar aquellas distorsiones especialmente relacionadas con la baja autoestima, entre las que destacan, sobreestimar los sucesos negativos y subestimar los positivos; interpretar los acontecimientos centrándose en un único elemento negativo; sacar conclusiones precipitadas sin haber obtenido los datos suficientes, o basándose en un solo incidente; tendencia a responsabilizarse únicamente de los sucesos negativos, o eludir toda responsabilidad; por último, el pensamiento dicotómico del todo o nada (Pope *et al.*, 1996).

Así pues, insistimos en la importancia que tiene el clima de percepción empática en el desarrollo integral de todos los miembros de la comunidad educativa. En este sentido Rogers (1981, 95-96) confirma

que “otro de los significados que la comprensión empática puede tener para el receptor es el de ver que alguien lo valora, está atento a su persona y lo acepta. Podría parecer que cambiamos de tema, que no hablamos de empatía. No es así. Es imposible sentir de forma adecuada el mundo perceptivo de la otra persona, sin valorar adecuadamente a esa persona y su propio mundo, es decir, sin que de algún modo nos interese por ella. De este modo el mensaje que llega al receptor es el siguiente: <<Esta persona confía en mí, cree que merezco la pena. Tal vez yo sea digno de algo. Quizá yo pudiese valorarme. Es posible que yo pudiese interesarme por mí mismo>>”. Este autor reconoce que el impacto de las relaciones que buscan una comprensión empática en el ámbito educativo, extiende sus efectos en el aprendizaje y en el clima escolar en su conjunto, porque se refleja también en la autoestima de todos sus miembros, que va mejorando paulatinamente. Así estos autores (Rogers, 1981, 1982; Branden, 1987; Satir, 1988; Pope *et al.*, 1996), coinciden en los efectos positivos que tienen la empatía en la autoestima, y estas a su vez en el núcleo más íntimo de las personas, que solo es modificable mediante determinado contacto de uno, consigo mismo. De hecho, estas consecuencias conducen a la desaparición de la alienación, y a la consideración de las personas como miembros activos y aceptados en el seno de la comunidad educativa a la que pertenecen; y por extensión, a la consideración de sí mismo como miembro de la raza humana.

En conclusión, la educación que buscamos, el proceso de aprendizaje y desarrollo integral de las personas, la socialización y correspondiente sociabilidad, fundamentadas en valores éticos y morales, supone que los integrantes de la escuela se esfuercen por aprender a interesarse por los demás, aprender de ellos, y ayudarles (Isaacs, 1981). Podemos así concluir que tres componentes básicos de nuestra propuesta, como hemos visto, el reconocimiento, la empatía y la autoestima, se fundamentan en el terreno cognitivo y afectivo de la persona, para lo que reiteramos la importancia de que los miembros de la comunidad educativa se impliquen activamente y en su totalidad.

2.3.3 - VULNERABILIDAD Y SEGURIDAD ONTOLÓGICA

El reconocimiento del otro a través de la percepción empática, así como la actitud de favorecer una alta autoestima, lleva implícito el reconocimiento de nuestra mutua vulnerabilidad; y este reconocimiento abre nuevas posibilidades para la búsqueda del buen desarrollo de los miembros de la comunidad educativa. “El concepto de vulnerabilidad viene del latín *vulnus*, o “herido”. La idea de vulnerabilidad humana reconoce la dimensión corpórea de la existencia; describe la capacidad sensorial de las criaturas personificadas que están abiertas a los peligros de su entorno y son conscientes de sus precarias circunstancias” (Turner, 2006, 28). Actualmente, el concepto de vulnerabilidad, ya sea en su dimensión humana o social, se refiere a la exposición de los seres humanos al daño psicológico, al daño moral, como amenaza espiritual. Cada vez más se refiere a nuestra habilidad para sufrir psicológicamente, moralmente, y espiritualmente, trascendiendo el umbral del dolor físico, desde nuestra exposición al mundo. Así, “la idea de que tenemos la obligación de conseguir la disminución de la crueldad, la obligación de hacer a todos los seres humanos iguales en relación a su exposición al sufrimiento, parece dar por hecho que hay algo en los seres humanos que merece respeto y protección, realmente independientemente del idioma que se hable. Sugiere que una habilidad no lingüística, la habilidad de sentir dolor, es lo que realmente importa” (Rorty, 1989, 88).

En general, las situaciones de vulnerabilidad se han asociado a situaciones de riesgo, de marginalidad, de pobreza y precariedad, padecidas por niños, viejos, enfermos, discapacitados, o inmigrantes. Así podemos diferenciar a los seres humanos en dos grandes colectivos, el primero formado por los individuos que se encuentran en estas situaciones, a los que reconocemos como ellos; el segundo grupo se conforma con un nosotros que identificamos ajeno a estas situaciones. No obstante, la vulnerabilidad nos enseña que nosotros, también somos ellos; o que ellos son parte de un nosotros más amplio. “Lo somos, de manera fáctica, en algunos momentos de nuestra vida, pues todos hemos sido niñas o niños, quien más quien menos ha padecido enfermedades de alguna gravedad y, salvo excepciones, esperamos y

deseamos llegar a viejos. Pero lo somos también en un sentido más profundo y esencial, en un sentido hondamente humano, porque vemos en los desposeídos, enfermos o discapacitados una imagen de la humanidad doliente de la que cada uno de nosotros forma parte” (Llano, 1999, 131).

Además de vinculado a nuestra naturaleza humana, el término vulnerabilidad hace referencia al riesgo potencial de sufrir los efectos negativos ante un contacto. En palabras de Habermas (2001, 51), “la persona, de la manera más desprotegida, se expone a ser herida en unas relaciones que necesita para desplegar su identidad y conservar su integridad”. Es por ello que este autor considera necesario por una parte, el reconocimiento de la fragilidad física y de la dependencia social de los seres humanos que forman parte de esas relaciones; y por otra, una serie de regulaciones morales, en ese universo de posibles relaciones e interacciones interpersonales. Así Walgrave (1986) explica que la vulnerabilidad trata de una característica de la persona vulnerable, así como de las percepciones que derivan de su interacción con los contactos que establece. De esta forma, nos encontramos en un continuo de situaciones de vulnerabilidad. Este autor reconoce además un tipo de vulnerabilidad más amplia, la vulnerabilidad social, que hace referencia a la situación de un grupo de la población, o a un individuo de ese grupo que es vulnerable para la propia institución social. Así pues, la vulnerabilidad de nuestra vida diaria está conectada a un entendimiento sociológico de las instituciones. Es decir, necesitamos comprender el mundo social según las dinámicas entre los procesos de personificación y de institucionalización (Hirschi, 1981). De esta forma, “la sociedad humana incluye la construcción de un número infinito de instituciones, patrones de interacción social que se sostienen con costumbres y sanciones; como la escuela, la familia, la religión, los rituales, las normas de comportamiento a la hora de comer, los horarios que se establecen para dormir, las ceremonias políticas... creamos instituciones para reducir nuestra vulnerabilidad y ganar seguridad, pero estos patrones institucionales siempre son imperfectos, inadecuados, y precarios” (Turner, 2006, 28).

En su contacto con la institución social, el grupo o el individuo corren el riesgo de generar una serie de efectos negativos basados en el control y la sanción, sin poderse beneficiar de sus efectos positivos. Si tenemos en cuenta que la escuela es una institución social, podemos entender que una familia que no apoya en el proceso educativo, no establecerá buenos lazos y contactos con el personal docente del centro. Esta situación no se fundamenta en un comportamiento negativo del alumno, sino más bien, sobre la base de unas experiencias negativas entre dos instituciones sociales, en este caso, de la familia ante las instituciones sociales, quedando la escuela y su personal, incluidos indirecta y subjetivamente en estas experiencias. Así se van consolidando los pilares de la vulnerabilidad social (Walgrave, 1986). Esta perspectiva vinculada a las instituciones, presenta una percepción de la vulnerabilidad asociada a una incomprensión cultural que, en la escuela, se sitúa en un punto de convergencia entre la variante cultural de la familia del alumno, y su interacción con la cultura dominante que ya mencionamos (Berenstein, 2002; Díaz-Aguado, 2005), llegando a desencadenar entre sus miembros, una serie de conductas negativas que perjudican el proceso de aprendizaje, y el buen desarrollo del clima escolar, afectando a toda la comunidad educativa. En consecuencia, y para comprender lo que ocurre en una escuela, es necesario comprender su contexto social, entendiendo su lugar y papel que juega como institución social perteneciente a una comunidad, y la posición social de las familias de los alumnos (Walgrave, 1986; Gottfredson, 1986; Farrington, 1996).

Así, el potencial de la vulnerabilidad social depende de la posición estructural del grupo, cuyas características se ven relacionadas normalmente con la falta de autoridad, de aceptación de las normas establecidas, percepción negativa de la función educativa en general, y de la función docente en particular, carencias afectivas, y falta de motivación y apoyo. Este aspecto cultural de la vulnerabilidad social es esencial porque explica la incapacidad de sus víctimas para adaptarse a las instituciones sociales con el fin de reducir la desigualdad con otras comunidades. Al contrario, ya hemos visto que como resultado, los lazos se constituyen en el marco de la conducta antisocial e incluso delictiva (Walgrave, 1986; Gottfredson y Hirschi, 1991; Farrington,

1996). No obstante, estos investigadores señalan que, así como existe coincidencia entre unas variables culturales particulares y otras socio-económicas, no se puede concluir que la vulnerabilidad social esté directamente vinculada a un estatus de pobreza ni de clase social baja. Más bien obedecen a las dinámicas sociales y las percepciones que se ven condicionadas por una cultura dominante que genera una cascada de discriminaciones y estigmatizaciones negativas (Rutter & Giller, 1986). Además, la teoría de la vulnerabilidad social confirma los mecanismos ya señalados de ausencia de lazos con la sociedad, de estigmatización, y sobre sus consecuencias en los grupos de iguales en la sociedad. En este sentido, la escuela no solo es una institución de socialización secundaria, como se suele concebir en general; es también una institución de discriminación social primaria (Walgrave et Vettenburg, 1988; Gottdfreson, 1986; Rutter & Giller, 1986; Farrington, 1996). En este contexto, las nociones de empatía, autoestima, y reconocimiento del otro, marcarán la diferencia entre el desarrollo de una mayor vulnerabilidad, o de la mejora del clima de convivencia en la comunidad.

Entonces, el concepto de vulnerabilidad se utiliza para tratar situaciones cotidianas que se viven en la sociedad moderna, caracterizada por la inseguridad, la incertidumbre y la sensación de desprotección en numerosas esferas, como la institucional, y que termina afectando a los seres humanos, a nivel individual o como miembros de un grupo. En este contexto, asistimos al auge de la sociedad del riesgo descrita por Beck (1992) que, como hemos visto en el análisis general de contexto social actual, cuestiona sistemáticamente todo lo establecido, sumiendo al ser humano en la inseguridad. Para Giddens (1995) aunque no hay seguridad posible en la sociedad contemporánea, la necesidad de seguridad es constitutiva del ser humano, aunque su percepción vaya cambiando a medida que lo hace la sociedad. En épocas anteriores las respuestas se daban desde la rutina y la tradición, que fueron perdiendo peso al entrar en la sociedad de la información y las nuevas tecnologías. Al desaparecer la rutina y la tradición como mecanismos para legitimar las prácticas sociales, entran en colapso los viejos marcos que daban seguridad al individuo, como la familia, la religión o la comunidad local. La capacidad de ligar el

presente con el pasado entra en crisis, por lo que se necesitan otros mecanismos que provean seguridad ontológica, que para Giddens (2000) pueden llegar a través de las relaciones íntimas.

Otro concepto importante es el de *seguridad ontológica* utilizado por Laing (1965) y consolidado por Giddens (1991). La seguridad ontológica se refiere a la carencia o la habilidad de tratar con las exigencias de la existencia humana a las que nos enfrentamos día a día. Como señala Giddens (1991, 47) la seguridad ontológica consiste en tener *repuestas* a las preguntas fundamentales de la existencia humana que en mayor o menor medida, nos afectan a todos los seres humanos. Algunos estudios sociológicos también se refieren a la seguridad ontológica entendida como la confianza que desarrollamos con el mundo que nos rodea, incluyendo los parámetros básicos existenciales del ser humano y de la identidad social, tanto en relación con las cosas como con las personas con las que compartimos nuestra vida, y que en consecuencia nos proporciona estabilidad y continuidad para definir nuestra identidad (Ibíd. 1990). Este sentido de seguridad, establecido desde el reconocimiento mutuo, resulta fundamental para desarrollar nuestra competencia social y nuestro sentido de pertenencia a una comunidad (Ibíd. 1991)

La carencia de esa seguridad puede manifestarse en una ruptura de la identidad personal e incluso causar el colapso psicológico. Laing (1965) se refería a este asunto cuando señala que el individuo que es ontológicamente inseguro tiende a mostrar una o varias de las siguientes características. En primer lugar, puede echar en falta la sensación de continuidad biográfica, llegando a bloquear una concepción duradera de vida, siendo incapaz de proyectar hacia el futuro. En segundo lugar, y teniendo en cuenta que nuestro entorno está en constante cambio, la persona puede obsesionarse con las preocupaciones y posibles riesgos de su existencia quedando paralizado en términos de acción práctica. Finalmente, la persona que carece de seguridad ontológica fracasa en el desarrollo o mantenimiento de la confianza en su propia identidad, sintiéndose moralmente vacío, porque carece del calor del amor propio, afectando a su autoestima.

Así, la inseguridad ontológica es considerada como uno de los elementos más importantes a tener en cuenta para el buen desarrollo del clima de convivencia de una comunidad educativa, puesto que influye a nivel personal, cultural y estructural. A nivel personal tiene que ver con el bienestar y la autoestima, por lo que Giddens (1991) señala que una persona con un sentido razonable de seguridad ontológica puede desarrollar capacidades reflexivas y comunicarse con otras personas, a través de las relaciones de confianza que haya establecido antes, con las que ha ido confeccionando un filtro por el que cada día pasan los posibles riesgos que puedan vulnerar su integridad. El nivel cultural está relacionado con los patrones de significados compartidos, con los valores personales y familiares, y como hemos visto, los contravalores que se transmiten a lo largo del proceso de socialización desde las culturas dominantes. Además incluye la ya mencionada vulnerabilidad social, y las percepciones que lleva implícita. Por último, las formas de desventaja estructural pueden afectar negativamente la percepción de la seguridad ontológica, como serían los casos de opresión estructural a grupos vulnerables en un marco racista.

Como hemos visto, la vulnerabilidad escolar se fundamenta sobre la vulnerabilidad social de la familia, en conjunto con el entorno en que conviven y las dinámicas que establecen con dicho entorno; por ello la intervención escolar juega un rol importante en el proceso de consolidación y crecimiento, o bien de difusión y disminución de la vulnerabilidad social (Walgrave, 1986; Farrington, 1996). Desde un punto de vista más general, la tesis de la vulnerabilidad tiene por objeto demostrar que tenemos en cuenta a otros seres humanos porque compartimos una naturaleza ontológica común, que además nos hace necesitar una seguridad ontológica para poder desarrollarnos plenamente como miembros de una comunidad (Laing, 1965; Giddens, 1991). Así “la vulnerabilidad contempla la posibilidad de la empatía y el reconocimiento recíprocos. No obstante, esta respuesta emocional sólo es posible porque le precede un acto de reconocimiento” (Turner, 2006, 54). En palabras de Wilber (2006, 115), “cuando una persona comienza a experimentar el sufrimiento de la vida, empieza al mismo tiempo a tener conciencia de realidades más profundas y más válidas, pues el sufrimiento destruye la complacencia de nuestras ficciones

habituales acerca de la realidad y nos obliga a despertar en un sentido especial: a ver con cuidado, a sentir con profundidad, a establecer contacto con nosotros mismos y con nuestro mundo”. Surge así la necesidad de velar, cuidar, los unos de los otros, según hemos visto antes, desde un marco ético de derechos humanos, pero incorporando ahora las particularidades de la realidad psico-social del ser humano sensible. En este sentido, “las emociones juegan un papel muy destacado en el comportamiento moral, y una educación al servicio del desarrollo humano no puede prescindir de una educación que promueve el cuidado de sí como precondition para el cuidado de los otros y de la vida social” (Romero y Pereira, 2011, 82). Por ello, abordaremos a continuación una reflexión sobre el cuidado, también como una preocupación ética, a través de la que trascender particularidades, integrar concepciones que favorezcan el consenso necesario para determinar los criterios de justicia como búsqueda del bien común, y ajustarse a la perspectiva de derechos humanos, como marco de las acciones de cuidado orientadas a mejorar el clima de convivencia.

2.3.4 - LA ÉTICA DEL CUIDADO

El cuidado, constituye una práctica natural que desarrollan las personas consigo mismo, los otros y el entorno. Como se desprende de lo expuesto en el apartado sobre la naturaleza vulnerable de las personas, el acto de cuidar, responde a factores relacionados con la supervivencia, la felicidad, la protección de la vida, la búsqueda de seguridad, y en nuestro caso, sobre la convivencia en una comunidad educativa. Se fundamenta por lo tanto en una interacción entre personas, por lo que, si con respecto a las normas se buscaba el consenso entre los implicados; para la educación en el cuidado “el propósito del diálogo es poner en contacto ideas y entendimiento, encontrar al otro y cuidarle” (Noddings, 1984: 186). Esta interacción requiere un intercambio constante de información en ambas direcciones, es decir, de una comunicación recíproca para la que consideramos necesario “fomentar la búsqueda del encuentro como principio ético, lo que implica el ejercicio político que reniega de la

etiqueta y la guetización al mismo tiempo que no teme el cambio inherente a la interacción desde los procesos educativos, lo cual debe llevar también, por un lado, a entender ese encuentro como una oportunidad para el aprendizaje, y por otro, a desarrollar una concepción de la experiencia que se centre menos en el sujeto y más en la confrontación con lo otro u otros en marcos culturales diversos” (Vila Merino, 2012).

No obstante, la principal barrera que se opone a la comunicación interpersonal es nuestra tendencia espontánea a juzgar, evaluar, aprobar o desaprobar las afirmaciones de la otra persona o del otro grupo. “Si bien la tendencia a hacer evaluaciones es común en cualquier interacción verbal, se ve muy favorecida por las situaciones que entrañan un compromiso emocional. [...] Así, cuando podemos escuchar comprensivamente, nos ponemos en condiciones de evitar la evaluación, y se verifica entonces una comunicación real. ¿Qué significa esto? Significa ver las actitudes e ideas del otro desde su punto de vista, captar su manera de sentir las, situarse en su esquema referencial respecto del tema de discusión. [...] Si puedo atender a lo que él me dice, comprender cómo se siente, apreciar el significado y sentir el matiz emocional que tiene para él, entonces estaré liberando poderosas fuerzas de cambio en su persona. [...] Nuestra investigación nos ha enseñado que esa comprensión empática – comprensión *con* la persona, no *sobre ella* – es un acercamiento tan efectivo que puede lograr cambios notables en la personalidad (Rogers, 1981, 321). De esta forma, las personas involucradas buscan siempre comprender muy bien lo que el otro necesita antes de actuar y para ello preguntan, escuchan y observan con atención. En este contexto de análisis podemos referirnos a autoras como Carol Gilligan (1982), y Nel Noddings (2002) para abordar la comprensión de la ética del cuidado en la sociedad, y en la escuela en particular; confrontando sus planteamientos con la ética de la justicia, y proponiendo un punto de encuentro a través de los derechos humanos.

Comenzaremos con Carol Gilligan que en 1982 publica *In a different voice*, traducido al castellano como *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino* (1985), donde desafió la

concepción tradicional sobre el desarrollo moral, poniendo en entredicho la presunta universalidad del paradigma evolutivo de Kohlberg (1976), a la luz de las investigaciones que incluían a mujeres, que hasta ese momento habían sido excluidas de los análisis teóricos sobre el desarrollo y la capacidad moral, observando que las mujeres al hablar de sus experiencias ante dilemas morales definían los problemas morales de forma diferente a como venían categorizadas en la teoría moral de Kohlberg. El modo de razonamiento moral de las mujeres entrevistadas por Gilligan (1985), la lleva a una distinción clave de su teoría: los hombres presentan una *orientación ética a la justicia* y los derechos, y las mujeres, una *orientación ética al cuidado y la responsabilidad*. La ética de la justicia que orienta el razonamiento moral masculino, busca aplicar principios morales abstractos con respeto a los derechos formales de los demás, valorando la imparcialidad y la percepción genérica del otro, sin tener en cuenta los detalles de la situación o a los involucrados, para no dejarse influir por la simpatía o el sentimiento. La adopción de este punto de vista imparcial, hace suponer que todas las personas racionales coincidirán en la solución de un problema moral, algo que por otra parte, ya se ha planteado en la Resolución de Conflictos

Como ya hemos mencionado, las seis etapas de Kohlberg que describen el desarrollo del juicio moral de la infancia a la adultez, se basan en un estudio empírico que incluía a 84 niños varones cuyo desarrollo monitorizó durante un periodo de más de veinte años (Gilligan, 1986, 40). Para Kohlberg, las normas morales básicas y los principios son estructuras que “se desarrollan a través de experiencias de interacción social, más que a través de la internalización de reglas que existen como estructuras externas” (1976, 48). Para un correcto desarrollo moral es necesario tener en cuenta, una correcta estimulación social a partir de la interacción social, la toma de decisión moral, y el diálogo. Por ello señala que “la mera estimulación cognitiva es una base necesaria para el desarrollo moral pero no genera directamente desarrollo moral” (Ibíd. 49). Kohlberg habla de las “oportunidades de toma de rol” o *role-taking opportunities*, es decir, de la posibilidad de ponerse en la actitud de otros, siendo conscientes de sus pensamientos y sentimientos, poniéndose uno mismo en su lugar (Ibíd. 49).

Sin embargo, las investigaciones de Gilligan surgieron a partir de tres estudios sobre la relación entre los juicios morales y los actos. El primer estudio abarcaba estudiantes universitarios describiendo sus experiencias del conflicto moral en los primeros años de adulto. El segundo estudio se basó en el análisis sobre la decisión de abortar considerando la experiencia de mujeres que habían estado o estaban embarazadas en ese momento y se planteaban la posibilidad de abortar. Finalmente realizó un estudio sobre derechos y responsabilidades tomando como muestra «hombres y mujeres de similar edad, inteligencia, educación, ocupación y clase social, en nueve puntos a través del ciclo vital» (Gilligan, 1986, 16). Una de las diferencias de las investigaciones de Gilligan sobre las de Kohlberg, fue la utilización de entrevistas sobre dilemas de la vida real, en lugar de utilizar dilemas hipotéticos para el análisis del desarrollo moral. Así por ejemplo Gilligan (1986) pudo señalar el hecho de que las niñas jueguen en grupos más reducidos y en lugares privados desarrolla la empatía y la sensibilidad para adoptar el punto de vista del «otro particular» (Ibíd. 28-29). Los juegos tradicionales de las niñas, como saltar a la cuerda son juegos en que se toman turnos, en que la competencia es indirecta ya que el éxito de uno no necesariamente significa el fracaso del otro. Por consiguiente, es menos probable que surjan disputas. En lugar de elaborar un sistema de reglas para resolver disputas, las niñas subordinaban la continuación del juego a la reanudación de las relaciones (Ibíd. 28). Gilligan concluye que «niños y niñas llegan a la pubertad con una diferente orientación interpersonal y una distinta gama de experiencias sociales» (Ibíd. 29). Con todo, la autora sostiene que su perspectiva se orienta a ampliar el dominio moral concebido por Kohlberg: “Mi propia obra en esta dirección indica que la inclusión de la experiencia femenina, da al entendimiento del desarrollo una nueva perspectiva sobre las relaciones, que modifica los fundamentos básicos de la interpretación. El concepto de identidad se extiende para incluir la experiencia de la interconexión. El dominio moral se ensancha, similarmente, por la inclusión de responsabilidad y del cuidado en las relaciones.” (Gilligan, 1985, 279-280).

A pesar de las diferencias, Gilligan reconoce una estrecha relación entre las dos perspectivas y señala que su propuesta contribuye

a la mejora y ampliación de ambas: "Mis críticos identifican el cuidado con sentimientos, a los que oponen al pensamiento, e imaginan el cuidado como un valor pasivo o confinado a alguna esfera separada. Yo describo el cuidado y la justicia como dos perspectivas morales que organizan tanto el pensamiento como los sentimientos y empoderan al sujeto a tomar diferentes tipos de acciones tanto en la vida pública como privada" (1993, 209). Mientras la ética de la justicia pone el acento en la imparcialidad y la universalidad, eliminando las diferencias, la ética del cuidado pone el acento en el respeto a la diversidad y en la satisfacción de las necesidades del otro. "La moral de los derechos se basa en la igualdad y se centra en la comprensión de la imparcialidad, mientras que la ética de la responsabilidad se basa en el concepto de igualdad y el reconocimiento de las diferencias de necesidad. Mientras que la ética de los derechos es una manifestación de igual respeto, que equilibra los derechos de los otros y del Yo, la ética de la responsabilidad se basa en un entendimiento que hace surgir la compasión y el cuidado. Así, el contrapunto de identidad y de intimidad que marca el tiempo transcurrido entre la niñez y la edad adulta queda articulado por medio de dos morales diferentes, cuya complementariedad es el descubrimiento de la madurez." (Gilligan, 1985, 266). En consecuencia, una persona moralmente madura es aquella que logra integrar estas perspectivas que se complementan "Comprender cómo la tensión entre responsabilidad y derechos sostiene la dialéctica del desarrollo humano es ver la integridad de dos modos diferentes de experiencia que, al final, están conectados." (Ibid. 281). La autora concluye que después del tercer estadio, tanto hombres como mujeres pueden pasar por un cuarto estadio de integración que contrarresta la tendencia de separarles en perspectivas de derechos y justicia, y respeto y relación, respectivamente. En este estadio integral-universal, tanto los hombres como las mujeres integran facetas masculinas y femeninas, y unifican así la justicia y la compasión, en una especie de culminación del tercer estadio general de respeto universal (Wilber, 2000).

En referencia al contexto educativo, una docencia fundamentada en este marco ético, es aquella que está a la altura de la dignidad humana y, en consecuencia, es también gratificante y satisfactoria. Es

decir, introduce un sentimiento profundo de satisfacción en el alumnado y en el profesorado, a la vez que produce resultados satisfactorios. En este sentido, una de las más destacadas pioneras en el ámbito de la educación para la ética del cuidado, Noddings (2001), afirma que el éxito académico sin el afecto positivo es moral y éticamente vacío. Esta autora considera que el papel central de la escuela es cuidar y formar para el cuidado. Según ella, estos dos aspectos están completamente ligados porque para aprender a cuidar no solamente es necesario vivir la experiencia de cuidar, sino también la de ser cuidado. Es decir, la institución educativa no puede formar para el cuidado si no provee espacios para que los estudiantes cuiden y se sientan cuidados, lo que reafirma la necesidad de formación mencionada antes. La docencia ejercida desde este marco ético, implica el encuentro interpersonal: una posibilidad para el cuidado, que involucra a toda la persona, puesto que es la participación en una relación que implica la acogida completa del otro (Ibíd. 2003).

El concepto central de la ética del cuidado es la *responsabilidad* para, con, y entre los seres humanos; es decir, alude directamente al concepto de alteridad, ya que “la persona responsable lo es desde su compromiso social, desde la defensa del bien común y desde la actitud permanente de reflexión sobre las consecuencias y efectos de sus acciones sobre ella misma, los demás y lo que la rodea. Se trata, en cierta forma, de darnos cuenta y asumir nuestro “poder” transformador para luchar por la dignidad humana, porque en cada persona se halla encarnada la humanidad, así como por la justicia en las acciones y los intercambios de significados que emprendamos” (Vila Merino, 2004, 5). Por ello, la actuación moral de las mujeres se centraría, más que en juicios generales y abstractos propuestos por Kohlberg, en la responsabilidad que surge de la conciencia de formar parte de una red de relaciones de interdependencia. Esto se debe a que la identidad humana de las mujeres está fuertemente constituida de manera relacional, en relación a un otro, llámese hija o hijo, esposo, padres, amistades, etc. Gilligan (1985), observó que existe una relación entre el modo de razonamiento moral y la concepción del yo de hombres y mujeres. Estas últimas, cuando se describen a sí mismas, lo hacen en

términos de relación y no mencionan sus distinciones académicas o profesionales, al contrario de los hombres.

Aplicando esta línea de pensamiento al contexto educativo, Noddings afirma que la meta más importante de la escuela debe ser que los estudiantes se sientan queridos, atendidos en sus necesidades pues de esta manera podrán llegar a ser personas que cuidan a los demás. Tal como lo menciona esta autora, lo académico cobra todo el sentido para los estudiantes cuando se relaciona con preguntas auténticas sobre el cuidado. El reto consiste en aprovechar todas las oportunidades que tengamos para promover relaciones de cuidado y, simultáneamente, darle más significado al aprendizaje académico particular y al bienestar general. En la ética del cuidado, se enfatiza el rol de las emociones en la vida moral, el enfoque sensitivo frente al contexto, y el mundo de las relaciones consigo mismo, los otros y el entorno, Gilligan (1982, 17-25); se analiza, que si bien se le ha asignado principalmente a las mujeres, y personas en situaciones de especial vulnerabilidad, este papel no depende de un rol de género, o clase, ya que se trata de una competencia ética, que debe ser aprendida desde la primera infancia, para toda la vida, y en todas las condiciones de convivencia (Noddings, 2002, 19). Por ello, coincidimos con Wilber (2000) cuando señala que cada una de las olas de desarrollo de la conciencia aporta la posibilidad de una ampliación del respeto, la compasión, la justicia, y la misericordia, en el camino hacia un abrazo más integral de todos los miembros de una comunidad educativa concreta, o de toda la humanidad.

2.4 - COEXISTENCIA ESCOLAR VS. CONVIVENCIA EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Tras haber indagado en la realidad psicosocial del ser humano como entidad sensible, pasamos ahora a distinguir entre la coexistencia

necesaria para su supervivencia desde el mismo momento de su nacimiento, y la convivencia que buscamos en el marco de desarrollo integral de la persona, implicada en su comunidad. Como señalan Naval y Altarejos (2000, 177), “el ser humano no sólo *está con* los otros seres del universo, sino que *co-existe con* las otras personas, y su ser le va en ello. Pero esto revela entonces que su ser se actualiza en y desde algo profundo que sustenta su *estancia* con otros seres, y que se realiza en *coexistencia* con otras personas y consigo mismo”. La dimensión radical de coexistencia que define a la persona se va desarrollando a través de la vida en sociedad; así, la sociedad es el *espacio humano* donde se realiza la educación. Por ello, y como hemos visto en apartados anteriores, “es creciente el retorno a la visión del mundo griego clásico, donde el fin de la sociedad es como dice Aristóteles, “la vida buena”; es decir, no simplemente convivir tolerando en paz a los demás, sino vivir la propia vida en plenitud con los demás” (Ibíd. 241). No obstante, cuando pensamos en el tema de la convivencia en las escuelas, o en la sociedad en general, solemos centrarnos en cuestiones relacionadas con el comportamiento, y éste a su vez, está íntimamente relacionado con la conducta. Así, la conducta puede atribuirse a una serie de normas de comportamiento, que se limitan al alumnado y a las aulas, pero en realidad, entendemos que es algo común para todos. Naval y Altarejos advierten de que ocurre lo mismo con el aprendizaje; “por eso, siendo las normas disciplinarias únicas e idénticas para todos, las órdenes coactivas pueden ser distintas según los sujetos y sus personales capacidades de aprendizaje” (2000, 160).

Es decir, al formar parte del proceso educativo, y como se puede comprobar en los idearios o en el currículo de centros de varios países, se han venido desarrollando una serie de asignaturas en los centros escolares, que como tales, parecen ir dirigidas al alumnado en exclusiva, sin contemplar a los adultos que forman parte de ese proceso educativo: profesorado y familias¹. Estas asignaturas se encuentran bajo

¹ Pueden consultarse por ejemplo: Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad, del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2006), Costa Rica; las propuestas de las Comunidades Autónomas como la

diversas nomenclaturas pero tienen este fondo común de orientar en la norma que favorece la coexistencia, como Educación para la Ciudadanía, Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, Educación para la Paz, Educación para la Paz y la Igualdad, Educación para la Paz y la Convivencia, o Educación para la Diversidad. Pero si trascendemos el aspecto regulado de la conducta, e incluimos a todos los actores involucrados en el proceso, recurriendo al amplio marco establecido por los denominados *planes de convivencia*², podemos determinar que la *buena conducta es la manera en que la vida se vuelve más significativa, más constructiva, más pacífica y solidaria*. La filosofía educativa en derechos humanos puede ayudar en este sentido, ya que lograrlo depende en gran parte de nuestro propio comportamiento y de nuestra propia actitud mental (Giatso, 1995). Si, como estamos describiendo, esta propuesta orienta la creación y desarrollo de un clima basado en el respeto, la dignidad, y el desarrollo pleno de la persona, conlleva necesariamente una orientación en el comportamiento y actitud mental que va más allá de la mera regulación conductual, y que debe implicar sobre todo a profesorado y familias (Díaz-Aguado, 2004; Limper, 2000). En este sentido, “el profesorado y los agentes educativos especializados tendrían que estimular e impulsar el establecimiento de relaciones entre la familia y la escuela como un primer paso para evitar lo que podríamos denominar un fracaso estructural de la acción educativa. Esta tarea suele ser difícil y desalentadora para los profesionales que ejercen el “día a día”, sobre

de Andalucía para la asignatura de Primaria “Educación Moral, Educación para la Convivencia y Educación para la Paz”, o la Red de Escuelas Espacio de Paz; las propuestas en el Reino Unido sobre Personal, social and health education and citizenship (PSHE); o las propuestas concretas de diversos autores como Navarro Crespo, F., (2008) Educación para la Paz y la Convivencia. Vitoria-Gasteiz, Ed. Ciudadanía y Libertad; o el libro escrito para Educación Secundaria Obligatoria por Marina, J.A. (2008) “Educación para la Ciudadanía”. Madrid, S.M.

² Distintos países utilizan calificativos semejantes para referirse a este tema, podemos mencionar el trabajo del Gobierno de Chile <http://www.convivenciaescolar.cl/> ; en España el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes <http://www.mecd.gob.es/ministerio-mecd/organizacion/organismos/observatorio-estatal-convivencia-escolar.html> ; ya que son las propias Comunidades Autónomas las que tienen competencias en la materia; o el programa nacional de Argentina <http://www.me.gov.ar/convivencia/> (accedidos el 01/07/13).

todo en las grandes concentraciones urbanas donde la escasez de empleo, las desigualdades sociales, la desafección y la excesiva burocratización de las administraciones públicas, provocan recursos de subsistencia y relaciones intra y extra –familiares no deseables y de todos conocidas. (...) sobre lo que podríamos llamar “macroproblemas” en las relaciones familia-escuela y fracaso escolar” (Núñez Cubero, 2003, 124-125). Coincidiendo con Furman (2004, 222), “los equipos directivos, los profesores y las familias, están llamados a construir centros escolares como comunidades éticas que se impliquen en procesos conjuntos para perseguir el propósito moral de la educación y afrontar los retos de la vida escolar cotidiana”. Los actores sociales implicados en esta tarea deberán contemplar igualmente la perspectiva de la alteridad antes mencionada, pues “emerge desde el encuentro entre lo propio y lo otro que se hace presente frente a nosotros. Las palabras clave en ese encuentro son diferencia, comprensión y reconocimiento: la diferencia que nos constituye como humanos y legítimos desde nuestra identidad; la comprensión desde su papel mediador en la construcción e interpretación de la alteridad como hecho social intrínseco a la heterogeneidad; y el reconocimiento como elemento necesario para no sólo legitimar la presencia del otro o la otra, sino para valorarla desde el convencimiento de su inconmensurabilidad y necesidad para la convivencia” (Vila Merino, 2004, 7).

Así como ya vimos que los derechos implican una serie de responsabilidades, también “la convivencia supone reconocer que hay bienes comunes que exigen limitar o sacrificar los propios deseos e intereses. Por esto, hay que educar para ser capaces de aceptar a lo largo de nuestras vidas aquellas contrariedades que sin duda surgirán al intentar hacer compatible el disfrute de nuestros derechos particulares con los de los demás. Se trata de que nuestras decisiones libres contribuyan a la mejora personal de los demás miembros de la sociedad” (Ugarte, 2004, 180). Estos conceptos pueden ser extrapolados a la comunidad educativa desde la asociación que establece Herrero (2006, 165) entre la libertad política y el bien común, cuando afirma que “no se puede configurar la libertad política, es decir, los bienes concretos que persiguen los miembros de una comunidad política determinada, más que desde una idea de bien universal. A éste

es al que llamamos, bien común. No existe la posibilidad de definir un espacio de libertad más que desde alguna idea de bien y, en último término, desde el bien universal de la vida entendida como logro. Es éste un bien universal, entre otras cosas, porque no se puede fallar intencionalmente. Es decir, nadie elige voluntariamente malograr su vida”. Insistimos en señalar la trascendencia que tiene la formación del profesorado que acompañará al alumnado en su desarrollo, ya que como indica Sen, “Si la libertad de la decisión humana es importante, los resultados de un ejercicio razonado de esa libertad deben ser valorados, y no negados en nombre de un impuesto e incuestionado conservacionismo” (2007, 159). Como ya hemos visto, el sistema actual sólo es capaz de generar sistemáticamente una serie de normas que están lejos de ser interiorizadas, respetadas o entendidas como parte de un sistema de valores que favorece la convivencia y los procesos de desarrollo, y de socialización en la comunidad educativa.

Partiendo de que nuestra propuesta persigue consolidar un clima de convivencia propicio para el aprendizaje y desarrollo pleno de todos los actores implicados, ahora concretados en los colectivos de profesorado y alumnado, llegamos a una comunidad educativa en la que sus miembros se relacionan en un marco moral; es decir, como seres morales. En este contexto, los miembros de esta comunidad pueden entender y respetar sus leyes, que hacen referencia “a todas las circunstancias que requieren regulación normativa con el lenguaje de los derechos y los deberes, pero sólo los miembros de esta comunidad pueden obligarse *recíprocamente* y esperar *los unos de los otros* comportamientos conformes a normas. La dignidad humana en el sentido moral y legal está ligada a esta simetría de las relaciones. No es una propiedad que se *posea* por naturaleza como la inteligencia o los ojos azules, sino que, más bien, destaca aquella inviolabilidad que únicamente tiene algún significado en las relaciones interpersonales de reconocimiento recíproco, en el trato que las personas mantienen entre ellas” (Habermas, 2001, 50-51).

Si además tenemos en cuenta que, como vimos en el apartado de contravalores, una de las consecuencias de obrar de esta forma conlleva la aceptación de un sistema no impuesto de normas y

autoridades, sino la convivencia democrática en un clima de respeto mutuo en el que somos libres, corremos el riesgo de encontrarnos en situaciones contrarias al tipo de educación que buscamos, con opiniones enfrentadas y autoridades cuestionadas. En consecuencia nos parece importante señalar que el respeto no es algo que se puede repartir de acuerdo con las cualidades de las personas con quienes se tiene contacto, sino que todas las personas tienen el derecho de ser respetados por nosotros. En palabras de Isaacs (1981. 197), “incluso la convivencia entre hermanos únicamente es posible si existe un gran respeto, porque no existe la posibilidad de elegir los hermanos de acuerdo con el propio modo de ser. Cada uno es diferente, tiene un estilo particular. Y cada uno tiene derecho de vivir en el hogar”. El modo de interpretar este respeto y vivirlo bien, en cada caso, será resultado de haber reconocido los derechos, la condición y las circunstancias en las que se encuentran esas personas. Así, la teoría del reconocimiento de Hegel (1967) no es necesariamente individualista, porque los mismos argumentos pueden aplicarse al reconocimiento entre comunidades y entre colectivos, como alumnado, profesorado, y familias. En este sentido señalamos la importancia de un reconocimiento social a la labor educativa que tampoco podemos calificar como satisfactorio en nuestra moderna sociedad. En suma, el argumento de Hegel es igualmente sociológico, en el sentido de que acepta el hecho de que el poder y la desigualdad son limitaciones al reconocimiento ético del que hablamos antes, otro aspecto a tener en cuenta a la hora de analizar el contexto actual, tanto social en general, como escolar en particular.

2.4.1 - ÁMBITO ESCOLAR: ROLES Y RESPONSABILIDADES

En un capítulo anterior hemos visto cómo el contexto social actual genera un déficit de socialización en la ciudadanía. Ahora reflexionamos sobre el contexto concreto en que se centra esta propuesta, donde se generan los factores de socialización primaria: el ámbito escolar. En este sentido será necesario identificar los roles y responsabilidades de los actores sociales implicados para que ese

proceso de socialización sea exitoso en el ámbito escolar, ya que no sólo es el ámbito propio del maestro como agente de la formación intelectual y cultural; “es también un poderoso agente de socialización. De hecho, buscando esta influencia educativa, la escuela se extiende desde los primeros años en la vida de sus alumnos, incluso cuando no sirva al primer aprendizaje intelectual, que es la lecto-escritura. Sin embargo, propicia la socialización mediante la convivencia de los niños en el entorno escolar; esta función se prolonga durante la adolescencia y la primera juventud y constituye la sustancia de la influencia educativa de la escuela como ámbito formativo” (Naval y Altarejos, 2000, 203). Al mismo tiempo será necesario reflexionar sobre el ámbito familiar y el rol que sus integrantes tienen en el proceso de socialización de los niños, ya que como veremos, afecta directamente al buen desarrollo en el ámbito escolar. Esto es así porque nuestro proceso de maduración es lento. En comparación con otros mamíferos, “los seres humanos dependemos de nuestros padres durante un período de tiempo más prolongado, y tardamos muchos años en aprender todo lo que necesitamos para asumir un rol completamente adulto en la sociedad. Maduramos por etapas, algo que nuestras leyes reflejan al establecer las edades en las que es legal dar nuestro consentimiento, votar, conducir, beber alcohol, casarse, entrar en las fuerzas armadas, etc. Cuanto más se desarrolla un niño, más se relaja el control de los padres. Ésa autonomía completa llega con la edad adulta, y el largo y tortuoso camino que conduce hasta ella tiene mucho que ver con el caos de la adolescencia” (Marinoff, 2000, 184). En este sentido, El tiempo es una exigencia elemental de la comprensión, y “la educación ética ha de contar con una dosis abundante de comprensión. El hombre madura durante toda su vida, y exigirle una completa coherencia práctica antes de tiempo es, precisamente, inoportuno. El rigorismo es contraproducente” (Polo, 1995, 167).

Desde nuestra perspectiva, coincidimos con Habermas (1991, 76) cuando señala que “los sujetos que *juzgan* moralmente sólo pueden *actuar* normalmente conforme a su propio juicio tras haberse convertido en sujetos capaces de actuar moralmente por vía de socialización en contextos de vida ética. La eticidad de una forma de vida se acredita, pues, en procesos de formación y tipos de relación que

hacen que el individuo tome conciencia de sus deberes concretos”, sus responsabilidades, y que a la vez lo motivan para actuar de conformidad con ellos, consciente de las consecuencias que lleven implícitas. En palabras de Wilber (2006, 35), “Recibir una educación es aprender dónde y cómo se han de trazar los límites y qué se ha de hacer luego con los aspectos acotados. Mantener un sistema judicial es trazar una línea divisoria entre quienes se adecuan a las normas de la sociedad y quienes no lo hacen. Librar batalla es trazar una línea que separa a quienes están con nosotros de quienes están en contra. Estudiar ética es aprender a dibujar una frontera que diferencia el bien del mal”. En consecuencia entendemos que un aspecto importante de nuestra propuesta radica en que trascienda el perfil reduccionista que tratamos anteriormente, conformando una asignatura que se limite al aula y sus alumnos; sino que se haga extensible e implique a los demás agentes sociales que conforman la comunidad educativa, sobre todo profesorado y familias. Volviendo a Habermas podemos adentrarnos en las relaciones entre profesorado y alumnado, en las que señalaremos el tema de la autoridad ya mencionado, que causa fricción entre ambos colectivos, por ser interpretado como un elemento de poder. En este sentido los juicios de valor ante un conflicto, las evaluaciones académicas que los profesores hacen de sus alumnos, las críticas que los alumnos hacen de los profesores ante sus padres, conforman un clima de dualidades establecidas sobre la base de nuestras propias percepciones a menudo condicionadas por demarcaciones ilusorias que llevan a una guerra entre opuestos en que ambos colectivos se encuentran inmersos en una dinámica de disputa sin fin (Wilber, 2006). No obstante, debemos tener en cuenta que “si los seres humanos son capaces de hacer la guerra también son capaces de construir la paz, y esta construcción tiene una visión apacible de las relaciones humanas, gestionando pacíficamente los conflictos que son fruto de la convivencia, porque si los seres humanos son capaces de relacionarse violentamente, anulándose unos a otros – como prueba las guerras – también son capaces de abordar sus relaciones con justicia y equidad, admitiendo diferentes maneras de entender los procesos vitales y relacionales” (Vila y Martín, 2011, 12). Por lo tanto, consideramos importante resaltar el aspecto ético de nuestra propuesta, ya que proporciona y promociona herramientas con las que intervenir en favor de una transformación de los conflictos perdurable en el tiempo, a la

vez que preventiva de futuros conflictos (Lederach, 2003), mientras enmarca la totalidad de las relaciones interpersonales desde un principio básico: la realidad fundamental es la unión de los opuestos, y cuando se comprende que los opuestos son uno, la discordia se vuelve concordia (Wilber, 2006). Así coincidimos con el premio Nobel de la Paz, Elie Wiesel que resumía su pensamiento en una frase³: “Creo, honda, profunda y totalmente, que no hay gente superior. Nadie es superior a ningún otro ni ninguno es inferior a otro. Ninguna religión, ningún grupo étnico, ningún grupo nacional... ¿Cómo se obtiene esto? A través de la educación”. Respeto, dignidad, buena conducta, desarrollo pleno, juego limpio, tolerancia, no como conceptos memorizados en el marco de una asignatura; sino como valores interiorizados en una filosofía de vida, van conformando los elementos que marcan la diferencia entre las propuestas de convivencia escolar a las que nos hemos referido anteriormente, y nuestra propuesta para ser implementada en la comunidad educativa, implicando a todos los actores sociales que forman parte de la misma.

Habiendo establecido el contexto escolar y concluido con la importancia que tiene la figura del maestro en todo el proceso de desarrollo pleno, y de socialización del alumnado, nos adentramos en el capítulo que indaga concretamente en los roles y las responsabilidades de las personas implicadas. Merece la pena detenernos en un extracto de *Las leyes* de Platón:

“Apenas vuelva la luz del día es necesario que los niños vayan a la escuela. Pues ni las ovejas ni otra clase alguna de ganado pueden vivir sin pastor, tampoco es posible que lo hagan los niños sin pedagogo ni los esclavos sin dueño. Pero, de entre todos los animales, el más difícil de manejar es el niño; debido a la misma excelencia de esta fuente de razón que hay en él, y que está todavía por disciplinar, resulta ser una bestia áspera, astuta y la más insolente de todas. Por eso se le debe atar y sujetar con muchas riendas, por así decirlo; en primer lugar, apenas salga de los brazos de su nodriza y de la madre, hay que rodearle de

³ Discurso pronunciado en la 42nd Annual Assembly of the International Press Institute, 1992 Venice, Italy.

preceptores que controlen la ignorancia de su corta edad; luego hay que darle maestros que lo instruyan en toda clase de disciplinas y ciencias, según conviene un hombre libre. Como a esclavo que en alguna manera es, cualquier hombre libre podrá castigarle, tanto al niño como a su pedagogo y a su preceptor, por cualquier falta que viera comete cualquiera de ellos. Cualquiera que, encontrándose con ellos, no los castigará como es debido, incurre primeramente en la mayor de las de sombras, y el guardián de las leyes que ha sido especialmente elegido para atender a la infancia deberá observar, al pasar, quien que se encuentre con el grupo deja de castigarlos cuando debiera hacerlo, o no los castiga como sería debido. Este inspector de nuestra juventud deberá tener una vista muy penetrante y ejercer una vigilancia extrema sobre la educación de los niños, y enderezar sus naturalezas, dirigiéndolas siempre hacia el bien que prescriben las leyes” (libro VII).

En este texto podemos interpretar e identificar varios roles y responsabilidades, si bien nuestro propósito se limita a ilustrar que ya desde la Antigua Grecia se planteaban estos temas, lo que no obstante, hace que nos preguntemos de nuevo sobre la capacidad de aprendizaje de los seres humanos. Seguiremos adelante dejando esta referencia para establecer algunas de las cuestiones que de ella se derivan, como es el caso de los roles de los maestros y educadores, madres y padres, o conceptos relativos a la autoridad, y en primer lugar sobre la responsabilidad. Y es que una persona es responsable, cuando "asume las consecuencias de sus actos intencionados, resultado de las decisiones que tome o acepte; y también de sus actos no intencionados, de tal modo que los demás queden beneficiados lo más posible o, por lo menos, no perjudicados; preocupándose a la vez de que las otras personas en quienes puede influir hagan lo mismo" (Isaacs, 1981, 173).

De la misma forma que intentamos establecer una relación entre los roles y las responsabilidades que aquellos traen implícitas, también hemos señalado la correlación existente entre los derechos y los deberes. Esta correlación se establece de modo bidireccional y se espera igualmente recíproca; es decir, para con uno mismo y hacia los

demás. “Ambos propósitos, aparentemente contrapuestos y excluyentes, en realidad son complementarios y se refuerzan mutuamente (...) no hay derecho humano alguno si no existe, en los demás, el correlativo deber de respetarlo” (Medina, 2002, 36-37). Si pensamos en el paralelismo anterior y lo extrapolamos al contexto educativo, podemos concluir que los roles y las responsabilidades de los actores sociales implicados en el proceso de socialización y desarrollo pleno, están compenetrados, forman una unidad; de modo que el ejercicio de los roles, y el cumplimiento de sus responsabilidades constituyen una integridad igualmente necesaria para poder hablar “de ciudadanía y del papel activo que debemos tener como agentes sociales autónomos y solidarios y garantes de los derechos humanos y los principios democráticos desde nuestros comportamientos desde la “exigencia” ética hacia los demás. En definitiva, una ética de la responsabilidad debe ser una ética de la acción comprometida con el cambio social” (Vila Merino, 2004, 6).

Esta responsabilidad compartida e integridad necesaria, pueden establecerse también en relación a capacidad de admisión de los derechos humanos, que según Ballesteros, “requiere la comprensión de la persona de acuerdo con su terminología originaria, como *prosopon*, como ser abierto a lo real, como relación con el origen, con los otros, con la naturaleza. (...) el hombre que se abre a la otredad, experimenta que no es soberano, sino guardián y custodio de la misma realidad a la de sus coetáneos y para los miembros de las generaciones futuras” (1990, 147). Así se refuerzan las observaciones anteriores sobre las que se fundamenta nuestra propuesta de una filosofía educativa en derechos humanos que fomenta el desarrollo pleno de todas las personas que conviven en una comunidad educativa.

Desde las ciencias que estudian los procesos de socialización de la infancia, antropología, sociología y psicología, se señala que el niño pasa por dos gestaciones: la primera que podríamos llamar biológica en el útero materno y la segunda en la matriz social en que se cría; es decir, el núcleo familiar y el aula. La interacción es pues un elemento necesario, y consecuentemente podemos coincidir con la afirmación de que “la posibilidad de ser humano sólo se realiza efectivamente por

medio de los demás, de los semejantes, es decir de aquellos a los que el niño hará enseguida todo lo posible por parecerse. (...) Lo específico de la sociedad humana es que sus miembros no se convierten en modelos para los más jóvenes de modo accidental, inadvertidamente, sino de forma intencional y conspicua” (Sabater, 2004, 24-25). Siendo conscientes de esta realidad, podemos identificar roles específicos y responsabilidades concretas en cada uno de los actores sociales que formará parte de este proceso de socialización. Además, podemos distinguir capacidades y limitaciones, ya que por ejemplo y por causa de la extensión y diversificación del saber humano, “los padres no están capacitados para subvenir todas las necesidades que conlleva la formación intelectual y cultural; por ello se recurre a una ayuda específica para completar la misión educativa. Comparecen así los maestros como agentes educativos, y su ámbito propio, que es la escuela. Consideradas como instituciones sociales, la relación entre familia y escuela, tiene carácter de *delegación*. Según el diccionario, delegar es *dar una persona a otra la jurisdicción que tiene por su dignidad u oficio, para que haga sus veces o conferirle su representación*; se trata pues de una relación de tipo jurídico definida por la confianza y la responsabilidad mutuas. Los padres delegan en la escuela la formación intelectual de sus hijos en aquellos aspectos que ellos no pueden atender debidamente; lo que significa que encargan a los maestros que *hagan sus veces* en este aspecto de la formación humana” (Naval y Altarejos, 2000, 202). De esta forma entendemos que “estas dos instituciones inicialmente deben cumplir funciones complementarias que sólo podrán entenderse y llegar a buen fin si se conciben desde una relación de estrecha ayuda y colaboración. Ahora bien, todos sabemos, que – aún siendo lo deseable - esto no ocurre siempre así” (Núñez Cubero, 2003, 122). No obstante y sobre esta base, llegamos a identificar principalmente dos roles, el rol del educador y el rol del padre.

2.4.2 - SOBRE LOS EDUCADORES, MAESTROS Y PROFESORES

Como consecuencia de todo lo anterior, podemos señalar dos aspectos fundamentales a tener en cuenta sobre el ámbito escolar. El primero de ellos radica en la necesidad de un consenso normativo en el que todos los miembros de la comunidad escolar comprendan y acepten que las demarcaciones normativas de su convivencia se justifican en el buen desarrollo de sus miembros. Siguiendo a Habermas, “Un consenso normativo, alcanzado bajo condiciones libres e inclusivas de debate práctico, establece una norma válida (o confirma su validez). Las normas válidas no *existen* sino en el modo de ser aceptadas intersubjetivamente como válidas. La *validez* de una norma moral significa que *merece* reconocimiento universal a causa de su capacidad para vincular la voluntad de sus destinatarios únicamente por medio de razones. El mundo moral que nosotros, como personas morales, debemos hacer realidad conjuntamente, tiene un significado constructivo” (2003, 87). Pero además, y desde el primer momento en el que los niños entren en contacto con el aula, en la guardería o en la escuela primaria, serán los educadores quienes impondrán las reglas del juego que regulen la convivencia. Por eso, “uno de los estímulos más importantes para conseguir que un niño acepte, sin problemas, el estar en contacto con un grupo de desconocidos (la primera vez que va al colegio, por ejemplo), consiste en que la persona en que confía le introduzca con cariño, indicándole quién es la persona que le sustituye - en este caso, el profesor- y que conozca, enseñada, algunas reglas del juego a que puede atenerse. Estos detalles incluyen, por ejemplo, el lugar propio de sentarse, indicaciones claras sobre cómo participar en alguna actividad, etc.” (Isaacs, 1981, 200). Desde este momento los niños empiezan un aprendizaje sobre la convivencia que más adelante se traducirá en la adopción de un compromiso cívico. “Este compromiso se manifiesta cuando las personas participan en la vida social y política y cuando la convivencia se asienta en los valores de los derechos humanos. Esto supone educar para que los ciudadanos consigan reconocer y promover el valor intrínseco de cada ser humano y se comprometan con la realización del bien común” (Ugarte, 2004, 330).

Consideramos importante detenernos en este punto que resultará crítico para la consecución de nuestros objetivos, ya que subordinada a la exigencia de aprender, se encuentra la necesidad de ordenar la convivencia de los que aprenden; por tanto, el docente es a la vez fuente de opiniones y de órdenes, de saber y de poder. Estos extremos han sido perfectamente explicados por Naval y Altarejos afirmando que “en cuanto que el educador debe ordenar la convivencia de los que aprenden, ejerce una función de gobierno, de la que dimanen mandatos negativos: no hacer esto, ni aquello, ni lo otro. Ésta es la dimensión coercitiva de la autoridad educativa. El ineludible contenido negativo de las normas disciplinarias resulta ingrato afectivamente, para quien las dicta como para quien las recibe; pero por mucho disgusto que origine la negatividad, no es racional su rechazo. El núcleo del gobierno, esto es, de la ordenación de la convivencia, es la protección y promoción de la libertad individual. Para que ésta pueda realizarse, es necesaria una normativa que regule los comportamientos, pero siempre mínimamente, impidiendo las conductas que estorben el despliegue individual de las libertades personales, pero no imponiendo las acciones que deban realizarse desde la libertad; esto sería el gobierno *despótico*, no el gobierno *político*. En razón de la dimensión social del aprendizaje, el educador ejerce una potestad coercitiva, conteniendo o refrenando las conductas dañinas para la convivencia” (2000, 159-160). La labor del docente vuelve a considerarse crítica en este aspecto ya que como indica Sabater, “la tendencia a convertir las opiniones, en parte simbólica de nuestro organismo y a considerar cuanto las desmiente como una agresión física no sólo es una dificultad para educación humanista sino también para la convivencia democrática. Vivir en una sociedad plural impone asumir que lo absolutamente respetable son las personas, no sus opiniones, y que el derecho a la propia opinión consiste en que ésta sea escuchada y discutida (2004, 137).

El segundo aspecto fundamental a tener en cuenta se refiere al carácter de la persona que enseña, al educador que va a acompañar el proceso de desarrollo y socialización del alumnado, ya que como explica Sabater, “la enseñanza voluntaria y decidida no se origina en la constatación de conocimientos compartidos sino en la evidencia de que

hay semejantes que aún no los comparten. Por medio de los procesos educativos, el grupo social intenta remediar la ignorancia amnésica (Platón) con la que naturalmente todos venimos al mundo. Donde se da por descontado que todo el mundo sabe o que cada cual sabrá lo que conviene, o que da lo mismo saber que ignorar, no puede haber educación... ni por tanto verdadera humanidad. Ser humano consiste en la vocación de compartir lo que ya sabemos entre todos, enseñando a los recién llegados al grupo cuanto deben conocer para hacerse socialmente válidos. Enseñar es siempre *enseñar al que no sabe*, y quien no indaga, constata y deplora la ignorancia ajena no puede ser maestro, por mucho que sepa” (2004, 26-27). Así coincidimos con el autor, cuando señala que una cualidad que todo maestro debe tener es la humildad, “que consiste en renunciar a demostrar que uno ya está arriba y esforzarse por ayudar a subir a otros. Su deber es estimular a que los demás hagan hallazgos, no pavonearse de los que él ha realizado. Pero ¿puede hacer descubrimientos un párvulo? naturalmente que sí: cuanto menos se sabe, más se puede descubrir si a uno alguien le enseña con arte y paciencia” (Ibíd. 124). La importancia del maestro radica entonces en que “se educa por lo que se es, más que por lo que se sabe. Se enseña también lo que se es, más que lo que se dice. El poder del educador o del profesor depende menos de sus palabras que de la presencia silenciosa y total del hombre detrás del maestro, y del posible amigo detrás del hombre” (Rassam, 1976, 64). En esta dirección coincide Giatzo, cuando afirma que “esas elecciones que aprendemos de maestros que no sólo son buenos sino que además demuestran afecto por el alumno, calan de un modo profundo en nuestras mentes, cosa que tal vez no ocurre con las elecciones de otro tipo de maestros. Aunque uno pueda estar obligado a estudiar, y pueda temer al maestro, esas elecciones quizá no tienen demasiado efecto. Depende mucho del afecto del maestro” (1995, 51). Constatamos así la crucial importancia de un educador motivado que no sea mero espectador del proceso formativo del alumnado, sino que esté implicado en su desarrollo pleno. “Por supuesto, no hay duda de que en el campo de la educación, la motivación compasiva es importante y pertinente. Sea o no sea creyente, la compasión por la vida o el futuro de los estudiantes, no sólo por sus exámenes, hace mucho más eficaz el trabajo del maestro. Con esa motivación, pienso que los alumnos nos recordarán toda la vida” (Ibíd. 59). De aquí se deduce que “los deberes

del educador no se circunscriben al ámbito estricto de su enseñanza, pues, por la misma naturaleza y sentido de la enseñanza, dichos deberes las trascienden como mera actividad individual de enseñar, alcanzando la actuación discente, fundamento y motor definitivo del aprendizaje” (Naval y Altarejos, 2000, 158).

Además de lo anterior, “los docentes tienen un peso muy relevante en la organización escolar y en la gestión de los centros educativos. Los profesores tienen un protagonismo inequívoco en los sistemas escolares. Pero aún aumenta su importancia si pensamos en que son dinamizadores de la relación educativa. Ésta no se halla delimitada exclusivamente por la comunicación entre el profesor y el estudiante, aunque ésta sea de capital importancia. También se encuentra definida por las características de los integrantes del grupo y por un sistema de relaciones más amplias que abarca las relaciones sociales en la propia institución y las implicaciones entre ésta y la sociedad, al tiempo que las relaciones entre los sujetos y el saber, entre las personas y la cultura. [...] Las actitudes, valoraciones o expresiones verbales o corporales por parte del profesor acaban modelando comportamientos” (Romero *et al.* 2009, 12). Así la profesión de la docencia se constituye como una práctica relacional, que se caracteriza por ser una actividad en la que el profesorado tiene la responsabilidad de facilitar el desarrollo de su alumnado en todas las dimensiones de su personalidad. Por ello resulta fundamental adquirir el compromiso de establecer y mantener relaciones de confianza y cuidado. Los productos más valiosos del proceso de enseñanza aprendizaje son, sobre todo, relacionales como: el entusiasmo intelectual, la satisfacción compartida ante un descubrimiento o ante un material nuevo, la experiencia de seguridad en una clase con un clima de entendimiento y cortesía (Noddings, 2003). Por ello algunos autores señalan, que para alcanzar estas metas es necesario reinventar la educación, reorientar los programas de formación del profesorado, así como las acciones destinadas al desarrollo de buenos procesos de aprendizaje, en los que los equipos directivos, los departamentos de orientación, y los profesores, vayan adaptando los cambios necesarios desde criterios de calidad para todos los integrantes de la escuela (Hargreaves, 2001, 2003; Darling-Hammond, 2001; Escudero, 2002). Para ello el primer

paso es reconocer las contradicciones que el modelo actual lleva implícitas, y sus contravalores, tanto en la escuela en general como en el currículum en particular, al estar asentado en una tradición excesivamente academicista que entra en conflicto con las realidades y necesidades que vive actualmente la población adolescente. En concreto Hargreaves (2001, 2003) mantiene que los cambios deben incluir de manera integrada los valores, contenidos y propósitos; las estructuras escolares acordes y propicias; las implicaciones, compromisos, ideas, emociones y aprendizaje de los profesionales de toda la comunidad educativa; y otras dimensiones de liderazgo, poder y política. Dada la naturaleza del sistema educativo, Escudero (2002) señala que es necesario tener claro cuáles son las cuestiones claves e irrenunciables que hay que defender y por las que merece la pena entrar en debate. Todo esto implica en definitiva, que debemos valorar las escuelas en las que resulta clave y determinante garantizar los principios de calidad para todos, y que se ponen en marcha para alcanzar este objetivo desde procesos de debate, argumentación, cuestionamiento y búsqueda de alternativas poderosas y viables (Darling-Hammond, 2001; Escudero, 2002).

Como hemos visto, la mayor preocupación de las escuelas se centra en alcanzar los objetivos curriculares relacionados con las disciplinas académicas. En consecuencia, es fácil que se olviden los asuntos que realmente preocupan al alumnado y que están relacionados con el sentido auténtico de la educación: dar y recibir cuidado, con el consiguiente aumento del bienestar y de la autoestima, gracias al reconocimiento del otro (Ortega Esteban, 1997; Rogers, 1982; Goleman, 1996; Hoffman, 2001; Habermas, 2003). En este sentido, un posicionamiento pedagógico desde la alteridad nos puede permitir “reconocer el papel fundamental que tenemos como educadores y educadoras respecto no sólo al reconocimiento del otro sino también desde las competencias que les atribuyamos y las expectativas que tengamos para con él y su proceso de aprendizaje. En función de variables como éstas, vinculadas a los procesos de sensibilidad, escucha, invitación y aceptación pedagógica antes apuntados, fomentamos e incidimos en el modo de responder del otro desde la forma en la que articulamos nuestra interacción con él” (Vila Merino, 2010, 75-76). El

alumnado necesita saber que el profesorado se preocupa de ellos como profesionales y como personas; por lo que el profesorado, además de instruir en ciertos saberes académicos, ha de desarrollar relaciones interpersonales que enriquezcan a todos con nuevos modos de interpretar la realidad; con nuevos valores y actitudes (Noddings, 1992). En suma sería razonable pensar que, “en la medida en que el docente establezca con sus alumnos una relación de esta naturaleza, cada uno de ellos se convertirá en un estudiante con mayor capacidad de iniciativa, más original y auto-disciplinado, menos ansioso, y disminuirá su tendencia a ser dirigido por otros (Rogers, 1981, 48-49).

Concluyendo este apartado, recordaremos además de lo dicho ahora, lo que ya vimos en apartados anteriores en los que se mencionaban indirectamente algunos de los roles y responsabilidades de los maestros, educadores o profesores, por ejemplo al señalar que los niños no pueden rechazar la autoridad de los educadores (Arendt, 1954). Además sabemos que el reconocimiento por parte de los profesores del trabajo realizado contribuye a la buena conducta del alumnado (Rutter *et al.*, 1979), por lo que es más probable que aquellos adolescentes que tienen una actitud positiva hacia los profesores no se vean implicados en conductas violentas (Gottfredson y Hirschi, 1991). Asimismo es importante desarrollar lazos afectivos fuertes entre alumnado y profesorado en el proceso académico para contribuir a desarrollar una actitud positiva hacia la escuela (Gold & Mann, 1983; Walgrave, 1986).

En definitiva, “lo que estamos intentando argumentar es que, para lograr un ambiente educativo propicio, se requiere el desarrollo de varias actitudes. A saber, en primer lugar – y en nuestra opinión, *conditio sine qua non*- ser consciente del protagonismo y la responsabilidad que nos corresponde en cuanto a profesores, como adultos y como profesionales que somos, que es mayor que el protagonismo y la responsabilidad de los niños y adolescentes. [...]En segundo lugar, que el ambiente de clase está determinado por la relación educativa que establecemos con cada uno de nuestros pupilos, y que en esa relación individual también tenemos algo que decir como adultos y profesionales que somos, siendo nuestro cometido último

“transmitir ilusión, deseo por aprender”. [...]Una tercera consideración es que las relaciones educativas, al igual que cualquier tipo de relación interpersonal, requieren de la voluntad, del deseo de mantenerla y enriquecerla, ya que las relaciones que no se cultivan acaban por perderse o, lo que es peor, convirtiéndose en rutina” (Romero *et al.* 2009, 22-23). No podemos olvidar entonces, que el profesor tiene que enfrentarse con situaciones de profunda complejidad, y debe de estar primero motivado para involucrarse, y además preparado para aceptar responsabilidades. Según Cortina (2007), cuando el profesional adquiere y ejercita sus competencias de modo excelente, se forma como ciudadano y como persona moral. Un profesional excelente es aquel que compite consigo mismo para ofrecer un buen producto profesional; que aspira a la excelencia en el servicio a las personas que le necesitan. Para esa revolución moral de la vida corriente es necesario apuntar si queremos profesiones y profesionales que contribuyan a una sociedad civil decente y vigorosa. Como señala Rogers (1964), el profesor va desarrollando sus potencialidades humanas, y las de sus alumnos, a través de experiencias auténticas y significativas. Todo esto hace destacar que la labor e implicación del docente es crítica para que nuestra propuesta tenga éxito, pero al mismo tiempo “la psicología nos enseña que para lograr una personalidad abierta y tolerante es fundamental desarrollar un núcleo moral sólido. Este núcleo moral se forma fundamentalmente en los primeros años de la vida, en el seno de la familia. De ahí la importancia del trabajo conjunto con los padres desde etapas tempranas del proceso de socialización” (Tedesco, 2000, 279).

2.4.3 - SOBRE LAS FAMILIAS

“Es cierto que la propia dinámica de la sociedad ha hecho que varíen las funciones y roles de la familia, hasta no hace mucho considerada como la raíz y el sustento de la transmisión de las normas sociales y de las buenas costumbres a las jóvenes generaciones” (Núñez Cubero, 2003, 122). Comenzaremos así señalando, en la línea de Aguilar (2005), que en la actualidad el panorama familiar es complejo,

sobre todo si tenemos en cuenta que los estudios sobre familias reflejan una imagen carente de proyectos de futuro para los hijos, ausencia del padre, sobreprotección, pautas inadecuadas de comunicación y de comportamiento, inexistencia de sistemas coherentes de premios y castigos, faltas de consideración y de respeto, ausencia de valores y carencias en la gestión de los sentimientos (desde Postman, 1982; hasta Punset, 2012). Teniendo en cuenta lo anterior, y habiendo tratado el papel que juegan los educadores en el tipo de educación que proponemos, abordamos ahora el de la familia, que como veremos, desempeña un papel crítico. De hecho, los resultados de cualquier programa educativo mejoran significativamente y son más efectivos si los alumnos se ven acompañados y apoyados por las respectivas familias. Siendo importante el apoyo en casa, éste se ve reforzado cuando hay una implicación en las tareas educativas desarrolladas por la escuela, lo que a largo plazo contribuye a la mejora del propio centro (Hoover-Dempsey *et al.*, 2005). Partiendo de la base de que los seres humanos necesitan el amor de una familia, para crecer sintiéndose valiosos y seguros (Naval y Altarejos, 2000), llegamos a la conclusión de que los padres, y otros adultos que cuidan niños de una forma u otra como puedan ser los profesores, tienen la responsabilidad de proporcionarles ese amor (Rogers, 1984; Ross, 1992). Además, como señala Marinoff (2000) y pudimos ver en un apartado anterior, parte del trabajo de un padre es inculcarle virtudes, o buenas costumbres según Aristóteles. En consecuencia “ser padre responsable es conseguir que los hijos sean responsables y de ahí las indicaciones anteriores en torno a la educación de la responsabilidad. Sin embargo, también se trata de educar a los hijos para que ellos mismos ayuden a sus compañeros, a sus hermanos, e incluso sus padres a desarrollar la virtud de la responsabilidad” (Isaacs, 1981, 187). Estos apuntes tienen de fondo el establecimiento de unas relaciones personales de calidad y calidez, por lo que “sería razonable pensar que si el padre crea, en relación con su hijo, un clima psicológico tal como el que hemos descrito, el hijo será más emprendedor, socializado y maduro” (Rogers, 1981, 48).

Por otra parte, y así como en el apartado anterior hacíamos referencia al pensamiento filosófico de la Antigua Grecia, nos referiremos ahora a una de las particularidades señaladas por Tomás de

Aquino sobre las familias en relación con la educación, que se concentra en *la prole*: “En el pensamiento tomista, la educación es una cierta prolongación del engendrar y el nutrir de los padres a los hijos; esta concepción de los padres como titulares primarios de la educación no es admitida hoy por todos; no obstante, expresa en su sentido profundo uno de los postulados indiscutibles actuales: el derecho fundamental del ser humano a recibir educación, distinto pero complementario al derecho a la subsistencia, y ambos esenciales al derecho inalienable a una vida digna” (Naval y Altarejos, 2000, 28). De esta forma Nowak (1995), defiende la idea de que sólo una acción positiva del Estado puede garantizar los derechos humanos, obligando a los Estados a instaurar y mantener sistemas de escuelas y otras formas de establecimientos educativos para asegurar la educación generalizada, a ser posible, gratuitamente. De hecho, el ejercicio del derecho a la educación constituye uno de los medios más importantes que necesita el ser humano para desarrollar su personalidad. A pesar de ello, y habiendo analizado la precariedad institucional por un lado, y los roles y responsabilidades por otro, podemos observar que estas medidas no son garantes del desarrollo pleno de la personalidad en particular ni de la ciudadanía en general. En este sentido, Marshall (1950) resalta la importancia que tienen para la ciudadanía los deberes por las obligaciones, y su rol en el mantenimiento del orden social y de la integración social, ya que no se puede invocar la defensa de los derechos, ignorando los correspondientes deberes de la ciudadanía. Como hemos visto, este aspecto de la ciudadanía y en especial su rol general en la integración de la sociedad, venía ya expresado desde la Antigua Grecia, ya que entonces igual que ahora, los niños son moldeados por los adultos de los que dependen. “Eso confiere a los padres la obligación de hacer lo posible para potenciar e inculcar las características que les permitan vivir una vida buena. Los detalles varían de una persona a otra, de una familia otra, de una cultura a otra. Las dos generalidades que encontrará siempre son: una admiración por los que se esfuerzan por llevar una vida buena y un mandato de los padres para inculcarla, lo definan como lo definan. Aunque el rol de los padres es básico todos los participantes en la estructura familiar, con inclusión de los hijos, tienen sus propias obligaciones hacia sí mismos y hacia los demás miembros de la familia” (Marinoff, 2000, 174).

Sabater (2004), critica esta situación refiriéndose al fanatismo por lo juvenil en los modelos contemporáneos de comportamiento, que perjudican el buen funcionamiento de la familia, ya que “para que una familia funcione educativamente es imprescindible que alguien en ella se resigne a ser adulto. El padre no quiere figurar sino como el mejor amigo de sus hijos, y la madre, que la tomen como la hermana mayor de su hija. Sin duda son actitudes psicológicamente comprensibles y la familia se hace con ellas más informal, menos directamente frustrante, más simpática; pero en cambio la formación de la conciencia moral y social de los hijos no sale demasiado bien parada” (2004, 63). De hecho, los programas de implicación familiar no van en esta línea, sino en la asunción de responsabilidades y el apoyo eficaz. Así los estudios de Hoover-Dempsey *et al.* (2005), se centran en comprender por qué los padres llegan a implicarse en la educación de sus hijos y en cómo esta implicación influye en el rendimiento de los alumnos. De acuerdo con estos autores, la motivación para dicha implicación se asienta en la construcción del papel de padre o de madre para implicarse, y en la percepción de su eficacia para ayudar a sus hijos a aprender. El primero incluye un sentido de responsabilidad personal o compartida por los resultados educativos de sus hijos y en las creencias concurrentes acerca de lo que ellos pueden aportar para apoyar a sus hijos en el aprendizaje y en el éxito escolar. Por otra parte, el sentido de eficacia incluye la creencia de que sus acciones personales pueden ayudar eficazmente al niño a aprender. De esta forma, y habiendo mencionado que las escuelas no son en su mayoría lugares donde el cuidado mutuo sea la norma, Noddings (1984, 182), recomienda que “los padres también tienen un importante papel explicando a la juventud las dificultades de la enseñanza y cómo pueden alentar y apoyar a sus profesoras y profesores simplemente mostrando interés por lo que aprenden”.

Hoover-Dempsey *et al.* (2005) clasifican las estrategias dirigidas a incrementar la implicación de las familias en dos grandes grupos. En primer lugar, para incrementar las capacidades del centro escolar creando condiciones para un clima escolar dinámico e interactivo con los padres y madres. El equipo directivo puede adoptar un conjunto de medidas para apoyar la participación y las relaciones

entre profesorado y familias, favoreciendo la confianza. A su vez, se puede capacitar al profesorado para establecer relaciones positivas y sobre todo continuas con las familias. En segundo lugar, para capacitar a los padres a involucrarse efectivamente, a través del apoyo explícito de la escuela para que los padres construyan un papel activo, con un sentido positivo de eficacia y una percepción de que la escuela y el profesorado quieren su participación. En este marco se pueden ofrecer sugerencias específicas de lo que pueden hacer todos los implicados, siendo conscientes del relevante papel que tienen en el aprendizaje y desarrollo exitoso de sus hijos. Como estos autores señalan, “la investigación sugiere que los centros escolares pueden dar pasos para incrementar el papel de los padres y su sentido de eficacia para ayudar al aprendizaje de sus hijos; mostrar formas prácticas de implicarlos en el apoyo a las escuelas, profesores y alumnos; y adaptar las maneras de implicación a los requerimientos de la vida profesional y familiar” (Ibíd. 123).

Si pretendemos que nuestros hijos vayan madurando acordes con el proceso de socialización que aquí defendemos, y se desarrollen plenamente como personas dotadas de carácter moral y valores humanos, será necesario que los padres “les expliquen las razones y les ayuden a desarrollar la capacidad de pensar moralmente sobre sus actos; de lo contrario, las normas que usted dicte no les parecerán más que una lista de reglas arbitrarias. En el colegio ya no se ocuparán de hacerlo por usted, y sin ello, sus hijos no serán capaces de conducirse con arreglo a la moral, requisito imprescindible para alcanzar la madurez personal y social” (Marinoff, 2000, 241). Así, el principio de aprender a pensar en los demás se basa en la convicción de que cada uno de nosotros ha de considerar como propios los problemas y las contradicciones que se suscitan a su alrededor y debe experimentar, en cierta medida, un deseo apasionado de darles solución. Educar en la madurez moral, desde Gilligan (1986) significa educar en la madurez tanto de la *justicia*, como de la *preocupación y cuidado* de unos seres humanos por otros, lo que es necesario para la construcción de una sociedad civil participativa.

En *el nuevo pacto educativo*, Juan Carlos Tedesco (1995) alertaba en esta dirección afirmando que los docentes se quejan de que los niños acceden a la escuela con un núcleo básico de socialización insuficiente para encarar con éxito la tarea de aprendizaje. Dicho de otra forma, cuando la familia socializaba, la escuela podía ocuparse de enseñar. Ahora que la familia no cubre plenamente su papel socializador, la escuela no sólo no puede efectuar su tarea específica con la tarea del pasado, sino que comienza a ser objeto de nuevas demandas para las cuales no está preparada. La modernización social ha promovido, entre otros fenómenos, la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, la tendencia a reducir el número de hijos, el aumento de separaciones, hijos que viven solos o sólo con uno de sus padres (Ibíd. 1996), víctimas de los cuales son los hijos que ven roto no solo el proceso de socialización natural en su desarrollo como ser humano, sino también en cuanto a los vínculos afectivos que por su naturaleza humana tanto necesitan, sobre todo en sus primeros años de vida y de quienes son sus progenitores. Además, “la nueva revolución tecnológica enfrenta a la educación familiar a nuevos desafíos, el impacto que los avances científicos y tecnológicos producen en su estructura y dinámica funcional exigen una formación parental para responder a las nuevas demandas y necesidades de la infancia” (Aguilar, 2005, 9). En este sentido Naval y Altarejos señalan que “las relaciones interpersonales se sustentan en las instancias afectivas de la personalidad humana: sentimientos y voluntad. Por ello, a los padres, como agentes primarios de la formación humana en el ámbito natural de la familia, les compete la educación de la afectividad, que también se realiza naturalmente, partiendo del amor conyugal que se expande en amor paterno-filial y amor fraternal. No es éste su único cometido, pues también pueden enseñar conocimientos, y de hecho inciden poderosamente en la formación moral. No obstante, la armonía afectiva – que es la base de la maduración personal – se cimienta y desarrolla en el ámbito familiar, donde más libre y naturalmente se manifiestan los sentimientos personales” (2000, 202). Así, al igual que ocurría con los maestros, podemos establecer que otra de las responsabilidades de los padres será actuar como modelo, ya que se les atribuye un rol de referencia, pues “la educación familiar funciona por vía del *ejemplo*, no por sesiones discursivas de trabajo, y está apoyada por gestos, humores compartidos, hábitos del corazón, chantajes afectivos junto a la

recompensa de caricias y castigos distintos para cada cual, cortados a nuestra medida” (Sabater, 2004, 58).

A pesar de haber tratado por separado los papeles que juegan la escuela y la familia, concluiremos este capítulo proyectando el enfoque de nuestra propuesta, en la que se busca la implicación de toda la comunidad educativa. Para ilustrar este enfoque nos referimos a Keith (1999) que identifica dos tipos de discursos, uno dominante y otro emergente en la teoría y práctica de la relación entre escuela y comunidad, dependiendo de cómo se estructura la participación. Por una parte señala el discurso de provisión de servicios desde las necesidades que presenta la comunidad; esto es, un conjunto de servicios complementarios donde las escuelas se convierten en centros de recursos para su comunidad. Por otro lado destaca el discurso más emergente de desarrollo comunitario que apuesta por una relación más inclusiva en la que todos sus miembros sean considerados como agentes de cambio, y por la implicación de las escuelas en la comunidad con carácter de reciprocidad, buscando el desarrollo de las mismas. Tras años de investigación, Keith (2005) actualiza estos enfoques a la luz de la globalización, donde las necesidades de la comunidad deben definirse desde el apoyo a la acción ciudadana, el trabajo, y la justicia social, orientado a la nueva ciudadanía en una apuesta que contempla los movimientos sociales, configurando la conjunción entre escuela y comunidad como una educación para la ciudadanía global. Mientras que en 1999 se trataba de proporcionar apoyos a los niños y sus familias para lograr una comunidad más sana; ahora la escuela debe considerarse como elemento fundamental de una red de servicios donde los individuos, ya no se consideren usuarios pasivos de los mismos, sino agentes activos del desarrollo comunitario. Esta es la nueva ciudadanía que buscaremos.

2.4.4 - PARTICIPACIÓN Y SENTIDO DE PERTENENCIA

Como hemos visto en varias ocasiones, la participación también juega un papel importante en nuestra ecuación. En el Diccionario

etimológico de la lengua castellana podemos leer que la palabra participar proviene del latín *participatio* y *parte capere*, que significa tomar parte. De esta forma, las dos ideas que están íntimamente relacionadas con la convivencia tienen que ver con la necesidad que tenemos los seres humanos de participar y de sentirnos parte de algo, lo cual es en primera instancia imprescindible en un proceso de socialización y de desarrollo integral de los aspectos psico-sociales de toda persona (Hart, 1992, 1993, 1996; Finn, 1989; Goodenow, 1992; Osterman, 2000). Esta necesidad de participación de los más pequeños se concreta inicialmente en el contexto familiar que tratamos antes, y se realiza cuando los padres implican a los niños en la resolución de conflictos que se van produciendo en el día a día, en valorar sus opiniones ante asuntos y toma de decisiones que les conciernen, explicando por qué deben acatar unas normas y una disciplina, etc. Esto permite que los niños aprendan desde una temprana edad los hábitos y reglas de la convivencia democrática, y se responsabilicen de su papel en la buena marcha familiar. Igualmente, y por otra parte, ya hemos visto la importancia que tiene la implicación de los alumnos en la escuela como factor de prevención de conductas antisociales y delictivas (Rutter *et al.*, 1979; Gold & Mann, 1983; Gottfredson, 1987; Glatung, 1998). Todo ello, no obstante, debemos entenderlo en el contexto de madurez que advierten Naval y Altarejos (2000, 229) cuando señalan que “generalmente se olvida-y es un punto importante-existen grados de participación en función del diferente grado de madurez, conocimientos y competencias de quien participe”. Así, la participación se va desarrollando a medida que los niños van creciendo, y se va ampliando como eje transversal que atraviesa diversas instituciones sociales. “Se empieza con la familia (competencias familiares) y se continúan en la comunidad (a través de grupos informales y culturales, las asociaciones de vecinos y los programas institucionales); en la escuela (asociaciones de estudiantes, consejos escolares y planes de enseñanza); y las decisiones de política pública (foros y consejos de derechos) y la sociedad (a través de las elecciones y los medios de comunicación)” (Dávila y Naya, 2005, 119).

Quizás una de las teorías más conocidas y extendidas sobre participación infantil sean las aportaciones de Roger Hart y su conocida

tipología de la escalera de la participación. Hart (1993), nos recuerda que la participación debe ser un proceso dinámico y constructivo y exhorta más críticamente a los procesos de trabajo con niños y niñas de tal modo que podamos comprometerlos en caminos más genuinamente participativos. “La participación es el medio a través del cual se constituye una democracia y es un estándar con el cual también debe ser medida” (Hart, 1992, 5). Este autor, establece tres abordajes al tema que van a marcar el alcance de la participación infantil. El que se mantiene dentro del ámbito de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño a la que nos hemos referido en la primera parte de esta tesis, enfatizando el derecho a la opinión; el que va más allá de la protección infantil y habla del niño como protagonista de sus propios derechos; y el que infravalora o tiene un bajo reconocimiento de las potencialidades de los niños y niñas. De la misma forma, el autor señala dos grandes aspectos de una participación mal entendida. El primero es el de la no participación, dentro del que encontramos diversos niveles de manipulación, decoración y *tokenism*, que es descrito como un tema difícil de tratar porque es manejado comúnmente por los adultos quienes están fuertemente preocupados en darles voz a los niños, pero que aún no han empezado a pensar cuidadosamente y con autocrítica en hacerlo. El *tokenism* es una forma extremadamente común de envolver a los niños como *tokens*, lo que por un lado llamará la atención de la prensa y de los políticos y podrá entretener muchas audiencias; pero a medio y largo plazo el resultado es que los niños solo aprenden de dichas experiencias que la participación democrática es un engaño (Hart, 1996).

Entre los riesgos, alude además a la movilización social que se da cuando se reconocen las energías de los niños y es que para este autor, el gran valor de la participación sobre la movilización social para todas las edades, es que aquella apunta al desarrollo a largo plazo de la ciudadanía, con un amplio sentido de responsabilidad. La participación responsable de los ciudadanos sólo puede ser garantizada cuando las personas se comprometen a poner su libertad al servicio de aquello que humaniza al hombre; deciden y actúan conforme a las exigencias de la dignidad humana y a los valores universales que existen tras la noción de derechos humanos (Cortina, 2007; Turner, 2001; Espínola, 2005).

Para que las personas sean capaces de contribuir al bien común mediante su participación libre en la sociedad, renunciando incluso intereses particulares, es necesario educarles en la esencia de los derechos humanos: la dignidad y libertad. Según esto, la participación también hace referencia directa al ejercicio de los derechos humanos. Sin embargo, recordando los contravalores a los que nos hemos referido anteriormente, “en la realidad, nos encontramos con que gran parte de la ciudadanía no tiene conciencia de sus responsabilidades sociales, y es el estado que las asume. Además, los ciudadanos en ocasiones se centran en sus intereses particulares desentendiéndose de la promoción del bien común. Surge así una cultura de la queja centrada en la exigencia de los propios derechos al estado. Por estos motivos, antes de dotar a los ciudadanos de responsabilidad social y cívica, es necesaria la educación para que sean conscientes de las repercusiones que sus decisiones personales tienen en la sociedad y la política” (Ugarte, 2004, 173).

En el contexto escolar, la participación debe así estar acompañada del fomento del trabajo en equipo, del respeto al otro, de la capacidad de saber escuchar, del compromiso con proyectos de solidaridad, de saber interactuar con las normas. Como señala Naval (2000, 190-191), para abordar estas cuestiones en la escuela es necesario “a) transmitir una serie de conocimientos b) promover la adhesión de unos valores, unas determinadas concepciones o modos de ver y sentir el mundo, que implicarán unas actitudes y unos hábitos c) facilitar la adquisición de competencias instrumentales y habilidades operativas especialmente participativas y comunicativas”. De esta forma se irá constituyendo en los miembros de la comunidad educativa, una identidad democrática y ciudadana, que puede luego verse reflejada en la sociedad. En este sentido, una fuente de inspiración es el proyecto internacional *La Ciudad de los niños*, promovido por Francesco Tonucci y el *Instituto di Scienze Della Cognizioni del Consiglio Nazionale delle Recherche* de Roma. La filosofía de este proyecto parte de la idea de que nuestras urbes no están pensadas por y para los niños, sino para los adultos, trabajadores que se desplazan en coches. Si las ciudades estuvieran pensadas por y para los niños, la calidad de vida que se alcanzaría en estas, las nuevas formas de relación social que se

establecerían, redundaría en una mejora de la calidad de vida para toda la ciudadanía (Tonucci, 2004). Este proyecto hace hincapié también en la necesidad de fomentar la participación social de los niños, sobre todo a escala municipal, comprometiendo a la alcaldía en la creación de un Consejo de Infancia para que les ayude a mejorar el gobierno de la ciudad, teniendo en cuenta sus propuestas. Es por ello que “la primera y más importante acción que ha de emprenderse es la de dar a los niños el papel de los protagonistas, darles la palabra, permitirles expresar sus opiniones; y los adultos ponernos en actitud de escucharlos, de desear comprenderlos, y con voluntad de tomar en cuenta aquello que dicen” (Ibíd. 53). No obstante, insistiremos en que para alcanzar ese nivel de participación, siendo consecuentes con las responsabilidades y las consecuencias que lleva implícita, resulta indispensable la educación moral y cívica de los ciudadanos, que entendemos asentada en la educación de los derechos humanos. “Si no se educa los ciudadanos los valores de dignidad, libertad, igualdad, justicia, solidaridad y otros inherentes a los derechos humanos y no se generan hábitos estables de conducta para la realización de estos valores, difícilmente se logrará que estas personas se esfuercen en participar en pro del bien común” (Ugarte, 2004, 174).

La participación está además unida al sentido de pertenencia. Como hemos visto en el apartado sobre la resolución de conflictos, un denominador común a estos programas, se intuye relacionado con el sentido de pertenencia ya que incluye implicación e interacción entre las personas (Finn, 1989; Goodenow, 1992). El sentido de pertenencia se reconoce como un componente importante de la educación, aunque sea un concepto que carece de una definición exacta y universal, que se identifica de varias formas como sensación de comunidad, sensación de pertenencia a la escuela, sensación de ser miembro del aula, sentirse identificado con, etc. (Osterman, 2000). Según este autor, una comunidad existe cuando sus miembros experimentan una sensación de pertenencia; sienten que el grupo es importante para ellos, y que recíprocamente, ellos también son importantes para el grupo. Los miembros del grupo sienten que esa comunidad procurará satisfacer sus necesidades, que les cuidarán y les apoyarán. Durkheim (1893) señalaba que la implicación en la comunidad era una experiencia

fundamental de la existencia humana a través de la cual se podían conseguir las necesidades afectivas y ayudar a otras personas a encontrar un sentido y un propósito en sus vidas. Sin la experiencia de la comunidad, las personas experimentan soledad, así como alienación y un sentido de desconexión del resto de personas de la comunidad, de la sociedad. La sensación de pertenencia a la que nos referimos, está considerada como una de las principales necesidades de la pirámide de Maslow (1962), que considera que no es posible alcanzar un aprendizaje real, hasta que esta necesidad sea satisfecha. Por ello se considera necesario desarrollar entre los miembros de una comunidad educativa esa sensación de pertenencia a ese lugar, a esa escuela, a esa comunidad en la que se busca maximizar el potencial y desarrollo personal de sus miembros. En este sentido, Osterman (2000) señala que en las escuelas se presta poca atención a las necesidades afectivas de los estudiantes. De hecho, y como ya hemos señalado en capítulos anteriores, la cultura escolar contiene elementos, creencias y prácticas que nutren el individualismo y la competitividad negativa, que son opuestos a la sensación de colaboración y de comunidad.

No obstante, el estudio del sentido de pertenencia comenzó en la década de los 90 con autores como Jeremy Finn y Carol Goodenow. Finn (1989), definía el sentido de pertenencia a la escuela como una sensación interna de que uno es importante para la escuela y puede contribuir a su buen funcionamiento, como miembro activo de su comunidad escolar. Además establece una relación recíproca en la que el niño se siente parte de la escuela, siendo también la escuela parte del niño. La investigación de Finn (1989) explica que el sentido de pertenencia se representa en la escuela con sensaciones de aceptación y respeto, así como de inclusión, lo que hace que los miembros de la escuela se sientan orgullosos de pertenecer a la misma, llegando a considerarla como un elemento que les define. Este autor señala un modelo de pertenencia en los estudiantes que denomina de *Participación-Identificación* en relación con el abandono escolar. En concreto, Finn estudió la participación activa de los estudiantes en la escuela y en actividades de clase, como factor de conexión con el sentido de identificación con la escuela. Así, descubrió que los estudiantes que tenían éxito, se sentían identificados con la escuela,

mientras que los menos exitosos no habían desarrollado esa sensación, lo que favorecía su abandono. Algunos términos asociados con esa identificación positiva como afiliación, apego, y compromiso; y otros negativos como alienación o rechazo, fueron utilizados para desarrollar una definición explicativa de la identificación con la escuela. En concreto, los estudiantes que se identifican con la escuela tienen interiorizado un sentido de pertenencia, se consideran parte implícita en el entorno escolar y la escuela constituye una parte importante de su propia experiencia vital por lo que también valoran el éxito dentro del contexto de los objetivos escolares (Finn, 1989). Por su parte Goodenow (1992), señala que el sentido de pertenencia se suele interpretar desde una interacción entre la persona y su entorno, en el que encuentra un lugar. En el entorno concreto de un aula, será necesario incluir la participación en los objetivos educativos, para desarrollar ese sentido de pertenencia; pero además, los estudiantes deberán establecer una serie de lazos sociales entre ellos, así como con los adultos de la escuela, y las normas que regulan su buen funcionamiento.

Así podemos determinar que existe un creciente consenso sobre que la motivación académica no es simplemente algo individual, sino que crece a partir de complejas relaciones personales y sociales (Goodenow & Grady, 1993). De hecho estos autores concluyen en su investigación que el sentido de pertenencia a la escuela se define y depende de cómo el alumno se sienta aceptado, respetado y apoyado por los compañeros, los profesores, y otros miembros de la comunidad escolar. Además, todo ello tiene un impacto directo no solo en sus resultados académicos, sino también en sus relaciones sociales (Blaya, 2001).

El sentido de pertenencia se asocia como hemos visto (Finn, 1989), a la participación activa en la comunidad, lo que implica valores que se consideran importantes para la vida en sociedad. Este sentido de pertenencia se antoja particularmente relevante en la adolescencia temprana, cuando los jóvenes empiezan a reflexionar sobre quiénes son y quienes quieren llegar a ser, para lo que suelen apoyarse mucho en sus amistades para sentirse apoyados y compartir inquietudes

(Goodenow, 1992). En general, cuando los estudiantes experimentan la aceptación de sus iguales y el apoyo socio-emocional del profesorado, son más considerados con los demás, aceptan las limitaciones y se involucran en el buen funcionamiento de la escuela (Osterman, 2000). También para este autor, la experiencia del sentido de pertenencia está asociada a un importante proceso psicológico. Los niños que experimentan esta sensación de ser parte de algo, poseen mayores recursos internos, ya que se ven a sí mismos más competentes y autónomos, y presentan niveles muy altos de motivación. Tienen un gran sentido de la identidad, el compromiso y de la conducta pro-social, lo que conlleva más actitudes positivas hacia la propia escuela, mayor participación en las tareas que deben desempeñar en el aula, mayor dedicación en el proceso de aprendizaje, y respeto por los profesores y los compañeros.

Goodenow y Grady (1993) destacan de su investigación realizada con alumnos de instituto en zonas urbanas, que el grupo de iguales no tiene tanta influencia sobre la motivación de un estudiante, como la tiene el sentido de pertenencia. En otras palabras, y como ya hemos dicho, el hecho de sentirse aceptado, incluido en el grupo, y respetado por los profesores, parece tener un impacto significativo en la motivación y la persistencia a mantener el esfuerzo ante las dificultades académicas. En consecuencia resulta importante establecer una relación entre el sentido de pertenencia y la motivación, en el sentido de que no sólo están relacionados, sino que también tienen carácter de reciprocidad. Es decir, al sentirse valorados como miembros activos de la escuela, están dispuestos a esforzarse más y a comprometerse con los valores de la escuela (Blaya, 2001). Así, al estar más implicados con el trabajo académico y el aprendizaje, reciben mayor aceptación y respeto por parte de la escuela. Para Goodenow (1992), la motivación y el sentido de pertenencia están tan interrelacionados que es difícil saber cuál es la causa y cuál el efecto. Así concluye que las expectativas del éxito académico no son solo cuestión de que los estudiantes creen en sus habilidades personales, sino también de su percepción de seguridad sobre los recursos de apoyo y ayuda. Como hemos visto antes, esto es especialmente importante con los estudiantes en riesgo de exclusión, problemáticos, violentos, o que presentan conductas antisociales o

actitudes delictivas. La autora determinó en su investigación que para los estudiantes pertenecientes a familias en las que se carece de apoyo académico, desarrollar el sentido de pertenencia a la escuela, y transmitir una sensación positiva sobre los profesores, puede ser esencial para desarrollar y mantener la motivación académica.

Muchos investigadores del campo educativo coinciden así, en que el sentido de pertenencia, a pesar de concebirse en un marco psicológico subjetivo, es de hecho una de las necesidades más importantes a satisfacer para que todos los estudiantes, independientemente del entorno escolar en que se encuentren, desarrollen sus capacidades de aprendizaje y se realicen como personas miembros de su comunidad (Finn, 1989; Goodenow, 1992; Osterman, 2000) lo cual está estrechamente relacionado con las expectativas de una ciudadanía responsable y pro-social, como veremos más adelante. Como se ha podido demostrar, el comportamiento pro-social se puede aprender, y de hecho se aprende mejor, en un ambiente de cuidado, respeto y preocupación por los demás. Estudios experimentales realizados con niños, durante los ocho primeros años de vida, demuestran que los niños desarrollan mejor sus capacidades de aprendizaje a través de la imitación; y que su grado de aprendizaje es mayor cuando existe, entre ellos y el profesor, una relación basada en el cuidado y el respeto; y cuando el adulto es capaz de modelar una actitud de preocupación e interés por el bienestar de los otros, de todos los miembros del grupo (aula, escuela, familia, comunidad educativa) en la interacción del día a día (Osterman, 2000).

Otra vía para lograr desarrollar el sentido de pertenencia, e igualmente relacionada con todo lo expuesto hasta ahora, se conoce como aprendizaje cooperativo, que viene definido por una estructura de interdependencia positiva que puede lograrse a través de objetivos comunes, recompensas grupales, o interdependencia en los recursos proporcionados para las tareas (Díaz-Aguado, 2006). Las tareas que se realizan en aprendizaje cooperativo se estructuran para que los miembros del grupo se necesiten mutuamente; de esta forma, desarrollan un sentido de pertenencia. Osterman (2000) señaló que un marco cooperativo escolar, generaba un mayor número de actuaciones

o episodios de ayuda entre sus miembros, mayor satisfacción en la experiencia de grupo, una mayor frecuencia en las percepciones de cohesión grupal, y mejores relaciones interpersonales. Como resultado de este tipo de interacción, los estudiantes creían que se les aceptaba y apreciaba por quienes eran; y sentían que podían apoyarse en los demás, al demostrar una preocupación mutua por el aprendizaje de los miembros del grupo. Además, la eficacia de la cooperación como herramienta para adaptar la educación a las exigencias de los retos que vivimos hoy en día no se limita al escenario del aula y las interacciones que allí ocurren entre compañeros y entre profesores y alumnos, sino que trascienden al resto de relaciones interpersonales y sociales que se establecen fuera de la escuela, en relación con la familia, con la comunidad educativa particular, y con la sociedad en general (Díaz-Aguado, 2004).

Podemos concluir una vez más, que la implicación de todos los actores involucrados en la comunidad educativa es necesaria para consolidar un sentido de pertenencia. Como ocurriera en los programas de resolución de conflictos en los que mencionamos la mediación entre iguales, también se han realizado estudios para desarrollar el sentido de pertenencia entre iguales a través de programas de *apoyo de iguales* (Cowie & Wallace, 2000). Los estudios realizados sobre estos programas revelan muchas ventajas. Para los más vulnerables, la experiencia de una referencia amistosa puede ser una fase determinante en el desarrollo de una imagen de ellos mismos más positiva, que mejore su seguridad y autoestima. El hecho de sentirse apoyados, hace que los estudiantes expresen sus sentimientos ante cuestiones que les perturba en su vida. Para los estudiantes que se involucran como mediadores o tutores, la experiencia es igual de enriquecedora pues también aumentan su seguridad y autoestima, al tiempo que aprenden a apreciar mejor los sentimientos de todos los demás. A menudo los profesionales indican que tras la puesta en práctica de un dispositivo de apoyo, el clima escolar se ha vuelto más seguro y más humano, y que en general las relaciones entre sus miembros han mejorado (Cowie & Wallace, 2000). Por ello, hoy día los dispositivos de apoyo entre iguales son apreciados y aceptados por su contribución a mejorar la calidad de vida en un número cada vez mayor de establecimientos

escolares. En estas escuelas, la gran mayoría de los estudiantes afirman que están contentos de que exista un dispositivo de este tipo, al que pueden recurrir cuando sea necesario, y que recomendarían a un amigo que tuviera dificultades. Los profesionales que son responsables de estos programas, indican igualmente un reconocimiento externo por parte de los padres, y constatan la gran utilidad de estos programas en las escuelas. Gracias a todos estos programas, se puede tomar conciencia del rol que pueden jugar los mismos jóvenes en la adquisición de nuevas competencias y habilidades sociales; así como en la adaptación de las mismas al marco contextual (aula, escuela, familia, comunidad educativa), en el que se desarrollan (Cowie *et al.*, 2004).

En consecuencia de todo lo expuesto, es necesario señalar que el éxito de nuestra propuesta implica una reacción y concienciación colectiva. Buscamos la implicación de todo el profesorado, de todo el alumnado y de todas las familias y agentes sociales de una comunidad educativa dada. Por ello es también necesario tener en cuenta las resistencias que encontraremos en todo el proceso ya que únicamente puede haber una responsabilidad en grupo, si previamente, cada miembro ha aprendido a ser responsable personalmente (Isaacs, 1981, 185). Así como establecemos las correlaciones entre derechos y deberes, roles y responsabilidades, las hacemos igualmente extensibles a la concienciación individual y colectiva. Siendo conscientes de que el proceso de desarrollo parte de las individualidades, buscamos un desarrollo en equipo, que es siempre más importante que los jugadores individuales. Esto es así porque los jugadores van y vienen, pero el equipo permanece, así como el profesorado y alumnado de una comunidad educativa dada variará con el paso de los cursos. Marinoff, afirma que “si de veras le gusta el juego y se entrega sinceramente a él, se sentirá feliz de jugar su posición, cualquiera que ésta sea. Si le gusta el juego, pero cree que juega en la posición equivocada, hable con el entrenador o intente jugar en otro equipo. Se consigue muy poco sin trabajo en equipo y en cualquier equipo, hay líderes y seguidores naturales” (2000, 204). Dependiendo de las posiciones en las que se juegue, los roles y las responsabilidades individuales serán diferentes, pero la finalidad seguirá siendo el equipo. Este equipo puede ser una clase, el profesorado, el alumnado, una familia, el conjunto de familias

que forman parte de una comunidad educativa dada; en fin, la sociedad en su conjunto. Así reafirmamos nuestra propuesta al concluir que “quien se educa en derechos humanos se forma como persona para ser capaz de participar en la construcción de una sociedad que llegue a estar impregnada por los valores de estos derechos. Además el ejercicio de los derechos humanos y de sus deberes correlativos también es un modo de hacer sociedad y de crecer como persona” (Ugarte, 2004, 163). Estas personas, miembros activos de una comunidad, darán sentido a la ciudadanía humanizada que buscamos.

2.4.5 - IDENTIDAD HUMANA Y CIUDADANÍA HUMANIZADA

Habiendo establecido las necesidades psico-sociales de los seres humanos, y determinada la búsqueda de un tipo de ciudadanía consciente y comprometida con aquellas necesidades, veremos ahora otro aspecto importante que puede interpretarse como denominador común para los miembros de una comunidad, y sería una identidad humana compartida. El sentido de una identidad común, puede contribuir en gran medida a la firmeza y la calidez de nuestras relaciones con otros, como con los miembros de una misma comunidad. Como señala Robert Putnam (2000), el hecho de identificarse con los demás, en la misma comunidad social, puede hacer que la vida de todos sea mucho mejor dentro de esa comunidad; por tanto y como ya señalamos, el sentido de pertenencia a una comunidad es considerado un recurso importante.

De esta forma podemos establecer, además de gracias a la vulnerabilidad común y la búsqueda del bien común, una especie de raíz común a la identidad humana. Como señala Sabater (2004, 106) “nuestras raíces más propias, las que nos distinguen de los otros animales, son el uso del lenguaje y de los símbolos, la disposición racional, el recuerdo del pasado y la previsión del futuro, la conciencia de la muerte, el sentido del humor, etc. en una palabra, aquello que nos hace semejantes y que *nunca falta* donde hay hombres. Lo que ningún grupo, cultura o individuo puede reclamar como exclusiva ni

excluyentemente propio, lo que tenemos en común”. No obstante Habermas (2001) advierte que a pesar del alto grado de generalización que podemos consensuar, al tratar de encontrar una identidad común del ser humano, nos topamos con varias concepciones que compiten entre sí, sobre todo por el dualismo entre la percepción a nivel personal y a nivel institucional, ambos condicionados por las diversas percepciones e interpretaciones a las que nos vemos expuestos como ciudadanos miembros de una comunidad social particular. No obstante, los seres humanos tenemos una característica común, una conciencia, una voz moral dentro de cada uno de nosotros que nos indica cómo hemos de comportarnos en la sociedad y para con sus miembros. Como señala Llano (1999, 153) “A esa voz, reveladora de nuestra identidad, hemos de ser fieles si no queremos malbaratar nuestra vida. ... Pero este ideal de autenticidad se trivializa y se disuelve cuando no se advierte que la identidad personal sólo se descubre a la luz de horizontes valorativos y sociales que van mucho más allá de la propia individualidad”. De la misma forma, los derechos humanos están relacionados con la creencia de que hay en el ser humano algo que tiene que ver con la dignidad, con un valor ético que nos identifica como humanidad. Como señalan Dávila y Naya (2005, 92) “Estos principios generales, tantas veces puesto de manifiesto a lo largo de la historia, sobre todo en los escasos años en los que la humanidad ha vivido en paz y ante el horror de lo que significa la guerra, se ha manifestado y ha evolucionado de diversas maneras; mostrando una serie de preocupaciones y de valores que pretendían organizar la vida social”. Los derechos humanos y de la infancia, servirán pues de marco ético común (Turner, 2006; Barrio, 2000; García, 2005) desde el cual trascender la propia individualidad para desarrollar una identidad humana compartida que se vea reflejada en la ciudadanía.

La ciudadanía, concebida en cualquiera de sus formas, política, cultural, social... es tan Antigua como el asentamiento de la comunidad humana. En su concepción define aquellos que son, y a los que no son, miembros de una sociedad común. No obstante, la sola apreciación de su dimensión político-jurídica, resulta insuficiente para entender adecuadamente este concepto. Como indica Marshall (1975), el tema de quién puede practicar la ciudadanía y en qué términos, no sólo es una

cuestión del marco legal de la ciudadanía y de la naturaleza formal de los derechos implícitos en ella, es también un tema relacionado con la capacidad de los ciudadanos para acceder primero y utilizar después los recursos sociales de la comunidad en que conviven. En sus propios términos la práctica de la ciudadanía contribuye al bien común (Llano, 1990; Habermas, 1994). Pero las estructuras en las que los ciudadanos participan en sus asuntos colectivos conllevan unas implicaciones profundas para la organización de toda la sociedad. En consecuencia, una segunda cuestión asociada a la práctica de la ciudadanía concierne a las consecuencias de los avances en los derechos de la ciudadanía, especialmente para las relaciones sociales de los ciudadanos, y para las instituciones sociales y económicas en las que viven y trabajan.

Por ello, la ciudadanía puede ser descrita como la participación de una persona como miembro activo de una comunidad (Hart, 1992). Los principios de esta participación fueron elaborados por Aristóteles, sobre la ciudadanía de la Grecia clásica de la ciudad-estado. Su diferencia con el moderno estado democrático, viene delimitada por los márgenes de la comunidad política. Para Aristóteles la ciudadanía era el estatus privilegiado del grupo que gobernaba la ciudad estado. En el estado democrático moderno la base de la ciudadanía es la capacidad para participar, en primer lugar en el ejercicio del poder político a través del proceso electoral. Por otra parte, en la sociedad actual *Sociedad de la información* (Castells, 2000), *Sociedad del conocimiento* (Hargreaves, 2003), o *Sociedad del riesgo* (Beck, 1992), los movimientos globales migratorios, las apariciones frecuentes de culturas híbridas, y los movimientos sociales transnacionales, han producido una serie de contradicciones entre la concepción clásica de la ciudadanía dependiente del estado, y las nuevas identidades transnacionales, la multiculturalidad y los derechos humanos. Al trasladar estos conceptos al sistema educativo, encontramos asignaturas relacionadas con una formación en valores que, como ya tratamos, forman al alumnado sin obtener mayores resultados que los estrictamente académicos, ya que la formación de valores contiene un elemento actitudinal que no puede ser expresado solamente en resultados cognitivos. Pero una educación en el valor del cuidado como valor de ciudadanía es paralela a una educación en el sentimiento de

responsabilidad por lo que ocurre a nuestro alrededor, “la responsabilidad significa respuesta, extensión, y no limitación de la acción. Connota así un acto de cuidado y atención” (Gilligan, 1986, 71). No se trata pues, de agregar una materia más en el currículum de la escuela. “El objetivo final por el que entendemos que es necesario abordar la formación de una ciudadanía humanizada es la formación y el desarrollo de las capacidades, las competencias y los valores que permitan una participación ciudadana basada en el respeto al otro y en la no violencia” (Tedesco, 2000, 277).

De esta forma, Marshall distingue diferentes partes o elementos de la ciudadanía ofreciendo una caracterización que lleva al análisis de las relaciones entre la ciudadanía y la sociedad que no se encuentran en otras teorías. En primer lugar, la ciudadanía es un estatus que viene ligado a ser miembro de pleno derecho en una comunidad; y en segundo lugar, y aquellos que poseen este status son iguales con respecto a los derechos y los deberes asociados al estatus de ciudadano. Marshall argumenta que “diferentes sociedades añadirán diferentes derechos y deberes al estatus de ciudadano, puesto que no hay un principio universal que determine cuáles son los derechos y deberes necesarios de la ciudadanía en general” (Marshall, 1950, 84). Otro aspecto importante en esta concepción radica en que el estatus conlleva que los grupos sociales relevantes esperen un desarrollo de sus expectativas a nivel normativo (Marshall, 1954, 203). Estas expectativas incluyen aspectos relacionados con un comportamiento adecuado, no sólo de aquellos que comparten un estatus particular, sino también de aquellos que no lo comparten. El estatus de una categoría particular de personas es tipificado por cómo otros se relacionan con las personas que se encuentran en esa categoría. Sólo cuando los otros aceptan las expectativas de una persona, no sólo como razonables sino como legítimas, el estatus adquiere su carácter de autenticidad; y sólo mantiene su carácter legítimo, desde el reconocimiento público. Por lo tanto los derechos definen para aquellos que los aceptan, los límites necesarios para el orden social, la última frontera tras la cual la propia existencia social se podría ver amenazada.

Marshall no esperaba demasiado de la integración cívica y nacional que se venía desarrollando desde el siglo XVIII, ya que no había tenido un efecto material en la estructura social ni en la desigualdad de clases. Pero puede indicar su creencia de que la *ciudadanía común* en la que se fundamenta esa ciudadanía integradora, se basaba más en contextos materiales que en valores. En concreto, la producción en masa y un creciente interés en la industria trajo consigo para las personas menos favorecidas el disfrute de una cierta *ciudadanía material* que se diferenciaba menos marcadamente de la de los ricos. Así, la integración social se despegó de la esfera del sentimiento y el patriotismo para entrar en la esfera del disfrute material. Los componentes de una vida civilizada y cultural, anteriormente el monopolio de unos pocos, se pusieron progresivamente al alcance de muchos (Marshall, 1950, 93-96). El desarrollo de la ciudadanía proporcionaba un estatus de igualdad que reducía la importancia significativa de la desigualdad de clases, tendía a reducir el conflicto y la tensión entre las clases, y así promovía la integración social. De igual forma, nuestra propuesta busca la consecución de una ciudadanía *común*, que hemos denominado *humanizada* por su vinculación directa con la filosofía educativa de los derechos humanos, sin distinción de clases, ni estatus, desde los valores humanos que favorezcan la convivencia.

Es precisamente esa creencia en la “ciudadanía común” la que se persigue en el siglo XXI desde la filosofía de los derechos humanos. No en vano, las críticas realizadas a este autor se ajustan a los parámetros socio-político-económicos desarrollados durante los siglos XVIII y XIX. De hecho, Marshall explica que mientras la ciudadanía general tiende a promover una cultura común, no puede utilizarse para reducir la desigualdad social si la mayoría de los ciudadanos se estancan en los derechos civiles. La importancia de los derechos sociales en la ciudadanía es precisamente que tienden a remover las desigualdades ilegítimas del sistema de clases, y de esa forma desarrollan una función integradora vital para la implantación progresiva de esa ciudadanía humanizada. Es por esto por lo que a pesar de ser un autor poco considerado en su tiempo, y prácticamente olvidado hasta hace pocos años, se retoma 50 años después en los

debates actuales sobre ciudadanía e integración social. Desde su análisis de los factores que intervienen en la ciudadanía desde el punto de vista de la aplicación y ejercicio de los derechos civiles y políticos, se podrá establecer un paralelismo sobre la influencia e inclusión de los derechos humanos como marco para establecer una ciudadanía humanizada.

2.5 - CONCLUSIONES – SÍNTESIS DEL MARCO TEÓRICO

Si tenemos en cuenta todo lo anterior podemos llegar a la conclusión de que es necesario tener una noción común de lo que es la ciudadanía compartida por todos los miembros de una comunidad que comparte una identidad para que la integración social y el pleno desarrollo de sus miembros, tengan éxito. Además, si asumimos unos valores basados en el reconocimiento mutuo, la consciencia de nuestra vulnerabilidad y necesidades psico-sociales, y los consideramos necesariamente integrantes en las instituciones sociales, concluiremos con la importancia de que los todos los agentes sociales interioricen esos valores. Esto es lo que perseguimos con esta propuesta de educación en derechos humanos y de la infancia, y en concreto en la aplicación del enfoque de derechos y su filosofía en nuestra sociedad, desde la implicación de todos los agentes sociales de una comunidad educativa particular.

Buscando la coherencia de una propuesta educativa bien fundamentada, hemos llegado a esta convicción tras haber abordado en primer lugar el marco conceptual que comprende la educación actual, habiendo dejado constancia de su carácter reduccionista y de las consecuencias que genera en el desarrollo integral de las personas que conviven en el aula en particular y en la comunidad educativa en general, asociado entre otros factores, a la crisis institucional que

padece nuestra sociedad, supeditada a las dinámicas competidoras que dictamina la economía de mercado, y a un clima de violencia generalizado. No obstante, también hemos podido contemplar su potencial regenerador en el desarrollo de su perfil filosófico.

Al mismo tiempo, y buscando un elemento con el que enfrentar esta situación hemos introducido los derechos humanos primero y los derechos del niño después, en el ánimo de encontrar una base conceptual universal con la que apoyar la renovación de estrategias educativas que favorezcan el desarrollo integral de las personas, desde un imperativo jurídico internacionalmente consensuado. A pesar de haber concluido que su aplicación y ejercicio se encuentran totalmente condicionados por la misma dinámica reduccionista - en este caso limitándose a un articulado, sin trascender en su trasfondo filosófico -, crisis institucional y violencia generalizada que afecta a la educación, hemos podido observar igualmente el potencial de su carácter integrador de cara a consolidar las estrategias educativas mencionadas.

Por otra parte, y en consecuencia con los planteamientos anteriores de educación, derechos humanos y de la infancia, sus aspectos filosóficos, y la realidad contextual en la que deberían reflejarse, nos hemos introducido en el marco socioeducativo de referencia. Como ocurriera anteriormente, hemos seguido la presentación de los elementos que se consideran más relevantes para el buen desarrollo de los seres humanos, para llegar a las mismas conclusiones de una existencia limitada por, y desde, las mismas situaciones de vulnerabilidad descritas anteriormente. No obstante, una vez más se aprecia su potencial reparador contra la crisis de humanidad que padecemos en nuestra sociedad actual.

De esta forma, y desde la convicción de que todos los elementos introducidos pueden relacionarse entre sí, para por un lado, enfrentar las situaciones negativas que derivan de los contravalores que rigen nuestra sociedad; y por otro, para orientarnos en el desarrollo integral de una ciudadanía global humanizada, hemos llegado a diseñar una propuesta que conjuga aspectos formativos y de intervención, que entendemos contempla, desde la aplicación de unas estrategias

educativas fundamentadas en la filosofía de los derechos humanos y de la infancia, la posibilidad de renovar las actitudes defensivas actuales, por otras de confianza y ayuda mutuas, procurando así que se reduzca la percepción de violencia, se mejoren las condiciones que favorezcan el aprendizaje, y se establezca un clima relacional que fomente la convivencia y el pleno desarrollo de los actores sociales que forman parte de la comunidad educativa.

“Sólo podrá lograrse la transformación de una sociedad si se produce un profundo cambio en el corazón humano”. Erick Fromm

- TRABAJO DE CAMPO -

CAPITULO 3 - EL PROYECTO DE INTERVENCIÓN / FORMACIÓN

3.1 - JUSTIFICACIÓN

Tal y como hemos mantenido en el capítulo primero, sobre la base del marco conceptual en el que se asientan los Derechos Humanos y la educación, podemos afirmar que “la dimensión normativa de los derechos humanos no puede ser cabalmente captada simplemente mediante lenguaje de leyes generales y abstractas. (...). El elemento decisivo no es la letra de las leyes, sino el procedimiento y el discurso empleados para explicarlas y justificarlas; es decir, tan sólo por los requisitos de un proceso discursivo de formación de opinión y de voluntad” (Habermas, 1994, 228-229). Por ello hemos concluido que la formación sobre derechos humanos que se imparte actualmente en nuestro sistema educativo, sin trascender la línea memorística de su articulado, sin una aplicación práctica en nuestra vida, sin una posibilidad concreta de experimentar sus valores, carece del sentido educativo al que debería aspirar si se buscan sus efectos en la ciudadanía de la sociedad actual. “Hablar de derechos humanos supone remitirnos a cuestiones éticas, culturales y políticas. En este sentido, entendemos que los derechos humanos, más que principios normativos funcionan como administradores privilegiados de la justicia (universal),

ese mínimo moral universal que “debe” ser compartido por todas las comunidades de vida geográficamente dispersas, tienen que ser comprendidos como una cultura de los derechos humanos” (Martínez y Vila, 2010, 2).

En esta línea, y para lograr este fin, entendemos que los centros escolares tienen que renovar el enfoque tradicional que mantienen ante la educación en general, pero sobre la educación en derechos humanos en particular, ya que “la relación dinámica y dialéctica entre la precariedad institucional y la vulnerabilidad ontológica dirigen la evolución de la legislación y la cultura de los derechos humanos. Las instituciones tienen que ser constantemente reparadas y rediseñadas, y los derechos humanos necesitan de continuas revisiones a la luz de su falta de aplicación, las apropiaciones indebidas que padecen, y los fracasos que protagonizan” (Turner, 2006, 32). Estas situaciones han llevado a una mala interpretación de los derechos humanos, resaltando contra-valores individualistas de los derechos e ignorando las responsabilidades que llevan implícitos para su eventual cumplimiento y práctica. Realizando los oportunos cambios de enfoque, utilizando las metodologías adecuadas, buscando su función educadora y su trasfondo filosófico, “los derechos humanos como principios éticos, universales, comunes y compartidos por la mayoría de las tradiciones y culturas podrían servir de puente entre los derechos individuales y las responsabilidades sociales” (Medina, 2002, 45).

Además hemos visto que “el carácter esencialmente moral de los Derechos Humanos implica que su enseñanza, aunque directamente atañe al ámbito de la educación cívico-política, no puede ser desvinculada del marco de la educación moral. Esta raíz ética se percibe claramente en una mutua interdependencia de las dimensiones de justicia, tal como lo entendieron los juristas latinos: el *suum quique tribuere* y el *alterum non laedere* son radicalmente inseparables del *honeste vivere*” (Barrio, 2000, 144), un principio básico de la teoría humanista a la que nos hemos referido en el capítulo segundo. En consecuencia, se antoja igualmente necesario encontrar un sentido para la ciudadanía que lleve implícito ese carácter de renovación, una renovación que dejando al margen su concepción tradicional basada en la adquisición de derechos como miembros de una clase social, o de un

país, la permita evolucionar “como concepto que connota la participación responsable y tendencialmente universal de las personas en los asuntos públicos, que no tienen que ser precisamente las cosas *oficiales*. La creciente complejidad de la sociedad actual está clamando por una renovada idea del activo papel que los ciudadanos han de jugar en las distintas redes que constituyen hoy la urdimbre relacional de la convivencia” (Llano, 1999, 104-105), independientemente del *status oficial* que otorga la mayoría de edad; ya que a pesar de no poder ejercer determinadas acciones, también hicimos referencia en el capítulo primero, a que los menores de edad son ciudadanos de pleno derecho, y pueden, y deben, amparados por la CDN, opinar y participar en todas las cuestiones que les atañen directamente en su proceso de desarrollo.

Siguiendo a este autor, hemos concluido la importancia que tiene el proceso de socialización para los miembros de la sociedad, para lo cual es necesario tener en cuenta a los componentes de la familia, a los profesores, a los vecinos, a los compañeros de trabajo, y a los amigos. “Sin compartir con ellos situaciones permanentes de diálogo, yo no puedo desvelar esos bienes comunes – como es la propia amistad – que son imprescindibles para descubrirme a mí mismo y empezar a desplegar una vida moral. [...] Por ejemplo, nunca se debe mentir, porque de lo contrario se daña en su mismo núcleo esa conversación humana al hilo de la cual acontece todo crecimiento personal; nunca se deben transformar relaciones de confianza o aprendizaje en relaciones de placer físico inmediato, razón por la cual todas las culturas prohíben el incesto o el abuso sexual de menores; se debe respetar a los ancianos, porque ellos han acumulado una gran experiencia vital que pueden transmitir a los más jóvenes (Llano, 1999, 153). Es así como la educación cívica juega hoy un papel relevante en nuestra sociedad, y es por lo que se encuentra en pleno proceso de renovación, dentro del cual se enmarcan las experiencias formativas previas, que abordaremos a continuación, y que dieron lugar al planteamiento de un proyecto de investigación de mayor envergadura.

3.1.1- EXPERIENCIAS PREVIAS DE FORMACIÓN AL PROFESORADO

“En los últimos años se percibe por parte del profesorado y de la ciudadanía disfunciones en la convivencia de los centros educativos, que se achaca a múltiples factores como la escasa implicación de la familia en la educación, la falta de alternativas para el alumnado que no quiere estudiar hasta los dieciséis años y la pérdida de valores entre los adolescentes en general. [...] Las disfunciones más significativas se manifiestan en la ESO, donde entre otros factores, el momento evolutivo de la adolescencia en el que se encuentra el alumnado tiene especial importancia” (Binaburo, 2011, 2). Así, nuestro proyecto de investigación tiene su origen en el trabajo desarrollado como asesor de la Dirección General de la Oficina de Defensa de Derechos del Menor del Gobierno de las Islas Baleares, donde a partir de la publicación de la guía sobre “Acoso Escolar (Bullying)” en 2005, se solicitaron varios cursos de formación desde el Centro del Profesorado de Palma, para profesorado y equipos directivos de enseñanza secundaria de centros escolares. Uno de estos cursos se celebró en 2006, tras participar como representante Español en el curso Europeo de formación para profesionales de educación: “Cómo Mejorar la Conducta y Reducir la Violencia en las Escuelas”, organizado por el Consejo de Europa en Reading, Reino Unido, en el que expertos de casi todos los países miembros pudimos compartir metodologías y enfoques. Algunos aspectos recogidos en Reading fueron incorporados al curso de Palma que trataba sobre la convivencia en el medio escolar y tenía por título “Problemática actual de la Convivencia Escolar con Adolescentes”. A partir de los resultados de evaluación de este curso, tras varias entrevistas informales con los asistentes, y a partir de la experiencia en el Consejo de Europa, comenzó la idea de diseñar un proyecto de intervención destinado a proveer con herramientas prácticas al profesorado, destinadas a mejorar la convivencia en los centros, disminuyendo el clima de violencia desde la formación en Derechos Humanos.

En el apartado de las evaluaciones de los cursos realizados, y en concreto sobre la utilidad de los cursos impartidos en Palma durante la primera mitad del año 2006, se obtuvieron los resultados que figuran a continuación:

Tabla 1: Utilidad del curso

Utilidad del curso (Nota media sobre 10)	
Nivel de conocimientos adquiridos una vez finalizado el curs.	6.1
Utilidad de este curso para el desarrollo de tus tareas diarias. Aplicación práctica.	6.5
Utilidad de este curso para el desarrollo de tu carrera profesional.	7.1

En concreto podemos señalar la utilidad de los talleres para el desarrollo de sus carreras profesionales, lo que implica una motivación que debemos aprovechar para implicar a este colectivo en los procesos de formación. En un apartado más general, encontramos igualmente que el profesorado, los orientadores y los directivos de los centros educativos, valoran positivamente estos cursos.

Podemos destacar por una parte, que la mayor valoración recae en que la formación se realice en el entorno de trabajo de los profesores; y por otra parte, en el extremo contrario figura la valoración de los ejercicios prácticos y dinámicas de grupo, lo que indica una vez más, la necesidad de proveer al profesorado con nuevos enfoques.

Así se recogía en las evaluaciones generales:

Tabla 2: Nivel de satisfacción

Aspectos generales (% de satisfacción)	
Organización del curso	62
Los contenidos ofertados	66
Dinámicas de grupo	49
Ejercicios prácticos	43
Materiales didácticos	57
Metodología pedagógica	53
Documentación aportada	58
Adecuación del espacio físico	68
La duración del curso ha sido la adecuada	73
El curso ha respondido a tus expectativas	63
Valora el hecho de que el curso se realice en tu propio entorno	82

A la luz de estos resultados se consideró que el aspecto de formación debería reforzarse de cara a la puesta en práctica de nuestro proyecto; y que, por otra parte, siguiendo las indicaciones y experiencias obtenidas desde el Consejo de Europa, debería hacerse extensible al alumnado, al profesorado y a las familias.

Además, podemos señalar que en los cursos de mayor duración que fueron planteados desde las instituciones, se compartieron sesiones con otros profesionales, en concreto del campo de la psicología, más teórico y orientado a la resolución de conflictos puntuales que surgen en el aula. Como se aprecia en el apartado siguiente, las valoraciones son más positivas cuando el ponente ha estado presente en las aulas, proponiendo un enfoque más sociológico, y haciendo una exposición más práctica con un enfoque global de la problemática. No obstante, las instituciones suelen considerar que ante los temas de la violencia en general, o el bullying en particular, es mejor contar con una intervención desde la psicología. A la luz de estos resultados se consideró continuar en la línea de enfoque sociológico, buscando una aproximación más amplia a los fenómenos de violencia, así como a las posibles medidas de intervención.

Tabla 3: Evaluación del enfoque

Aspectos referentes al profesorado (Nota media sobre 10)	Enfoque Psicológico	Enfoque Sociológico
Conocimiento de la materia	6.3	7.4
Claridad en las explicaciones	4.75	7.6
Predisposición para aclarar dudas	6.35	8
Interrelación con los participantes	5.6	8.5
Valoración de la atención recibida del profesor	6.2	8.1
Valoración de los ejercicios y/o trabajos de grupo realizados	3.2	6.4

Las observaciones y sugerencias de los asistentes, que reflejan las necesidades detectadas en los talleres de formación impartidos se resumen a continuación:

- *Faltaría, a mi modo de ver, algunos ejemplos prácticos para trabajar algunos aspectos, como por ejemplo protocolos de actuación ante situaciones de bullying. Además habría sido interesante explicar un poco de Psicología de la adolescencia para entender mejor a los chicos.*
- *Faltan aplicaciones prácticas, dinámicas, material, bibliografía. Ir a los centros escolares y dar recursos para su tratamiento.*
- *Algunas sesiones psicológicas fueron totalmente teóricas. Menos contenidos y mayor aplicación sería más satisfactorio.*
- *Las “pocas” prácticas realizadas por Gonzalo Torquemada funcionaron bien, más interesantes. La 1º sesión fue muy teórica.*
- *Entiendo que el espacio de tiempo ha sido limitado, pero he echado de menos que hubiese partes más prácticas. Me hubiese gustado profundizar más en los aspectos expuestos por Gonzalo Torquemada. Propongo hacer una 2º parte en este sentido.*

En consecuencia de lo expuesto, parecía claro que por una parte, existe la demanda por una formación de mayor envergadura, que esta formación debe contener un nuevo enfoque – más sociológico que psicológico -; y por otra parte, quedaba igualmente patente la necesidad de proporcionar instrumentos didácticos, así como de intervención práctica para el profesorado. De esta forma, nos planteamos el marco metodológico en el que encajar un proyecto de investigación que incluyera a todos los actores sociales que interactúan en un centro escolar, con el fin de mejorar el clima de convivencia. Desde esta perspectiva se llegan a plantear el foco y los objetivos de nuestra propuesta.

3.1.2 - FOCO Y OBJETIVOS

Como consecuencia lo expuesto hasta ahora, y para plantearnos este amplio tema desde un enfoque que dará sentido al foco de nuestra propuesta, haremos nuestra la pregunta formulada por Fernández y Nordmann (2000, 160): “¿cómo educar a ciudadanos responsables, capaces de comprometerse, de discernir, de sentirse interesados por algo más que sus pequeños problemas personales, si se educa a los

ciudadanos en *factorías escolares*, en las que el alumno no puede expresar nada personal, y menos aún de ser posible, el maestro, que no es sino el mero ejecutor pasivo de un *programa* oficial?”.

Si a esta situación en la que se encuentra el sistema educativo, añadimos la problemática relación de éste con los progenitores, en la que los padres no asumen sus responsabilidades, eludiendo su parte en la función educadora, de lo que por otra parte, los maestros son los primeros en quejarse, el foco de nuestra propuesta se centrará en desarrollar una serie de actitudes y metodologías que favorezcan la formación y educación de ciudadanos responsables, incluyendo a los adultos, a través de los derechos humanos. En este proceso de renovación, es imprescindible que “ocupen un lugar destacado por su responsabilidad, personas y grupos que no tengan inconveniente en practicar y, desde la práctica, apostar por la construcción de tal Ética de los Derechos Humanos haciéndola compatible, teórica y prácticamente, política y filosóficamente” (García, 2005, 54).

Así pues, y entre los objetivos a alcanzar, nos planteamos en primer lugar:

1. Sentar las bases de un trabajo *en actitudes predictivas y culturas preventivas* de la violencia, para lo cuál deberemos
2. Detectar necesidades de formación y de intervención relacionadas con los fenómenos de violencia que preocupan en el contexto escolar, así como
3. Establecer criterios globales para favorecer las relaciones interpersonales de los miembros de una comunidad educativa,
4. Mejorando por una parte su aprendizaje y labor profesional respectivamente; y por otra,
5. Su desarrollo integral como personas, y como miembros de una ciudadanía global humanizada.

Todo ello para encontrar respuesta a las siguiente preguntas, como pueden ser por una parte, ¿cómo y quién educa en derechos humanos? y ¿para qué sirve este tipo de educación?; y por otra, ¿qué ocurre en las aulas en cuanto a la convivencia entre sus miembros? y ¿cómo viven los miembros de una comunidad educativa sus relaciones

interpersonales?, o más concretamente ¿podemos mejorar la convivencia entre los miembros de una comunidad educativa, a través de la educación en derechos humanos y su aplicación filosófica?.

Trataremos pues de formular el foco y objetivos de nuestra propuesta de una manera más concreta. Esta propuesta radica en generar un proyecto educativo con una trascendencia filosófica, con el que podamos:

1. Desarrollar un clima de buena convivencia en una comunidad educativa,
2. A partir de un proyecto de intervención y formación desde el cuál,
3. Implantar una metodología didáctica basada en la filosofía de los derechos humanos, que
4. Fomente la aplicación de sus valores,
5. A través de todos los actores implicados en los procesos de educación y socialización que tienen lugar directa e indirectamente, en el centro.

Coincidimos así con Habermas cuando explica que “sin el motor de los sentimientos morales de la obligación y la culpa y el reproche y el perdón, sin el liberador respeto moral, sin el gratificante apoyo solidario y la presión de la prohibición moral, sin la *amabilidad* de un trato civilizado con el conflicto y la contradicción, el universo habitado por seres humanos nos resultaría, así lo vemos todavía hoy, insoportable. Una vida en el *vacuum* moral, en una forma que ni siquiera conociera el cinismo moral, no merecería vivirse. Este juicio expresa simplemente el *impulso* de preferir una existencia digna a la frialdad de una forma de vida a la que no afecten las contemplaciones morales. [...] Una vez las imágenes religiosas y metafísicas del mundo perdieron su fuerza de vinculación general. [...] Hemos trasladado las prácticas del mundo de la vida y de la comunidad política a premisas de la moral racional y de los derechos humanos porque ofrecen una base común para una existencia humanamente digna más allá de las diferencias cosmovisivas (Habermas, 2001, 59). Desde esta convicción que contempla los derechos humanos como la base común, a partir de la que establecer unas normas de convivencia aceptadas por los miembros de una comunidad – en nuestro caso educativa -, que

faciliten una existencia humanamente digna, e incluso aludiendo al carácter humanista de sus valores que provoquen una mejor convivencia entre sus miembros, abordamos un proyecto de investigación que incluye aspectos de formación, así como de intervención en centros escolares, a partir de los que facilitar un proceso de cambio - si no, renovación - que afecte a todos los actores sociales implicados en dicha comunidad.

Nuestro proyecto de investigación viene además fundamentado en dos principios básicos que compartimos con Debarbieux (1996), y que desde su publicación se considera oportuno tenerlos en cuenta para las aproximaciones sociológicas al tema de la violencia escolar. En esta línea el Consejo de Europa iniciaba su andadura reuniendo a expertos de varios países en Diciembre de 2002 en su sede de Estrasburgo, para tratar el tema de la violencia en las escuelas como un reto para la comunidad local, pudiendo constatar que los principios establecidos por Debarbieux en 1996 seguían vigentes.

- En primer lugar, no existe una estrategia pedagógica concreta que pueda imponerse en los centros escolares como solución a los problemas de violencia, a pesar de los planes de convivencia anunciados desde las instituciones. Llegamos a esta conclusión tras haber comprobado por las evaluaciones de los talleres impartidos, y como ya tratamos en el capítulo anterior, que a pesar de la existencia de planes de convivencia y programas de resolución de conflictos, los centros educativos continúan reclamando intervenciones para reducir la violencia a día de hoy.
- En segundo lugar, no existen soluciones milagrosas para abordar este tema en la escuela, ni en la sociedad en general, y consideramos que el problema debe abordarse desde una perspectiva sociológica, es decir, no tan enfocada a la detección de un problema concreto con el que iniciar un proceso de evaluación psicológica, y su supuesta resolución. Igual que con la premisa anterior, hemos tratado diversos problemas psico-sociales que no tienen su origen en las aulas, y no hacen sino confrontar a los actores sociales implicados, que además forman parte de colectivos concretos, y que deberían colaborar estrechamente para enfrentarse

al tema de la violencia, desde una estrategia compartida, recíprocamente, por todos.

Antes de pasar a la metodología propiamente dicha, nos parece oportuno detenernos en una consideración actitudinal sobre la forma de afrontar este proyecto en particular, pero que podría aplicarse a cualquier actividad educativa.

3.1.3 - CONSIDERACIÓN PREVIA: THE MAN IN THE MIRROR

Además de tratarse de un tema de Michael Jackson con el que hemos trabajado en las aulas dada la amplitud de temas que plantea, y los personajes históricos que aparecen en el video musical - como es el caso de Martin Luther King, personaje que incluimos en la propuesta didáctica en inglés, a partir del que también se puede estudiar la historia de los derechos humanos y en concreto el movimiento de derechos civiles en los Estados Unidos de América - queremos hacer referencia a la imagen que proyectamos en el alumnado. Esta es una cuestión que nos parece crucial tener en cuenta para mejorar la convivencia en general, y el clima escolar en particular, es la actitud del profesorado.

Partiendo de la base de que el docente es la persona adulta, es por ello un modelo para el alumnado, cuyo rol implica tomar la responsabilidad de facilitar o generar en el aula, un clima que permita y fomente un aprendizaje significativo, tanto a nivel personal como académico. En este sentido, deberá implicarse tanto a nivel personal como académico. Rogers (2011, 279 y ss.) destaca cuatro aspectos esenciales para lograr esta implicación, que hemos comprobado a lo largo de nuestra investigación.

En primer lugar, señala la autenticidad del docente, ya que según este autor, la coherencia del docente facilita el aprendizaje. Esto significa que aquél debe ser la persona que es, advertir con claridad las actitudes que adopta y aceptar sus propios sentimientos. Es decir, el docente “es una persona, no la materialización sin rostro de una

exigencia del programa de estudios, ni un conducto estéril a través del cual se transmiten conocimientos de una generación a otra” (Ibíd.).

Continúa Rogers con los conceptos de aceptación y comprensión, ya que un aprendizaje significativo, sólo puede producirse si el docente es capaz de aceptar al alumno tal como éste es y comprender sus sentimientos. En este sentido, “el docente capaz de aceptar cálidamente al alumno, sentir respeto positivo e incondicional y empatizar con los sentimientos de miedo, inquietud y desilusión implícitas en el descubrimiento del material nuevo, habrá recorrido un buen trecho del camino que conduce al cumplimiento de las condiciones del aprendizaje” (Ibíd.). Una actitud que incluye los elementos de ética del cuidado y empatía que abordamos en el capítulo segundo, y se han puesto en práctica durante todo el proceso de la investigación, pudiendo constatar su funcionamiento, en ocasiones sorpresivo.

Un tercer elemento consiste en la provisión de recursos, pero desde un enfoque de disposición y no de imposición, como ocurre en nuestro sistema educativo. Esta actitud implica el modo en que el docente se usa a sí mismo, cómo emplea sus conocimientos y sus recursos. “Un educador con esas características querría que sus alumnos sepan que él posee conocimientos y una experiencia especial en un campo de estudio determinado y que tales recursos se hallan a disposición de ellos” (Ibíd.); pero no querría que los estudiantes se sintieran obligados a utilizarlos de la misma forma a como él lo hace, algo que es habitual en nuestras aulas. Al contrario, nuestro educador “se esforzaría por lograr que la cualidad de su relación con el grupo le permita manifestar libremente sus sentimientos, sin imponerlos ni convertirlos en una influencia restrictiva sobre los alumnos” (Ibíd.).

Finalmente pero no menos importante, necesitamos un cuarto elemento que resulta básico para consolidar una actitud como la que estamos describiendo, la motivación. “La hipótesis de trabajo de este educador es que, cuando se hallan en contacto real con los problemas de la vida, los alumnos desean aprender, crecer, descubrir y crear. Su función, pues, consistiría en desarrollar una relación personal con los educandos y en crear en el aula un clima tal que permita el desarrollo

de esas tendencias naturales” (Ibíd.). En consecuencia, la actitud descrita se fundamenta en la creencia y confianza en el potencial de desarrollo personal de los estudiantes, algo que sin una motivación de base, será difícil mantener ante los observadores.

Entendemos que ésta es la actitud que debe tener un docente, educador o maestro. Y a pesar de compartir con Debarbieux (1996) que no existe una estrategia pedagógica concreta que pueda imponerse en los centros escolares como solución a los problemas de violencia, y que tampoco existen soluciones milagrosas para abordar este tema, podemos decir que según Rogers (2011, 286), “en las situaciones donde al menos se intenta crear el clima descrito, los hallazgos son los siguientes: el aprendizaje de hechos y de programa de estudios es aproximadamente igual al de las clases convencionales, en algunos casos mayor, en otros menos. En relación con el grupo convencional, el de enseñanza centrada en el alumno logra un grado más elevado de adaptación personal, un mayor aprendizaje independiente de temas que no forman parte del programa, y más creatividad y responsabilidad de sí mismo. Esta diferencia es estadísticamente significativa”. En consecuencia, puesto que consideramos esencial mantener esta actitud por parte del profesorado, la haremos nuestra durante el proyecto, y procuraremos trasladarla al alumnado, pero también al profesorado de los centros.

Tomando lo expuesto hasta ahora como punto de partida para establecer el diseño del proyecto de investigación, pasamos a determinar las estrategias metodológicas, así como los instrumentos utilizados a lo largo del mismo.

3.2 - METODOLOGÍA

Una vez clarificados el foco y los objetivos de nuestro proyecto de investigación, pasamos a describir la metodología utilizada en el mismo, para lo que nos planteamos en primera instancia cuál sería el

propósito, o mejor, los propósitos de la investigación. En este sentido perseguimos los cuatro tipos conjuntamente.

Es decir, se trata en primer lugar de una investigación de carácter exploratorio, ya que se pretende generar nuevas ideas sobre las percepciones que se tienen de la violencia en el contexto escolar, así como de la educación en derechos humanos, para lo que tenemos que familiarizarnos con los datos básicos, las personas y las preocupaciones existentes. Formularemos preguntas y plantearemos temas para futuras investigaciones. Este tipo se utiliza cuando no hay mucho escrito sobre el tema, y a pesar de que existe numerosa bibliografía sobre la violencia escolar por un lado, y sobre la educación en derechos humanos por otro, no es así cuando buscamos conjuntamente la aplicación de una filosofía en derechos humanos dedicada a cambiar las actitudes que se generan en los centros escolares por causa de una violencia socialmente instaurada. En este caso, queda establecido de modo general que utilizaremos una metodología cualitativa, en la que profundizaremos más adelante.

En segundo lugar, nuestra investigación será descriptiva, ya que presentará los perfiles de los grupos que interactúan en la comunidad educativa, describirá los procesos educativos, mecanismos de defensa, y en general las relaciones interpersonales que se dan entre los miembros de los grupos. El tipo descriptivo conlleva el uso de instrumentos de encuestas y cuestionarios para la recolección de datos, que como veremos, fueron utilizados durante el proceso.

Al mismo tiempo contiene elementos explicativos y analíticos, ya que pretendemos trascender la simple descripción de los fenómenos educativos por un lado, y de violencia escolar por otro, para establecer de forma empírica, un modelo de intervención que se ajuste al fenómeno social que investigamos. Esto es, buscamos la elaboración de teorías que puedan testarse a partir de este proyecto.

Finalmente, incluiremos evaluaciones, ya que fueron precisamente las evaluaciones de las experiencias formativas previas, las que nos iniciaron en este proyecto, al recolectar los datos sobre los efectos que la formación tenía en el profesorado. Por otra parte, y al

contar con los cuestionarios del Estudio internacional sobre clima escolar y violencia, y habiendo seguido los trabajos de Debarbieux, era necesario incluir este enfoque, que por otra parte es que se utiliza principalmente en la investigación aplicada, destinada a la evaluación de iniciativas en política social, como es el caso de la educación.

Nos encontramos así ante un enfoque fenomenológico, ya que nos preguntamos el porqué y el cómo, antes que el cuánto. Nos preocupa la existencia de la violencia, no tanto el grado ni el conflicto puntual; así como la manera de prevenirla a largo plazo fomentando un buen clima de convivencia, no así la resolución puntual. Buscamos la perspectiva que tienen los miembros de una comunidad educativa de este fenómeno, y el significado que se le puede dar a los derechos humanos en el contexto escolar, por lo que utilizaremos sobre todo métodos cualitativos de observación directa, participativa, entrevistas, y diarios de campo.

Así, el paradigma fenomenológico se interesa por los significados sociales, busca la interpretación de los mismos a través de la implicación directa del observador, que obtiene los datos relativos al fenómeno en cuestión sobre la base de las interacciones sociales. Además, la elección de este paradigma surge de la importancia que se da a los valores, ya que será precisamente lo que repunte en nuestro proyecto. Es decir, al trabajar en derechos humanos, llegaremos a valorar nuestra vulnerabilidad, nuestros procesos de desarrollo y socialización, podremos entender nuestras perspectivas sobre los diversos grupos involucrados en el proceso primero, y sobre la violencia después, para llegar a desarrollar estrategias que fomenten la convivencia.

Desde el punto de vista del método científico, obtendremos sobre todo datos cualitativos desde los entornos naturales en los que los miembros de la comunidad educativa interactúan a diario, su aula, su centro escolar. Y desde la posición filosófica de este paradigma, entendemos que la realidad es subjetiva, se fundamenta en nuestras percepciones, y en consecuencia deberemos entenderla desde el punto de vista de las personas y grupos que participan en la investigación, interactuando a lo largo de todo el proceso.

Antes de continuar apuntaremos que, como ocurría con el propósito de la investigación que incluía diversos aspectos, por su parte los enfoques metodológicos podrían incluir aspectos puntuales del positivismo, ya que por una parte se vincula al uso de instrumentos cuantitativos; y sobre todo porque en nuestro caso, es necesario conocer las causas de la violencia para su predicción, pero estos particulares quedaron resueltos en el marco teórico. Así pues, podemos concluir que las bases de la metodología utilizada son de carácter mixto, pero sobre todo inductivo, ya que observaremos diversos aspectos de la vida social – en nuestro caso escolar – para descubrir la existencia de patrones – en comportamientos y en percepciones – que puedan apuntar a principios relativamente universales. De esta forma, en la construcción de la teoría inductiva debemos contemplar un elemento principal, la *Grounded Theory*.

3.2.1 - GROUNDED THEORY¹

La *Grounded Theory* nace en los años 60 a partir de una investigación desarrollada por los sociólogos Barney Glaser y Anselm Strauss, que en aquellos momentos estaban colaborando en un estudio acerca de pacientes moribundos en un hospital. Dicha colaboración les llevó a escribir el libro “Conciencia de morir” (*Awareness of Dying*). Como señala el mismo Strauss (1987), esta teoría se constituye como una metodología de investigación de naturaleza exploratoria que pone el énfasis en la generación y desarrollo de teorías que explican los fenómenos y las condiciones particulares que se deben dar, para que éstos puedan manifestarse. Glaser (1992) la describe como una metodología de análisis, unida a la recogida de datos, que utiliza un conjunto de métodos sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre un área. Cabe destacar, por tanto, que estamos ante una metodología que busca la generación de teoría emergente, de carácter inductivo; no se trata de una metodología orientada a la

¹ La *Grounded Theory*, en castellano teoría Fundamental o teoría Anclada, ha sido aplicada en los campos clínico (diagnósticos de enfermería), psicológico (causas del suicidio juvenil), y social (en educación).

descripción, sino a la conceptualización. Es por lo que se considera óptima para la exploración de las relaciones sociales integrales y el comportamiento de los grupos, ya que explora los factores contextuales que afectan a las vidas de los individuos (Crooks, 2001). Además, la *Grounded Theory* tiene muchas similitudes con otros métodos cualitativos como la etnografía, el estudio descriptivo e interpretativo de la realidad de un grupo, ya que las fuentes de información son las mismas: entrevistas, observación de campo y uso de documentos de todo tipo, como diarios, cartas, autobiografías, periódicos y otros medios audiovisuales. Según Strauss, esta metodología puede utilizarse para analizar cualquier tipo de dato, aunque hace especial referencia a entrevistas y observaciones de campo, y por ello la describe como un estilo de hacer análisis cualitativo (Strauss, 1987).

No obstante, para Clarke (2003) la *Grounded Theory* resulta insuficiente para abarcar la complejidad de los fenómenos humanos. Esta autora plantea que si la modernidad exaltaba los valores de universalidad, generalización, estabilidad, regularidad y homogeneidad; el postmodernismo, por su parte, enfatiza los valores de localidad, parcialidad, complicación, contradicción, fragmentación y heterogeneidad. De esta forma, la autora ofrece un método de análisis situacional basado en la representación de tres tipos de *mapas*, lo que entendemos da más fuerza a la inclusión de los instrumentos sociométricos que veremos más adelante.

En primer lugar destaca los mapas situacionales que incluyen elementos humanos, no humanos y discursivos de la situación, que tratan de dibujar y discutir la complejidad de la misma; en nuestro caso, la violencia en los centros.

En segundo lugar encontramos, los mapas de los mundos sociales donde interactúan los actores en sus colectivos; en nuestro caso, alumnado, profesorado y familias, mediante los cuales se observa un meso-nivel de interpretación de la situación. Finalmente, los mapas posicionales reflejan las diferentes posturas en relación a los ejes discursivos de los colectivos, buscando todo el abanico de posturas respecto de un tema particular, desvelando al mismo tiempo las zonas de controversia y las posibles contradicciones, en nuestro caso, la finalidad de una filosofía educativa en derechos humanos, a partir de la que mejorar la convivencia.

En consecuencia, desde este enfoque, la *Teoría Fundamentada* proporciona un conjunto de estrategias útiles para el estudio de la educación, entendida como un proceso concreto de interacción entre personas, que a su vez pertenecen a distintos grupos o colectivos. Es decir, se constituye como un proceso contextualizado y condicionado por variables culturales, roles sociales, percepciones psicológicas y sensibilidades humanas. Como iremos viendo, los métodos empleados provienen de un encuadre mixto, incluyendo instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos (Cilllesen, *et al.*, 2000; Creswell, 2002, 2009), que se irán desarrollando paralelamente al proyecto de formación / intervención diseñado. Es precisamente por estos motivos, por lo que hemos optado por secuenciar los apartados explicativos de la investigación, en relación a las fases que se plantean a lo largo de la misma, ya que entendemos se van nutriendo conforme avanzan los procesos de formación e intervención respectivamente. De hecho, la propia justificación del proyecto de investigación se fundamenta en las experiencias previas de formación impartida en el curso “Problemática actual de la Convivencia Escolar con Adolescentes” a profesorado, orientadores y equipos directivos. Tras las buenas expectativas generadas en este curso, y a raíz de la evaluación de dicha experiencia, se modifican los contenidos del curso y se elabora el diseño del proyecto piloto - que veremos en la que hemos denominado *primera fase* - así como la totalidad del proyecto de investigación, secuenciando ya desde el diseño, las distintas fases que debería seguir el proceso, intercambiando criterios de formación y de intervención, de forma coherente; así como, permitiendo al investigador un contacto directo y continuado para poder interactuar y observar durante todo el proceso.

Partimos así de un enfoque de la violencia concebido desde una generalidad socialmente compartida, pero aplicada a la particularidad de cada centro escolar. Esto es, en un mismo lugar, los sujetos enfrentados a las mismas circunstancias, pueden interpretarlas de distintas formas, por lo que no percibirán el mismo grado de violencia. Siguiendo a Roché (1996), la percepción e interpretación de los hechos es, en consecuencia, igualmente importante que los hechos en sí mismos; y aunque algunos son incuestionablemente violentos por definición, también encontramos otros que están fuertemente ligados a

una victimización o que obedecen a percepciones distorsionadas de la violencia, como consecuencia de inseguridades personales, falta de habilidades sociales, o influencias del entorno escolar, familiar, social, mediático, o virtual.

Si la violencia no es un simple hecho independiente del contexto, en cuyo caso sería fácilmente observable y cuantificable, sino que además se ve condicionada por percepciones y representaciones psico-sociales respectivamente, nos vemos obligados a investigar sobre estas cuestiones para entender la interpretación que los sujetos hacen o tienen de la violencia, para poder abordar de una manera eficaz el tratamiento de la misma. La teoría de la interpretación comprensiva de Weber resulta particularmente pertinente para ilustrar esta aproximación al tema de la violencia. Weber explicaba en sus *Ensayos sobre metodología sociológica*, que la realidad no es una única, y que de hecho, puede ser distinta para cada persona, ya que pasa a través de una serie de filtros que se componen de creencias, valores y finalidades; por lo que en realidad, se obtiene como resultado del sentido que damos a los acontecimientos y a los actos que vivimos y experimentamos en un momento dado, y a lo largo de la vida, a través de nuestras experiencias. De esta forma, y puesto que entendemos que la violencia engloba tanto percepciones e interpretaciones, como actos y actitudes, parece conveniente tener en cuenta ambos enfoques para guiar nuestra intervención, que en consecuencia, deberá aplicarse a todos los colectivos implicados.

3.2.2 - SOCIOMETRÍA

Otros instrumentos utilizados incluyen cuestionarios sociométricos. El término sociometría fue acuñado por Jacob Levy Moreno con el primer estudio sociométrico realizado entre 1932 y 1938 en el New York State Training School for Girls en Hudson, New York, en el que utilizó técnicas sociométricas para asignar los alojamientos a las residentes. Concluyó que las asignaciones basadas en los resultados sociométricos, coincidían con una reducción significativa de las huidas del centro (Moreno, 1953). Así, Moreno definía la sociometría como

“el estudio matemático de las propiedades psicológicas de las poblaciones, la técnica experimental de, y los resultados obtenidos con, la aplicación de métodos cuantitativos” (Moreno, 1953, 15-16). Es decir, no se trata de una corriente de discusión intelectual o teórica, sino de la aplicación de unos métodos de investigación cuya interpretación permite asesorar sobre la interacción que hay entre las personas que conforman un grupo, desde criterios que sean relevantes para mejorar las dinámicas internas del grupo como tal, y entre sus miembros en particular. Así, en la consecución de preguntas y respuestas *in situ*, se consigue contextualizar los criterios de percepción individual y grupal, llegando al fondo desde el que se generan las dinámicas del grupo.

Esto se hace posible ya que la sociometría se basa en el hecho de que las personas realizamos una serie de elecciones cuando nos enfrentamos a las relaciones interpersonales. Cada vez que las personas se juntan, eligen donde se sientan, a quién se percibe como amigo o enemigo, a quién consideran el centro del grupo, quién es rechazado, o a quién aislar. Como expresa Moreno, “las elecciones son hechos fundamentales en las relaciones entre los seres humanos, elecciones de personas y elecciones de cosas. Es irrelevante que las motivaciones del elector sean conocidas o no, es irrelevante que las elecciones sean inarticuladas o altamente expresivas, que sean racionales o irracionales. No requieren de justificación especial, en tanto en cuanto sean espontáneas y verdaderas para el propio elector. Son hechos existenciales de primer orden” (Moreno, 1953, 720). Dentro de un grupo, las personas establecen criterios de atracción y repulsa de mayor o menor grado, como respuesta a un conglomerado de percepciones, sensaciones y emociones, que condicionan su comportamiento. Estas conexiones socio-emocionales y psico-sociales que configuran nuestras redes de relaciones personales, son la base sobre la que se asienta la vida del grupo, puesto que las dinámicas que se generan, determinan el tipo de experiencias, sentimientos, y respuestas que compartimos. De esta forma, los métodos sociométricos nos permiten medir, construir y entender los mapas de las relaciones interpersonales, de manera que las fuerzas invisibles de una organización se hacen visibles y se pueden explorar. La sociometría es así un instrumento esencial para que las personas construyan relaciones positivas y maduras en un grupo. Los

instrumentos utilizados permiten conocer las dinámicas grupales, el entramado socio-emocional y sobre todo psico-social de las relaciones que tienen lugar en el grupo. Conociendo esta información, los individuos pueden elegir hacer los cambios necesarios para funcionar como un grupo más dinámico, implementando estrategias nuevas. Así la exploración sociométrica ayuda a los miembros de un grupo a ser conscientes de los factores o fuerzas que les afectan en sus relaciones intrapersonales. Utilizando métodos interactivos de aprendizaje podemos conocer las particularidades que condicionan las percepciones que tenemos de otros, y los miembros del grupo entienden que no están solos, sino que forman parte de una dinámica compartida. En consecuencia, podemos estimular a los miembros del grupo para que desarrollen nuevos patrones de comportamiento, sobre la base de unos valores.

En relación al contexto escolar, para lograr un clima de convivencia positivo desde el que se pueda gestionar y minimizar la violencia, es conveniente en primer lugar, conocer la estructura social de los alumnos dentro de la clase. En este sentido, los profesores pueden tener un conocimiento intuitivo de estas relaciones, pero gracias al sociograma podemos facilitar esa información, para poder integrar en los grupos a aquellos niños que son rechazados. Por otra parte, si ampliamos el marco de aplicación del aula a la totalidad del centro escolar, también podemos utilizar la sociometría para conocer las dinámicas que se dan entre el profesorado. A través de estos métodos podemos tener un conocimiento rápido, numérico y gráfico de las interrelaciones entre los diferentes miembros del grupo; podemos detectar las relaciones problemáticas para intervenir en los casos que se considere adecuado. Una vez identificadas las redes sociales dentro del aula o en el conjunto del centro escolar, y puesto que la interpretación de un sociograma puede distinguir varios tipos de personas atendiendo a cómo son percibidos en el contexto del grupo de referencia, no sólo se pueden enfrentar mejor las crisis como consecuencia de los cambios (esperados e inesperados) que puedan surgir, sino que también ayudan a que el flujo de información sea más eficiente, lo que permite atajar pequeños conflictos antes de que entren en una espiral de aumento de violencia (Cillessen, *et al.*, 2000).

Esto es posible porque los métodos sociométricos se basan en un enfoque múltiple que en el caso de las investigaciones en el aula se fundamentan en la propuesta original de Hartshorne y May (1928) que propusieron el método del "Guess Who". En este enfoque se pueden combinar los siguientes tres procedimientos:

1- Método de las nominaciones que consiste en pedir a los participantes que identifiquen a sus compañeros. En el aula, el alumno nombra a los tres chicos o chicas de su grupo con los que más le gusta jugar o estar en su tiempo libre y con los que menos le gusta jugar o estar; preguntándole a continuación el por qué de sus elecciones y rechazos. Este procedimiento permite obtener información sobre las oportunidades que cada individuo tiene para establecer relaciones de amistad dentro del grupo en el que se aplica (como puede ser un alumno en el contexto de su clase), a través de dos indicadores, número de elecciones y número de rechazos. En el caso de los sociogramas para adolescentes en el aula, las elecciones representan el número de veces que el alumno es nombrado por sus compañeros en positivo. En esta línea se pueden obtener puntuaciones con un perfil de trabajo, recogiendo el número de veces que el sujeto es elegido como compañero; y con un perfil de tiempo libre, con el número de veces que es nombrado como compañero de juego. En el lado opuesto, los rechazos comprenden el número de veces que el alumno es nombrado en negativo por sus compañeros, ya sea para trabajar o para el tiempo libre. Indicaremos finalmente que si calculamos la diferencia entre el número de elecciones y el número de rechazos, podemos obtener un índice global denominado preferencia social. Este índice indicará qué personas están más cerca y más lejos de ser aceptadas por el grupo, con lo que podemos detectar tanto a los posibles líderes, como a las víctimas potenciales.

2- Método de asociación de atributos perceptivos, que se utiliza para obtener información sobre la conducta de un individuo, tal y como ésta es percibida por los compañeros, permite además obtener información sobre las características en

las que más destacan. Como ocurriera con el método anterior, aquí también podemos obtener dos índices globales de conducta percibida agrupando todas las nominaciones en los atributos de tipo positivo y negativo. Los atributos positivos reflejan el número de veces que el individuo es nombrado por sus compañeros en las categorías descriptivas de carácter positivo. En la versión escolar para adolescentes estos atributos se determinan por: tener muchos amigos, llevarse bien con los profesores, ser simpático con los compañeros, tener capacidad para atender y escuchar a los demás, tener capacidad para resolver conflictos entre compañeros, y saber comunicarse. Los atributos negativos, se determinan por el número de veces que el individuo es nombrado por sus compañeros en las categorías descriptivas de carácter negativo. En la versión escolar para adolescentes los atributos son los siguientes: no tener amigos, llevarse mal con los profesores, ser antipático con los compañeros, estar frecuentemente llamando la atención, ser agresivo, y tener problemas para comunicarse. No obstante, los resultados obtenidos a través del procedimiento de las nominaciones dependen del número de sujetos que responden a la prueba. Por dicha razón, cuando se utiliza dicho método en investigación todos los índices que de él resultan se dividen entre el número de niños que responden.

3- *Método de las puntuaciones, también denominado ranking*, que proporciona conocimiento sobre el estatus social (nivel medio de popularidad). Consiste en pedir a todos los miembros del grupo que puntúen a cada uno de sus compañeros utilizando una escala de cinco grados (*muy bien, bien, regular, mal, muy mal*), contestando a la pregunta genérica *¿cómo te cae?*. En el aula, el estatus sociométrico de cada alumno se calcula sumando todas las puntuaciones que recibe y dividiendo el resultado de dicha suma entre el número de compañeros que le han puntuado. Este procedimiento permite conocer la aceptación media obtenida por cada uno de los alumnos de la clase (acerca de cómo cae a los demás). En general es considerado el índice sociométrico que mejor permite captar los efectos producidos como consecuencia de los

programas de intervención. No obstante, en el caso de las experiencias realizadas en las aulas de Educación Secundaria, el alumnado presentó muchas objeciones para responder a este tipo de preguntas, al no querer hacer identificaciones concretas.

Fernández Prados (2000), cita a Casanova para ilustrar las diversas aplicaciones de la sociometría a la educación, entre las que se pueden enumerar:

a) *Detección de problemas de inadaptación social.* Detectar la existencia de elementos aislados en el grupo, no elegidos por nadie, ante lo cual habrá que procurar que los demás les presten atención. Detectar la existencia de un alumno o alumna rechazados por la mayoría de los miembros, ante lo cual, será necesario examinar las causas que provocan esta marginación. Detectar la existencia de subgrupos, ante lo cual será conveniente hablar con los líderes.

b) *Determinación de estrategias de metodológicas en el aula.* Especialmente en los momentos previstos para el trabajo en grupos operativos a lo largo del desarrollo de una unidad didáctica, será un dato valioso el de la estructura social o informal del grupo en su conjunto. Se procurará, en principio, que los grupos de trabajo se ajusten a los grupos aparecidos espontáneamente, en función de las preferencias manifestadas por el alumnado. Darán un resultado óptimo, siempre que la clase esté bien integrada y sin problemas especiales. Cuando haya algún sujeto con dificultades de integración, el conocimiento estructural del grupo servirá para incorporarlo con los compañeros que más le puedan motivar y con los que él se encuentre más compenetrado, tanto para el estudio como para el juego o cualquier otro tipo de actividad. Resultará, así, más fácil romper el aislamiento.

c) *Orientación personal y profesional de los alumnos.* En el plano personal la integración del individuo en la sociedad dependerá en buena medida de la capacidad que posea para relacionarse con sus conciudadanos, compañeros, amigos, familiares, etc. El resultado de estas relaciones condiciona absolutamente la felicidad o infelicidad de la persona, mucho más que otros componentes de su vida. En el plano profesional dado el modelo de sociedad actual, puede resultar decisivo para el desarrollo laboral del individuo el conocimiento de sus capacidades de relación interpersonal, ya que de ellas dependerá su

adecuada elección de trabajo, aspecto esencial para su desenvolvimiento futuro.

d) *Técnica para la evaluación del alumnado.* En un diagnóstico inicial, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la reflexión final sobre los resultados alcanzados, se hace imprescindible disponer de datos relativos a la sociabilidad de la persona, pues es uno de los componentes decisivos para la vida. Una evaluación formativa no debe dejar sin valorar aspectos cualitativos de la educación, aunque resulten más difíciles de objetivar, ya que dejaría sin evaluar lo que realmente constituye la esencia de la educación: las actitudes, limitándose a medir lo que siempre ha resultado más sencillo: los contenidos conceptuales adquiridos en la enseñanza. Tal vez donde haya que resaltar su utilidad sea en la evaluación inicial o cuando se desconozca al principio de curso cuál es la estructura social del grupo.

Las normas de interpretación asociadas a los procedimientos sociométricos se circunscriben al ámbito cuantitativo, lo que a su vez puede incidir en una discriminación positiva y negativa de los miembros que sobresalen de una u otra forma. Por supuesto, pueden servir para detectar a alumnos que se encuentran en una situación problemática sobre la base de dos criterios generales, ser rechazado por un número importante de compañeros y no tener ningún amigo entre ellos. Algunos indicadores que pueden permitir detectar dichas situaciones son por ejemplo el rechazo y el aislamiento. *Ser rechazado por un número significativo de compañeros;* lo que se refleja en el índice de rechazos y en el ranking, se considera como criterio relevante cuando un alumno obtiene un número de rechazos superior a la tercera parte de los compañeros que contestan al cuestionario, así como una puntuación en el ranking que exceda sensiblemente a la puntuación central que refleja neutralidad. Por otra parte, *el aislamiento* o total ausencia de elecciones, refleja una carencia en el establecimiento de relaciones de amistad en el grupo. Tanto el rechazo como el aislamiento de los compañeros en un grupo, no sólo priva al individuo de experiencias necesarias para su desarrollo, sino que además le expone a interacciones que contribuyen al establecimiento de conductas y percepciones negativamente distorsionadas (Cillessen, *et al.*, 2000). En el caso del aula, el niño aislado se caracteriza por ser ignorado por sus compañeros y pasar desapercibido, y suele ser ligeramente

impopular. Su principal riesgo reside en la privación socio-emocional y la falta de oportunidades para establecer relaciones de amistad. Además, la mayoría de los niños que son rechazados o aislados por sus compañeros, suelen ser conscientes de esta situación y perciben que no tienen amigos, por lo que van entrando en una espiral que les lleva a aislarse cada vez más.

Estos particulares, unidos a los importantes aspectos de desarrollo personal – que ya abordamos en el capítulo segundo –, nos llevan a introducir un tercer instrumento metodológico, como es la entrevista. En concreto utilizaremos la entrevista grupal, y en el contexto de las tutorías, por ser las horas lectivas más adecuadas para esta propuesta.

3.2.3 - ENTREVISTAS EN GRUPO

Tal como expresa Sombreado (2007, 44), “la tutoría se vincula fundamentalmente a la acción orientadora realizable por un docente con un grupo de alumnos, y con cada alumno en particular, lo que constituye la característica o aspecto esencial que se encuentra en la mayoría de las definiciones de tutoría”. De esta forma, el profesor-tutor es, como señala Ortega (1994, 20-21), “el que se encarga del desarrollo, maduración, orientación y aprendizaje de un grupo de alumnos a él encomendado, conoce y tiene en cuenta el medio escolar, familiar y ambiental en el que viven y procura potenciar en ellos un desarrollo integral”. Por otra parte, y para facilitar esta tarea, autores como Román y Pastor (1984), o Arnaiz e Isus (1995), señalan que las técnicas sociométricas, de entrevistas grupales, y de observación, pueden utilizarse como instrumentos tutoriales para conocer mejor las relaciones interpersonales y dinámicas sociales que viven los alumnos en el aula. En consecuencia, la tutoría puede convertirse en un momento privilegiado para desarrollar sistemáticamente todas las dimensiones transversales del currículum proporcionándoles la cobertura y el tiempo necesarios (Junta de Andalucía, 1995; Seminario Galego de Educación a Paz, 2000).

En nuestro caso, y para concretar el formato de la entrevista grupal en el contexto de la tutoría, nos propusimos explorar los siguientes cuatro puntos:

- 1- Los conocimientos y actitudes que tenían los participantes sobre temas de derechos humanos,
- 2- Sobre las actividades adicionales a las que competen al currículum académico, que se realizan en horario escolar, como charlas, y en concreto en clases de tutorías,
- 3- Sobre las relaciones que existen entre ellos, como personas que pasan juntos varias horas al día, y que forman parte de un grupo de alumnos
- 4- Sobre sus sensaciones en relación con los adultos con los que conviven, tanto dentro como fuera del aula.

A partir de aquí, trataremos de alcanzar los siguientes objetivos: favorecer las relaciones interpersonales entre el alumnado, desarrollar el sentido de la responsabilidad compartida, contribuir a la adquisición de una visión realista y positiva de sí mismo y de las personas con quienes conviven, fomentar la igualdad aceptando la diversidad sin relaciones de poder y educar en la resolución de conflictos. En este contexto, el tutor debe cumplir sus funciones de guía, asesor y mediador, y fomentar los principales valores educativos que se disponen desde la educación en derechos humanos en relación con el aprendizaje; es decir, aprender a ser persona, aprender a convivir, así como aprender a pensar y a tomar decisiones, tanto personalmente como en equipo. De esta forma coincidimos con el Seminario Galego de Educación a Paz (2000), en que las dinámicas de grupo guiadas por el tutor a partir de una estructura planificada por arreglo a los intereses y problemáticas del alumnado, tienden a crear un clima tolerante y democrático en el que se desarrollan una comunicación eficaz y un nivel alto de participación, siguiendo una serie de normas estables y claras, que fomentan la aparición de una *conciencia colectiva* (Wilber, 2006), y el desarrollo de los papeles de cada persona con respecto a sus roles, dentro de la comunidad educativa en la que conviven.

3.2.4 - CUESTIONARIO DEL “ESTUDIO INTERNACIONAL SOBRE CLIMA ESCOLAR Y VIOLENCIA” DE DEBARBIEUX, E. (1996)
INTERNATIONAL SURVEY OF SCHOOL CLIMATE.

El siguiente instrumento que utilizaremos es el cuestionario elaborado para el estudio internacional sobre clima escolar, que fue diseñado para recoger el punto de vista del alumnado, y posteriormente del profesorado, sobre las diferentes dimensiones que tiene la violencia en sus centros, sin centrarse en los agresores ni en las víctimas, lo que según Debarbieux (1996) constituye una seria limitación a cualquier método que se oriente a la investigación del clima escolar. No se trata pues, de obtener un simple registro cuantificado de brotes de violencia, o de porcentajes sobre las cantidades de agresores y agredidos; sino que buscamos cómo se vive y como se percibe la violencia, en el entorno escolar, ya sea interna o externa, producida o reproducida. Pensamos así que la violencia forma parte de la interacción social; esto es, la falta de civismo, que nosotros observamos como conducta antisocial, y repercute en la evaluación general de los centros escolares. Es por ello que la administración de los cuestionarios incluye por una parte al alumnado y por otra, al profesorado. Apuntaremos así que la muestra se corresponde con el 100% de la población escolar de educación secundaria de los centros en los que se realizó la intervención. Al considerarse que las intervenciones y posteriores medidas a tomar son específicas para cada centro, se considera necesario obtener información de todos los individuos que conviven en la etapa en la que se procederá a realizar la intervención, como primera medida de participación e integración. Esta estrategia fue apuntada desde el protocolo asociado a la investigación sobre clima escolar (Debarbieux & Blaya, 2001). Apuntaremos ahora que para la administración del cuestionario, ningún profesor podía estar presente en el aula, lo que fue una de las razones por las que algunos profesores rechazaron la implementación del proyecto en su centro, unida al particular planteamiento de formación paralela profesorado-alumnado en los cuatro módulos que se mencionaron antes.

Los cuestionarios del *International Survey of School Climate* (Debarbieux, 1996) siguen una estructura formal y de contenido como se explica a continuación. Contiene 49 preguntas de las que 8 son de

escala Likert; 15 son abiertas y 16 de opción múltiple; 10 se refieren a datos personales. Este instrumento, creado para realizar estudios comparativos en el marco del *Observatorio Europeo de la Violencia Escolar*, ha sido utilizado - previamente a su administración en esta investigación - con 26.000 alumnos franceses (Debarbieux, 1996; 1999) y en estudios comparativos con muestras de Inglaterra (Blaya, 2001), Alemania y Bélgica. Más adelante, se presentan los resultados obtenidos para cuyo análisis de datos se utilizó el programa Le Sphinx Plus 2, utilizado igualmente en las investigaciones anteriores, y facilitado para tal efecto.

3.2.5 - DIARIOS DE CAMPO

Por último señalar que desde las experiencias de formación previas a la concepción del proyecto de tesis que se han expuesto en el apartado de *justificación*, las evaluaciones, incidencias, ideas y comentarios de las personas con las se ha podido interactuar a lo largo de todas las fases del proyecto, alumnado, profesorado, equipos directivos, progenitores, fueron registrados en diarios de campo, gracias a lo que posteriormente se pudo concebir este proyecto de tesis desde su concepción original. No obstante, me parece igualmente necesario mencionar que el hecho de utilizar diarios de campo, no se corresponde a una idea preconcebida de realizar un proyecto de investigación, ni una tesis doctoral; sino que es una costumbre adquirida desde las primeras investigaciones sobre prevención de delincuencia juvenil en las ciudades de La Habana y Caracas. Además, es costumbre solicitar las oportunas evaluaciones de los cursos y conferencias que imparto, así como en mi experiencia de profesor en academia y en universidad, con el fin de mejorar mi labor docente.

Ciertamente estos diarios de campo han tenido diferentes formatos, desde el primer libro-diario en el que escribí cada uno de los días que duró la investigación en La Habana, pasando por formatos de audio en una grabadora, hasta los actuales formatos digitales organizados por carpetas en el ordenador, o incluso en el correo electrónico. En cualquier caso, y desde este punto, quedan

referenciados como la fuente desde la que se reflejarán las citas puntuales de los participantes, a lo largo de las fases en que se ha estructurado el proyecto/investigación. A pesar de ser citas personales, han sido interpretadas como reflejo del sentir general en cada momento, ya que no se registraron expresiones en contra, en todo caso, a favor de las mismas.

Así llegamos a la primera fase de la investigación, que consiste en un proyecto piloto en el que participaron varios centros de Mallorca y Álava, con el fin de realizar una formación al profesorado, así como presentar el proyecto de intervención en su totalidad, y establecer los centros que finalmente participarían en el mismo.

3.3 - PRIMERA FASE: PROYECTO PILOTO CON SESIÓN FORMATIVA

En el ánimo de establecer la viabilidad del proyecto se estableció un proyecto piloto que ya incluía las observaciones registradas en las experiencias formativas previas que se habían llevado a cabo en Palma. Como consecuencia, se planifican las charlas introductorias al profesorado y claustro de varios centros. De esta forma y siguiendo el enfoque de teoría fundamentada al que nos referimos antes, hemos partido de la recogida de datos - en esta primera fase - desde las intervenciones formativas al profesorado participante en el proyecto piloto, para poder ofrecer un *diagnóstico de situación* al centro, “una evaluación funcional” (Carr *et al.*, 1996) que debe incluir entrevistas y observaciones directas; además de un componente experimental, que en este caso se constituye en el proyecto de formación / intervención, a partir del cual sentar las bases de un trabajo en *actitudes predictivas y culturas preventivas de la violencia*, procurando así que se reduzca la percepción de violencia, se mejoren las condiciones que favorezcan el aprendizaje, y se establezca un clima relacional que fomente la convivencia y el pleno desarrollo de las personas que forman parte de la comunidad educativa. Con este enfoque seguimos a estos autores entendiendo que la mejor manera de

tratar los problemas de conducta, es contar con un plan de prevención; es decir, crear una línea coherente de intervención educativa con la que dar una respuesta real y práctica a las necesidades educativas de nuestros alumnos, que actúe como una “vacuna para impedir que aparezcan problemas de conducta” (Ibíd. 47), antisocial en particular, o de violencia en general.

En esta primera fase, orientamos las sesiones formativas en talleres sobre bullying y conducta antisocial al tiempo que se profundiza en la temática de la violencia escolar y los derechos humanos. Esta etapa confluye con la siguiente en que se exploran las percepciones que los profesores tienen de la violencia, y sobre los alumnos, respectivamente. Además se presentan y proponen una serie de métodos y recursos para que el propio profesorado pueda iniciar una labor investigadora sencilla, en el ánimo de conocer el clima del aula. A continuación se presenta la estructura y la metodología, junto con los instrumentos utilizados en el proyecto piloto, que sienta las bases para desarrollar toda la formación e intervención de la investigación propiamente dicha, tanto al profesorado como al alumnado de los centros que decidan participar en la misma.

Los contenidos incluidos en la formación al profesorado de los institutos participantes en el proyecto piloto, sigue un esquema basado en cuatro módulos, que como hemos indicado, se ampliarán posteriormente, en el caso de continuar la implementación del proyecto en el centro educativo. En este sentido, señalaremos antes de continuar, que para el diseño de este curso y la elección de estos módulos, además de incorporar las observaciones y sugerencias registradas en las evaluaciones antes mencionadas sobre el curso “Problemática actual de la Convivencia Escolar con Adolescentes” celebrado en 2006 en Palma, buscamos una coherencia directa con el foco y los objetivos de nuestra investigación, atendiendo a los cuatro criterios establecidos por Esteve (2010). En concreto, seguimos el criterio de contenido, el criterio de forma, el criterio de uso, y el criterio de equilibrio.

Esteve, señala que el criterio de contenido determina que “no calificamos de educativos a aquellos procesos en los que aprendemos algo que va en contra de nuestros valores morales”, por lo que “a la

hora de calificar a un proceso de *educativo*, siempre utilizamos un criterio que implica un juicio moral sobre el contenido que se enseña” (Ibíd. 22), algo que por otra parte, debería resultar obvio dada la temática que abordamos. El criterio de forma establece por su parte que “no consideramos educativo enseñar un contenido que el alumno aprende sin que se respete su libertad o su dignidad” (Ibíd. 23-24) lo cual debe encontrarse implícito en la educación en derechos humanos. Finalmente, el criterio de uso podría formularse “diciendo que no calificamos de educativos a aquellos aprendizajes en los que el alumno repite algo que no entiende y que no sabe cómo usar” (Ibíd. 25), razón por la que nos desmarcamos de la simple memorización del articulado de derechos, buscando su aplicación práctica en la vida de los seres humanos. En definitiva, podríamos defender que el diseño de los contenidos de los módulos persigue el criterio de equilibrio, considerado “como un elemento central tanto del concepto de educación como del concepto de calidad de vida. El equilibrio es un estándar deseable [...] lo que nos permite darnos cuenta de que, en realidad, llamamos educación al conjunto de procesos de aprendizaje que nos enseña a vivir” (Ibíd. 28).

Aplicando estos criterios esperamos que, a través de la formación impartida, tanto al alumnado, como al profesorado y a las familias, se consigan al menos los siguientes resultados:

1. “El aprendizaje ha desarrollado en la persona que aprende esquemas conceptuales propios que se han interiorizado y que se aplican a la hora de actuar utilizando los razonamientos y los principios científicos o técnicos aplicables a esa acción.
2. El alumno comprende la importancia de lo aprendido, ha desarrollado algún tipo de esquema conceptual propio y organiza su información en torno a dicho esquema, permitiéndole encontrar soluciones al afrontar situaciones nuevas pues aplica en ellas los esquemas conceptuales que ha aprendido” (Ibíd. 48).

Compartimos por tanto la idea de Esteve, de que “la formación consiste en este salto cualitativo en el que el conocimiento se organiza, permitiéndonos usar los contenidos que se han aprendido con ideas

propias, incorporándolos a nuestra forma personal de entender el mundo o de entendernos a nosotros mismos” (Ibíd. 48). Siguiendo estas premisas, consideramos necesario ampliar el segundo módulo - sobre manifestaciones de la violencia -, incluyendo cuestiones más generales de conducta antisocial en los adolescentes; así mismo, se incorporó un cuarto módulo específico sobre la base de las observaciones que requerían de una mayor carga de recursos prácticos que fueron facilitados pero también analizados y puestos en práctica entre el profesorado durante el proceso de formación. Los módulos quedaron estructurados como sigue a continuación:

- 1) Enfoque Sociológico**
 - a) Violencia
 - b) Violencia Escolar
- 2) Manifestaciones de la Violencia**
 - a) Bullying y sus consecuencias
 - b) Conducta antisocial y actores sociales
- 3) Filosofía de los Derechos Humanos y de la Infancia: Procesos de Participación**
 - a) Enfoque de Derechos
 - b) Concepto de “Participación”
- 4) Educación para el Desarrollo y Convivencia Escolar**
 - a) Explicación del proyecto de intervención
 - b) Materiales didácticos y recursos

Como veremos más adelante, este mismo esquema sirve como punto de partida para desarrollar la posterior intervención en los centros, aunque debido al proceso de evaluación continua, la revisión de los diarios de campo, y la interacción con los participantes, veremos que la formulación que se utilizó en la investigación propiamente dicha, también fue actualizada y ampliada.

3.3.1 - CENTROS EDUCATIVOS PARTICIPANTES Y CRONOLOGÍA DE LAS ACTUACIONES

En las primeras Conferencias / Taller para profesorado de ESO, participaron aproximadamente un total de 100 profesores de diversos centros educativos. La duración estimada era de 3 horas por sesión. Reflejamos la cronología de las mismas:

- 1- Enero en el Instituto Joan Alcover
- 2- Febrero para el claustro de profesores del CEP de Palma
- 3- Febrero en el Instituto Antoni Maura
- 4- Marzo en el Colegio Nazareth de Vitoria
- 5- Mayo en el Instituto de Lluçmajor
- 6- Septiembre en el Instituto Badaia de Nanclares de Oca

Tras el segundo punto sobre las *Manifestaciones de la Violencia*, se administra un cuestionario abierto, adaptado del propuesto por Smith (2005), para conocer las percepciones que el profesorado tiene de la violencia, como sigue a continuación:

Ficha 1: Actividades violentas que preocupan en la escuela y actos contra la convivencia		
En referencia a lo expuesto sobre violencia, haz una lista de actividades violentas que te preocupan en la escuela. Puede ser de utilidad elaborar la lista atendiendo a las siguientes cabeceras.		
Actividad violenta	El que la inicia	Efectos en la convivencia
A partir de esta lista, habrás identificado lo que consideras incluido en el término “Violencia”, así como los supuestos orígenes de la misma.		

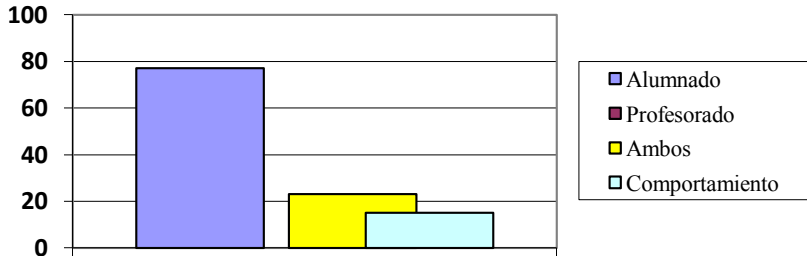
A partir de las respuestas obtenidas podemos extraer los siguientes resultados que nos parecen significativos:

En primer lugar podemos obtener una definición de lo que el profesorado percibe como *violencia*, habiendo sido definida siguiendo las orientaciones del Consejo de Europa, como “actos contra la

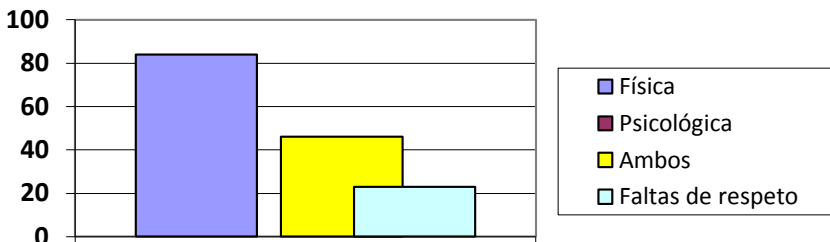
convivencia”. Para el profesorado la violencia consiste en: *Insistir en el sí o en el no, no razonar, buscar la verdad donde no existe, estar en posesión de la verdad absoluta, insultar, obligar a algo, imponer, no dejar opinar, falta de respeto, y por las normas*. La interpretación inmediata que se suscitó al respecto fue que la mayoría de las observaciones que se apuntan, pueden calificarse igualmente como propias del proceso de maduración y consiguiente comportamiento adolescente. Ante esta afirmación la lista se fue reduciendo, admitiendo que algunas de las actitudes apuntadas, deben encauzarse en la educación, pero no percibirse como violentas, porque de hecho, y en el contexto en que nos encontramos, pueden no ser algo tan sencillo.

Sobre los efectos que la violencia tiene en la convivencia, un 53% aluden al mal ambiente, y un 30% considera que desencadena una falta de autoridad. Cabe señalar igualmente, que la *falta de respeto* es apuntada en varias ocasiones, aunque no sólo como actividad violenta, sino también como uno de los efectos negativos que afectan a la convivencia. Esta percepción no hace sino confirmar lo que Debarbieux (1996) señala, en el sentido de que la falta de respeto genera una pérdida de sentido y confianza en sí mismo y en los demás, lo que se traduce en una fuerte crisis de identidad, tanto entre alumnado como entre profesorado.

Es interesante observar en la gráfica 1, que un 77% del profesorado opina que las actividades violentas son iniciadas por los alumnos, y aunque un 23% incluye la *posibilidad* de que también sea el profesorado, un 15% lo vincula al comportamiento del alumnado, con lo que – a excepción de un marginal 8% - se sigue considerando al alumnado como desencadenante de la violencia. Es interesante señalar que en ningún caso se identifica al profesorado como desencadenante exclusivo de la violencia, razón por la cual queda excluido del gráfico. Este particular puede ser interpretado como una falta de consciencia sobre fenómeno de la violencia escolar, pero también como una postura defensiva del profesorado, al no reconocer sus límites y sus debilidades, lo que de algún modo puede también estar en conexión con esas faltas de respeto mencionadas antes, y con la crisis de autoridad a la que nos referimos en el capítulo segundo.

Gráfica 1: Desencadenantes de la Violencia Escolar -
Percepción del Profesorado

De forma similar, la gráfica 2 muestra que un 84% del profesorado identifica la violencia con peleas (violencia física) y un 46% incluyen violencia verbal y psicológica. De éstos, un 23% la asocian de nuevo, a las faltas de respeto del alumnado hacia el profesorado, exculpando nuevamente al profesorado de todo episodio violento que pueda suceder en el aula en particular, o en el centro escolar. Por otra parte nos parece significativo que no se encuentre reflejado como variable exclusiva la violencia psicológica, que consideramos igualmente presente aunque pueda pasar más desapercibida, y que tampoco haya sido mencionada de esta forma entre el profesorado.

Gráfica 2: Tipos de Violencia Escolar - Percepción del
Profesorado

3.3.2 - CUESTIONARIOS SOCIOMÉTRICOS

En el cuarto módulo en el que tiene lugar la *explicación del proyecto de intervención*, se administra un cuestionario sociométrico al profesorado, que al mismo tiempo se propone para que ellos mismos puedan administrarlo en el aula. Entendemos que este método puede ser una forma sencilla y viable, para tener conciencia del clima general del aula, ya que la palabra sociometría viene del latín “socius” que significa social, y “metrum” que significa medida; por tanto, la socio/metría es una forma de medir las conexiones que hay entre las personas que pertenecen a un grupo, ya que muestra los patrones asociativos de sus individuos. Estas medidas pueden ser útiles no sólo para valorar los comportamientos en un grupo, sino también para determinar el tipo de intervención que vamos a utilizar para favorecer un cambio positivo. Es por ello que la sociometría puede resultar una herramienta muy eficaz a la hora de prevenir conflictos y mejorar la comunicación, mediante una visión objetiva del grupo y el análisis de sus dinámicas internas. Así la Sociometría, es uno de los métodos más utilizados en investigación relacionada con la psicología social, y actualmente para evaluar las relaciones entre iguales, así como la integración social en las aulas o en el claustro de profesores, ya que incluye una serie de métodos para analizar relaciones interpersonales emotivas dentro de un grupo. Estos métodos pueden utilizarse para identificar a los líderes del grupo, establecer un ranking social, y localizar a los individuos aislados del grupo; ya que muestran los patrones de asociación que establecen los individuos.

A pesar de que nuestro contacto con estos métodos se había circunscrito al ámbito del aula - esto es, para diagnosticar el clima relacional entre el alumnado -, también hemos utilizado los métodos sociométricos, adaptando las preguntas al colectivo de profesorado (Ficha 2), para vislumbrar las carencias relacionales que tienen, en un grupo que es referencia en la comunidad educativa, ya que son consciente y continuamente observados por el alumnado. Sin entrar en la visualización del mapa sociométrico, para lo que sería necesaria la codificación de datos y el correspondiente programa informático que no todos los centros pueden permitirse, de un modo más cualitativo, los

cuestionarios y las preguntas abiertas que incluyen, proporcionan una imagen de las relaciones que se dan entre los miembros del grupo (Cillessen, *et al.*, 2000).

Sobre la base de lo expuesto, los profesores trabajaron con el siguiente ejemplo:

Ficha 2: Puedes identificar a 2 o 3 personas de tu centro...
1- ¿Con quienes más te gusta trabajar?
¿Por qué te gusta trabajar con estas personas?
2- ¿Con quienes menos te gusta trabajar?
¿Por qué no te gusta trabajar con estas personas?
3- ¿Con quienes más te gusta estar durante el tiempo libre?
¿Por qué te gusta estar con estas personas?
4- ¿Con quienes menos te gusta estar durante el tiempo libre?
¿Por qué no te gusta estar con estas personas?

Por otra parte, es necesario señalar que la *imagen sociométrica* se puede lograr sin incluir nombres. Esto es, no podemos eludir la cuestión de que la nominación no siempre se consigue. En nuestro caso, señalaremos ahora que el profesorado de todos los centros a los que se les planteó la siguiente actividad (Ficha 3), se negó directamente a cumplimentar las nominaciones, alegando que casi nunca trabajan juntos o que no se conocen lo suficiente como para ponerse en situación de tener que nominar compañeros para una u otra cosa, como lo tienen que hacer los alumnos que se conocen mejor. En este sentido, Moreno (1953) explica que el grupo debe llevar existiendo un cierto tiempo para haber podido desarrollar una serie de lazos afectivos entre sus miembros, pero a excepción de dos profesores que se habían incorporado a un centro durante ese mismo curso, y otra profesora que cubría una baja, el resto llevaban tiempo trabajando en los institutos.

Se revela así, por un lado, una actitud individualista e incluso de poca empatía, lo que nos hace reflexionar sobre la forma de plantear el

fomento de la empatía y el trabajo grupal en las aulas, si el propio colectivo de profesorado que será el encargado de facilitar estos procesos no se involucra en su propio colectivo. Por otro lado y en esta línea, se plantea la necesidad de encontrar espacios en los que los propios profesores puedan compartir sus experiencias en las aulas y fuera de ellas, al margen de las reuniones puntuales de evaluación o coordinación; así como, aportar ideas sobre la organización de actividades con las que contribuir a la buena marcha del centro.

Las preguntas quedaron formuladas de la siguiente forma:

Ficha 3: Puedes destacar a alguien de tu centro por...
1. Su agresividad
2. Su capacidad para resolver conflictos entre compañeros
3. Estar dispuesto a ayudar a los demás
4. Su falta de comprensión ante la debilidad de los demás
5. Ocultar su inseguridad tratando de parecer todo lo contrario
6. Sentirse fracasado
7. Sentirse superior
8. Querer llamar siempre la atención
9. Ser inmaduro
10. Tener muchos amigos
11. Tener pocos amigos
12. Llevarse bien con los alumnos
13. Llevarse mal con los alumnos
14. Ser simpático con los compañeros
15. Ser antipático con los compañeros
16. Su capacidad para entender a los demás
17. No entender a los demás
18. Saber comunicarse
19. Tener problemas para comunicarse

Antes de pasar a la siguiente fase, específicamente relacionada con la intervención / formación que incluye tanto a profesorado como alumnado, podemos concluir tras las experiencias realizadas en los centros que han sido objeto de nuestra investigación, que el trabajo que se desarrolla a partir del uso de métodos sociométricos resulta muy

estimulante y gratificante. Tras las intervenciones, pudimos constatar en la revisión de las anotaciones de nuestro diario de campo, que las percepciones individuales mejoran, las personas se sinceran y se abren al proceso de mejora de la convivencia dentro del grupo, lo que a su vez repercute en el exterior del mismo, ya que las relaciones interpersonales continúan su proceso de crecimiento fuera de este contexto. La elección de esta metodología se justifica por una parte, y por arreglo al tipo de método y la recogida de datos, en que los procedimientos sociométricos proporcionan la posibilidad de evaluar en poco tiempo y con gran validez las relaciones entre compañeros, permitiendo obtener información tanto del nivel de integración de cada individuo como de los contextos en los que se desarrolla. Consisten en preguntar a todos los miembros de un determinado grupo (por ejemplo de una clase) acerca del resto; y conocer, así, el estatus medio o nivel de popularidad, las oportunidades para el establecimiento de relaciones de amistad y los atributos perceptivos por los que más destaca. Por otra parte, teniendo en cuenta que los miembros se expresan en relación al resto, se construyen relaciones armoniosas que fomentan el crecimiento, como personas y como grupo. A través de la discusión de experiencias y relaciones en el grupo, se encuentra respuesta a los conflictos y a las dificultades entendiendo la conveniencia de los resultados, lo que además fortalece las relaciones interpersonales consolidando el sentido de pertenencia, varias veces referido en los capítulos 1 y 2, por su relevancia.

3.3.3 - CUESTIONES RECOGIDAS EN LAS CONFERENCIAS/TALLER CON PROFESORADO

En primer lugar apuntaremos al hecho de que en la mayoría de Institutos representados ya habían tenido charlas para tratar estos temas, sin embargo los profesores no vieron satisfechas sus expectativas considerando que las exposiciones quedaban alejadas de su realidad escolar actual, y porque no ofrecían alternativas cuando se planteaban cuestiones prácticas a los ponentes. Este particular motivó que el profesorado solicitara a nivel institucional un curso de formación, en este caso al CEP de Palma, que incluyera una

intervención con recursos prácticos que pudieran aplicarse al aula, lo que coincide con las evaluaciones obtenidas en las experiencias previas.

En segundo lugar, y siguiendo esta línea, indicaremos que al concluir el primer módulo del curso, antes de abordar el Bullying en particular, se planteó la oportunidad de que algunos participantes expusieran algunos casos de conflictos violentos que habían detectado en los centros. De los episodios descritos, cinco habían sido etiquetados como Bullying por el profesorado; sin embargo, tras analizar cada uno de ellos con la metodología y herramientas doctrinales que se propusieron en el segundo módulo en el que se abordaron las *manifestaciones de la violencia*, los mismos profesores llegaron a la conclusión de que solo uno de esos conflictos expuestos constituía en realidad un caso de Bullying. Esta cuestión refuerza la necesidad de fijar con rigor los factores concurrentes en el Bullying en particular, pero también en cualquier caso de violencia escolar general que pueda surgir en un centro, ya que dependiendo de cómo sea identificado, una intervención puntual del profesorado, o desde dirección, puede evitar que nos encontremos ante una problemática mucho mayor que afecte de forma negativa a las familias, e involucre a la administración, una situación que no suele beneficiar, en ningún caso, al alumnado.

Por otra parte, y también siguiendo estos argumentos, ha quedado constancia de que la dispersión de información existente sobre violencia escolar, provoca en el profesorado un cierto desconocimiento de las particularidades de los fenómenos violentos y cómo deben ser clasificados, en concreto las distinciones entre lo que podríamos clasificar como “juegos sociales”, y acciones específicamente relacionadas con Bullying, o incluso con la comisión de delitos. Esta situación solo puede generar ansiedad e inseguridad al profesorado, que se siente por un lado inseguro - al no poder concretar cómo actuar dependiendo de los conflictos que puedan surgir - y por otro indefenso - al no conocer las herramientas para detectar, ni los instrumentos para intervenir - ante los diferentes conflictos que pueden darse en un centro escolar actual.

Es por todo lo anterior que el profesorado RECLAMA una formación práctica y continuada en el tiempo, así como un apoyo y asesoramiento acordes con la realidad de sus centros, que según su sentimiento no se está tomando en serio por las Instituciones. Según sus manifestaciones, la convocatoria de conferencias generales, jornadas y cursos sin discriminación de los contenidos, y sin tomar en consideración los recursos prácticos que el profesorado necesita, hace que éstos duden de cuál sea la verdadera motivación de actuaciones que no repercuten sus beneficios en dotarles de medios, recursos y habilidades para afrontar la violencia escolar en sus jornadas diarias. Es por ello, que sería imprescindible que se revisaran con juicio crítico las actuaciones institucionales que obedezcan a intereses diferentes que el abordaje práctico, riguroso y real de la violencia escolar, su tratamiento, su predicción, y su prevención.

En esta línea criticaron que les resulta difícil - y en algunos casos, imposible -, aplicar los criterios transversales tan mencionados desde las distintas administraciones, ya que los programas y métodos que deben seguir son muy rígidos y apenas tienen tiempo material para terminar todo el programa. En este sentido, y como uno de los objetivos de esta propuesta consiste en lograr implantar una metodología didáctica basada en la filosofía de los derechos humanos que fomente la aplicación de sus valores, me comprometí a facilitarles estos materiales a lo largo del proceso de formación e intervención, no solo orientados a clases de tutorías, sino contemplando posibles opciones de transversalidad, ya que por otra parte, buscamos la implicación de toda la comunidad educativa, con lo que no sería coherente si no se hiciera de esta forma. Además de los distintos materiales y metodología que se pueden incluir en asignaturas de historia, geografía, música, y deporte, al concluir la investigación tendrían dos unidades didácticas cross-curriculares y en inglés, sobre Derechos Humanos y Derechos de la Infancia desde las que seguir trabajando por su cuenta y educando en los valores de una ciudadanía global humanizada.

Otro punto que llama nuestra atención se centra en la percepción que el profesorado muestra sobre las familias, que parecen presentar un papel importante principalmente en dos sentidos, aunque ambos negativos. Por una parte, y a pesar de que el profesorado

reconoce que su presencia es necesaria, porque se percibe que están ausentes de la vida escolar. Por otra parte, y en relación con los casos de conflictos que se dan en la escuela, el profesorado declara que el posicionamiento de las familias ha sido contrario al del Instituto, e incluso ha interferido en los procesos que el profesorado estaba acordando con los alumnos, complicando aún más su labor. Es por esto que se confirma necesaria la intervención formativa directamente con las familias (Hoover-Dempsey *et al.*, 2005), ya que no pueden quedar al margen de los procesos de formación que se están dando al profesorado, y en la experiencia concreta de las tutorías, al alumnado (Limper, 2000; Díaz-Aguado, 2004; Furman, 2004). Por estos motivos y fundamentado sobre la base de estos autores, una de las condiciones *sine qua nom* de esta propuesta pasa por intentar por todos los medios, de implicar a las familias.

Finalmente, señalaremos que la participación crítica del profesorado permite avanzar dos cuestiones de importancia: la primera consiste en organizar los procesos que se deben seguir ante las temáticas abordadas en las sesiones formativas de nuestro proyecto piloto, y consiste en algo que nos parece obvio, pero que en ocasiones no se contempla desde la administración. Esto es, que antes de pensar en una política de convivencia, es necesario medir el problema de la Violencia Escolar, y en este sentido faltan herramientas y recursos adecuados para el profesorado, y adaptados al entorno educativo, que cubran el objetivo de iniciar cambios en las escuelas de un modo asequible y perdurable en el tiempo. La segunda consiste en concienciarnos de nuestra responsabilidad y hacer autocrítica, entendiéndolo que para empezar a trabajar el tema de la convivencia en las escuelas, será necesario reconocer la importancia del papel de los adultos, revisando para empezar, las relaciones que existen entre el propio cuerpo de profesores de cada escuela. En este punto, se pudo apreciar cierta incomodidad que desvela algún tipo de malestar entre compañeros (profesorado) que a la hora de planificar estrategias de convivencia sería necesario medir y tener en cuenta. De hecho, ya adelantamos que al iniciar al profesorado en los métodos sociográficos, y en concreto cuando se anunció la experiencia de la nominación, todos los profesores declinaron su participación, lo que nos resulta poco coherente con las *reclamaciones* apuntadas en otras ocasiones, sobre la

falta de prácticas en las que utilizar instrumentos o materiales que pudieran posteriormente aplicar en sus respectivas aulas.

3.3.4 - MENCIÓN PARTICULAR: PRESENCIA POLICIAL

Otra cuestión de la que tenemos que dejar constancia, pero hemos querido mencionar en un apartado separado por desmarcarse de las observaciones anteriores de carácter más educativo, está relacionada con la presencia policial en los centros educativos. Este tema suele estar relacionado con elementos de inseguridad que no hemos detectado entre los participantes, por lo que entendemos que es fruto los comentarios entre profesores, de acciones emprendidas en otros países ante brotes de violencia, o también por cuestiones relacionadas con el tráfico de drogas. No obstante, la interpretación de los datos obtenidos en la Ficha 1 - sobre las actividades violentas que preocupan en la escuela y actos contra la convivencia – cuyos resultados inculpan claramente al alumnado de todo tipo de violencia que pueda ocurrir en un centro, nos hacen dudar sobre la intencionalidad, más bien represiva de esta cuestión.

En las estrategias de colaboración comunitaria, y en concreto para paliar los efectos de la Violencia Escolar, algunos autores han defendido la inclusión del cuerpo policial en el sistema educativo (Troy *et al.*, 1986). No obstante, el enfoque con el que se proyectaba esta inclusión, ha sido fuertemente rebatida desde otros foros, por tener como consecuencia cierto grado de criminalización del sistema educativo con la consiguiente estigmatización y posible etiquetado del alumnado como potencialmente delictivo (Walgrave et Vettenburg, 1988; Gottdfreson, 1986; Rutter & Giller, 1986; Farrington, 1996), al tiempo que alimenta la sensación de inseguridad de sus usuarios, a pesar de que la intención sea precisamente fomentar la seguridad. A este respecto, sería necesario examinar esta estrategia a la luz de la Convención de Derechos del Niño para determinar las competencias de cada cuerpo policial, establecer protocolos de actuación, y limitar sus intervenciones a las estrictamente necesarias, ya sea para reprimir como para prevenir el delito. Algunos de los policías que podrían encajar en

un perfil que sirviera al centro educativo – y no me refiero a ser útil, sino a estar al servicio de – podrían encontrarse en las unidades que se identifican como “Policía de Barrio” y/o “Policía Tutor”. No obstante, su presencia debería ser complementada con materiales didácticos – igualmente protocolos de actuación - que fueran facilitados a los centros escolares para saber cómo actuar y a quién recurrir en caso de que aparezca algún conflicto. Por otra parte sería necesario conocer los diferentes cuerpos policiales y entender las competencias de actuación que les diferencian entre ellos (por ejemplo: Policía Nacional vs. Ertzaintza vs. Policía Local).

Por otra parte, apoyaríamos la consideración de una propuesta seria de inclusión de la policía en el contexto de la comunidad educativa, pero así como nuestra propuesta requiere la formación a profesorado y alumnado, requeriría una formación particular que sería necesario diseñar para los efectivos destinados a estos servicios, no sólo en relación a la intervención policial con menores infractores, que es lo que podemos encontrar en los grupos y unidades GRUME y EMUME de la Guardia Civil y la Policía Nacional respectivamente – por desgracia no todas las policías locales incluyen unidades específicas de menores -, sino también sobre los valores que pueden y deben representar en el contexto educativo para evitar los etiquetados mencionados anteriormente por un lado; y por otro, como el resto de adultos, constituirse en modelos de civismo. Algunas incursiones en estos ámbitos han venido desde la administración, y se han centrado especialmente, en lo relativo al uso de uniforme reglamentario y al uso de coche señalizado oficialmente, habría que determinar si es coherente el esfuerzo de evitar la ostentación de uniformes y coches en relación con menores delincuentes y su uso en las intervenciones a realizar, ya que las enfocadas a conflictos o vigilancias escolares son realizadas por agentes uniformados y armados, lo cual actualmente, no tiene el carácter disuasorio que busca, al contrario, limita su efecto al desplazamiento del delito (Lab, 2000). En concreto, y ante varias denuncias de los padres en un determinado centro sobre tráfico de drogas en las inmediaciones del mismo a la hora de la salida, la administración desplazó temporalmente un coche patrulla con dos agentes, para controlar la salida del centro, procurando un efecto disuasorio para los *camellos*. No sólo, no se consiguió, sino que

desencadenó la búsqueda de otras calles adyacentes propicias para el intercambio, facilitando la elección de más lugares, ante futuras presencias de la policía.

En conclusión, nos parece que la inclusión *presencial* de la policía en la comunidad educativa puede ser un elemento muy provechoso, siempre y cuando busque unos efectos de estabilidad a largo plazo, y venga diseñada desde criterios que beneficien la convivencia en esa comunidad educativa. Por desgracia, las actuaciones policiales que se conocen, al margen de una charla puntual en una clase concreta, tienen que ver con el control del tráfico y la persecución del delito.

3.3.5 - CONCLUSIONES DE LA PRIMERA FASE – PROYECTO PILOTO

Además de la sorpresa ante el tema de la presencia policial en los centros, y tras haber determinado su conveniencia dentro de un marco diseñado desde el fomento de la convivencia, podemos concluir que este proyecto piloto nos ha animado a seguir adelante con nuestra propuesta, ya que la casi totalidad del profesorado participante consideraba la conveniencia de la misma. No obstante, reconocemos cierta reticencia del profesorado a ser formado *en igualdad de condiciones* al alumnado, y ya mencionamos la resistencia en participar honestamente en todas las dinámicas que se propusieron, en concreto con la actividad de nominación.

Igualmente consideramos necesario revisar los contenidos de los módulos de cara a su implementación en el proceso de formación del proyecto de investigación propiamente dicho, atendiendo a las observaciones indicadas por los profesores que participaron en el proyecto piloto; no sin antes señalar cierto desánimo por su parte al mencionar la duración establecida para desarrollar toda la investigación, y la necesidad de seguir trabajando por su parte al concluir la misma; es decir, ante la constatación de los principios mencionados de Debarbieux (1996) de que no existe una estrategia pedagógica concreta que pueda imponerse en los centros escolares

como solución a los problemas de violencia, y que tampoco existen soluciones milagrosas para abordar este tema. No obstante, conseguimos trasladar los criterios establecidos por Esteve (2010) ya que los participantes – profesores que se convirtieron en alumnos durante la formación – declararon haber desarrollado una serie de esquemas conceptuales que antes eran difusos, y que ahora serían capaces de aplicar a la hora de establecer estrategias de convivencia en sus centros, independientemente de seguir el resto de la formación.

3.4 - SEGUNDA FASE: LA INTERVENCIÓN TUTORIAL EN LOS CENTROS

Al concluir la primera fase con el proyecto piloto, se explica la dinámica que seguiría el proyecto de intervención / formación que se pretende llevar a cabo en los centros, y que se asienta sobre la base de una formación en cuatro módulos, que a su vez desarrollan los cuatro anteriores, y que incluye el abordaje de las siguientes temáticas:

- 1) Enfoque Sociológico
 - a) Conceptos implícitos
 - b) Predicciones y Evaluaciones de la conducta antisocial
 - c) Las Bandas Juveniles
 - d) Prevención de la Delincuencia Juvenil:
 - i) En la Escuela
 - ii) En la Familia
 - iii) En la Comunidad
- 2) Manifestaciones de la Violencia
 - a) Conceptos implícitos en el fenómeno
 - b) Dimensión Jurídica
 - c) El Fenómeno del “Bullying”
 - d) Prevención de la Violencia
 - e) Talleres
- 3) Derechos Humanos
 - a) La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño
 - b) El Derecho a la Participación

- c) Análisis de experiencias
 - d) El ejercicio del Derecho a la Participación
 - e) Talleres
- 4) Estrategias para la Convivencia y Recursos
- a) Educación para el Desarrollo
 - b) Utilización de Medios Audiovisuales – Música y Cine
 - c) Talleres online

Igualmente se comenta que todo ello viene apoyado con unas dinámicas de grupo, y en concreto con el alumnado durante las horas de tutorías en las que además de formación se realizarán entrevistas grupales, y opcionalmente individuales. Se clarifica que los contenidos de la formación al alumnado serán parecidos pero no totalmente iguales, ya que se pretende que, una vez todo el proyecto haya concluido, el profesorado tenga más material que el alumnado para poder continuar el proceso de renovación que buscamos. Además, se recuerda que durante el tiempo que siga el proceso, el profesorado no podrá entrar al aula en que se encuentre el investigador, ya que se trata de que no se sientan condicionados por su presencia. Este punto sorprendió un poco a algunos de los profesores, que en ambos centros se refirieron a una clase como *problemática*, y me preguntaron si estaba seguro de poder *manejarlos*. Yo expresé que si tenía algún problema se lo comunicaría, pero que en principio ese era el protocolo a seguir. Por otra parte, se indicó que al tratarse de una actividad voluntaria, si alguien no quería participar, debería poder tener la alternativa de ir a la biblioteca durante la hora de tutoría, con lo que quedaron conformes.

Finalmente, y para determinar la participación en el proyecto, se instó a los directores y orientadores presentes a que convocaran una reunión con el claustro, para exponer el proyecto, contrastar experiencias pasadas relacionadas con el tema, constatar la conveniencia o no, de involucrarse en el proyecto, y finalmente, decidir la participación conjuntamente, ya que en primer lugar, suponía una carga formativa extra, y en consecuencia, no podía ser algo impuesto desde dirección.

3.4.1 - CENTROS EDUCATIVOS PARTICIPANTES Y CRONOLOGÍA DE LAS ACTUACIONES

Al cabo de unos días se tomaron las decisiones oportunas, a partir de cuyo resultado presentamos a continuación los centros que participaron en el proyecto. En este caso el profesorado manifestó su interés porque pudiera profundizarse en los fenómenos relativos a la Violencia Escolar y el Bullying. Esta insistencia – ya que se habían mostrado los módulos de que constaba el bloque formativo - desvela principalmente la necesidad de abordar el tema en mayor medida a como se ha venido haciendo hasta la fecha, debiendo ser enfocado a cada realidad escolar en particular.

Palma: Aunque inicialmente accedieron dos Institutos, finalmente participó uno de ellos. Según pudimos saber, el equipo directivo se reunió con el claustro y rechazó la formación porque habían tenido una formación hacía poco tiempo sin obtener los resultados que esperaban.

- 1) Colectivo Profesorado: Conferencia / Taller (Aproximadamente 30 profesores):
 - a) Instituto Antoni Maura. Duración aproximada 3 horas. (No obstante, no quisieron continuar)
 - b) Instituto Joan Alcover. En esta ocasión fueron 3 sesiones a razón de 2 horas por sesión con 15 profesores, que se implicaron en el proyecto permitiendo la entrada en las aulas para continuar con la formación al alumnado.
 - c) Se administraron los cuestionarios para profesorado del Estudio internacional sobre clima escolar y violencia: *Debarbieux, E. (1996) International Survey of School Climate.*
- 2) Tutorías / Formación con el alumnado: (Aproximadamente 300 alumnos)

- a) Mayo, con el alumnado de las clases de 1º, 2º, 3º, y 4º de Educación Secundaria Obligatoria del Instituto Joan Alcover.
- b) Grupos de alumnos en total: 11 grupos. Duración aproximada 55 minutos/sesión, correspondientes a las horas de tutorías.
- c) Se administraron los cuestionarios para alumnado de Educación Secundaria, del Estudio internacional sobre clima escolar y violencia: *Debarbieux, E. (1996) International Survey of School Climate.*

Nanclares: Dadas las características de la comunidad rural en la que se presenta la intervención, que en este caso encuentra su representación en el I.E.S Badaya de Nanclares de Oca, así como con los módulos de 1er. Ciclo de la ESO de los Centros Escolares “Gobeá” de Villanueva de Valdegovía y “Unamunzaga” de Rivabellosa, se plantea una intervención / formación en 40 horas, distribuidas en las siguientes sesiones:

- 1) Colectivo Profesorado (Aproximadamente 15 profesores):
 - a) Charla-presentación general. Duración aprox. 2h.
 - b) Sesiones formativas: 3. Duración aprox. 2 horas/sesión.
- 2) Colectivo Familiar - Escuela de Padres y Madres (Aproximadamente 37 asistentes):
 - a) Propuesta inicial: 4 Sesiones formativas. Duración aproximada 1 hora y 30 minutos por sesión
 - b) Tras la primera sesión y dada la solicitud de los participantes, se realizaron 3 sesiones de 2 horas y 40 minutos, ampliando en 2 horas la formación planteada.
- 3) Colectivo Alumnado (Aproximadamente 200 alumnos):
 - a) Centro Badaya : 5 grupos. Talleres: 4 por grupo. Aprox. 1h/taller (ya que se utilizaron las Clases destinadas a tutorías u orientación)
 - b) Centro Rivabellosa: 1 grupo. Talleres: 2. Duración: 1h, 30 min./taller

- c) Centro Valdegovia: 1 grupo. Talleres: 2. Duración: 1h, 30 min./taller

Una vez en los centros que aprueban la implementación del proyecto de intervención, incluyendo la formación al alumnado y al profesorado respectivamente, se proponen 2 niveles de intervención correspondiente por un lado al alumnado, y por otro a los adultos, procurando que sean tanto el profesorado como las familias. A su vez, estos niveles están asociados a varias etapas o estadios sucesivos que incluyen la administración de cuestionarios y realización de entrevistas, la observación directa en todo el proceso, y el componente experimental en que se van analizando las cuestiones que van surgiendo, así como los materiales que se utilizan (Carr *et al.*, 1996), por lo que la metodología se va ajustando paulatinamente, desde un enfoque mixto con metodología cuantitativa y cualitativa (Creswell, 2002, 2009), que incluye administración de cuestionarios, entrevistas en grupo, enfocadas a conocer la percepción que tienen los colectivos implicados sobre el clima escolar. Este enfoque fue seleccionado por los distintos aspectos que se valoran, con el fin de suscitar un cambio en la cultura del centro que promueva la adquisición de actitudes predictivas, y la implementación de una cultura preventiva de la violencia, con el fin de mejorar la convivencia desde una filosofía de los derechos humanos.

Así, y de forma paralela a las sesiones con el alumnado en tutorías, se realizan talleres con el profesorado sobre los contenidos expuestos. Además se propone involucrar a las familias, lo cual fue posible en la investigación realizada en Álava. En estos talleres se utilizan los mismos materiales didácticos, y se siguen las mismas temáticas que con el alumnado. Consideramos oportuno indicar aquí, que la actitud del alumnado, al tener conocimiento de que los adultos están siguiendo su misma formación, es muy positiva, y que les sorprenden gratamente. De aquí se desprende que este particular será crucial a la hora de plantear un proceso de cambio en que ambos colectivos trabajen juntos, pues implica no solo una carencia de actitudes defensivas, sino una intencionalidad manifiesta de colaboración para mejorar la convivencia.

Una cuestión previa que nos parece importante señalar vuelve a estar relacionada con esa actitud a la que aludíamos en las páginas previas, apoyándonos en los criterios de autenticidad, aceptación, comprensión, provisión de recursos y motivación que Rogers (2011), considera esenciales tanto para un terapeuta, como para un docente. Ya comentamos que estos criterios deberían mantenerse a lo largo de nuestra investigación, pero en esta fase concreta en la que llega la hora de *entrar* en las aulas, debemos además ser conscientes de que seremos observados y analizados por el alumnado con el que pretendemos interactuar; esto es, relacionarnos, durante el tiempo que dure el proyecto, aproximadamente un mes. Así como la investigación relacionada con la terapia ha demostrado que *ser coherente*, es fundamental para obtener éxito, entendemos que este criterio debe aplicarse desde el primer momento. Como señala Rogers (Ibíd. 73), “cuanto más auténtico y coherente es el psicoterapeuta en la relación, tantas más probabilidades existen de que se produzca una modificación en la personalidad del cliente”; además, “el cambio también se ve facilitado cuando el terapeuta experimenta una actitud de aceptación, cálida y positiva, hacia lo que *existe* en el cliente”, lo que implica la aceptación a priori de la situación en la que se encuentra el cliente desde lo que este autor denomina *respeto positivo e incondicional*. Es decir, debemos ser consecuentes con los criterios mencionados siendo coherentes en todo momento, ya que entendemos que esta será la forma de que, por un lado, en el caso de percibir resistencias defensivas por parte del alumnado, puedan percibir una actitud honesta por nuestra parte, y por otro, puedan desarrollar los lazos de confianza necesarios como para darnos respuesta a todas las preguntas que les iremos planteando, por su parte, igualmente de forma honesta.

Puesto que no buscamos respuestas sistemáticas, y posiblemente llegaremos a tratar temas personales que podrían percibir orientados a la esfera de su propia intimidad, y en algunos casos pueden resultar delicados para tratar con un desconocido, deberemos prestar atención a lo que Rogers denomina *comprensión empática*; esto es, “la percepción de sentimientos y significados personales que el cliente experimenta en cada momento” (Ibíd.). Por otra parte, apuntaremos que en todo caso, su colaboración es totalmente voluntaria – lo cual considero que no se agradece suficientemente cuando se implica al alumnado en

investigaciones, sobre todo desde el ámbito psicológico -. Estos aspectos serán importantes si pretendemos que se desarrolle esta relación de confianza mutua a partir de la que, más adelante, el alumnado se sienta en disposición de compartir sus preocupaciones y proyectar sus opiniones de cara a implicarse en el proceso de renovación que buscamos a partir de este proyecto de investigación, ya que “Cuando alguien comprende cómo me siento yo, sin intentar analizarme o juzgarme, me ofrece un clima en el que puedo desarrollarme y madurar” (Ibíd. 74).

3.4.2 - ENTREVISTAS EN GRUPO

Como hemos señalado antes, entendemos que la entrevista, en el contexto de la tutoría, “hace posible el encuentro personal y el análisis compartido entre el tutor y el alumno, en un clima de comprensión y aceptación mutua, de cualquier problema que se plantee. En consecuencia, puede ser no sólo complemento de otras técnicas, sino también, a veces, el momento central del tratamiento de un problema, previamente definido a través de la observación sistemática, del registro de datos o del cuestionario” (Junta de Andalucía, 1995).

Desde esta filosofía se planificaron las entrevistas con el grupo-clase y en el contexto de la tutoría, siguiendo un formato semi-estructural, y semi-formal de manera que se pudiera explorar los pensamientos, los sentimientos y los comportamientos de los participantes sobre el tema que es objeto de la investigación (Lederman, 1990). Este formato, permite una mayor flexibilidad que en la entrevista estructurada, y hace posible la aparición de los factores afectivos y con carga de valores. Al mismo tiempo, y en comparación con la entrevista abierta, se considera necesario para el investigador poder dirigir las discusiones hacia aspectos concretos del tema. En consecuencia, se diseñó una guía, con el fin de facilitar las discusiones y mantener una coherencia entre las entrevistas y los diferentes grupos.

A continuación se presenta la propia guía (Ficha 4), diseñada con el objetivo de obtener información sobre los cuatro puntos mencionados anteriormente:

Ficha 4: Entrevistas con cada Grupo-Clase de Educación Secundaria Obligatoria:
1- Sentís que los profesores os comprenden?
2- Porqué? En qué sentido?
3- Podéis decirme lo que sabéis sobre los Derechos Humanos?
4- Y en concreto sobre la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño?
5- Qué actividades realizáis al margen de currículum escolar; es decir, en tutorías, o como actividades extra, al margen de las que se consideran extraescolares.
6- Qué os parecen estas actividades? Las pedís vosotros? Os resultan interesantes?
7- Si os dieran la oportunidad, os tomaríais en serio pedir temas para discutirlos de esa forma?
8- Qué sabéis de las personas con las que estáis en clase todos los días?
9- Veo que algunos habéis venido de otros lugares, no habéis nacido aquí... Tenéis conocimiento de las culturas, costumbres, de vuestros compañeros?
10- En general, ¿consideráis que los adultos se preocupan por vosotros? Que se toman en serio vuestra educación? Que se implican en vuestro proceso de desarrollo?

3.4.3 - OBSERVACIONES RECOGIDAS EN LAS TUTORÍAS CON EL ALUMNADO

En primer lugar, pasamos a transcribir las respuestas obtenidas llegando a las siguientes conclusiones sobre cada una de las preguntas formuladas en la Ficha 4:

Ficha 5: Resultados de las Entrevistas con cada Grupo-Clase:
1) La percepción general es que los profesores no les comprenden
2) Principalmente porque tampoco es algo que se planteen. En general los identifican como figuras autoritarias y poco motivadas con su labor docente.
3) Sobre los derechos humanos tan solo mencionan algunos, fruto de lo que oyen en los medios de comunicación y de las celebraciones del día de los derechos humanos y del día internacional del niño
4) Y en concreto sobre la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, sus conocimientos son prácticamente nulos. De hecho la práctica totalidad desconoce el carácter jurídicamente vinculante de la CDN, algo que la distingue de otros documentos como la Declaración Universal.
5) Sobre las actividades que realizan al margen del currículum escolar, en tutorías, mencionan que a parte de temas sobre droga y sexo, la mayoría se destinan a recuperaciones o a tratar temas del centro, que de su interés.
6) En consecuencia no piden ellos estas charlas, y no les parecen demasiado interesantes porque ya saben cómo son porque se repiten cada año.
7) Desde luego se tomarían en serio pedir temas para ser presentados y discutidos en tutorías, pero declaran que no se cuenta con su opinión.
8) Sobre el conocimiento que tiene de las personas con las que conviven, y al margen de algún grupo que mantienen amistad fuera del centro, la mayoría no se conoce
9) La diversidad cultural tampoco se reconoce como valor, ya que tampoco se hacen actividades como para que se puedan expresar en difundir sus culturas de origen, tampoco los nativos que ni si quiera son conscientes de que también pertenecen a una cultura que puedan mostrar.
10) En general, consideran que los adultos no se preocupan por ellos, ni se toman en serio su educación. Si bien es cierto que los padres preguntan, no entienden que esto signifique que se implican en su proceso de desarrollo

En segundo lugar, y a pesar de que las realidades de los centros son muy distintas debido principalmente a la situación socio-política y el bagaje cultural en las provincias de Álava y Mallorca, por un lado, y

por el otro la situación de los institutos, siendo el de Palma urbano mientras que el de Nanclares es rural, podemos establecer a partir de las entrevistas realizadas en las tutorías, 4 cuestiones que son planteadas en ambos centros.

1. Se aprecia una falta de entendimiento generalizada entre el alumnado y el profesorado. En ocasiones la referencia ha sido sobre el grado de incomprensión general denunciada por los alumnos en referencia a los adultos... sobre todo en lo que concierne a los temas que les afectan a nivel personal y emocional, aludiendo a muestras de falta de interés, y despreocupación general por parte de los adultos con los que no conviven, sino que coexisten en el centro. La siguiente transcripción ilustra perfectamente esta percepción: *“A ver... no compartimos nada... solo estamos aquí pasando el rato porque no queda otra... pero cada uno va a lo suyo”* (Alumno 4º ESO – Nanclares).
2. Se pudo constatar un desconocimiento considerable sobre los Derechos Humanos en general, y mayor aún sobre los Derechos del Niño, por lo que sería oportuno que las Instituciones competentes hicieran esfuerzos por cambiar esta realidad. Se recomendó a los Institutos hacer uso de las Instituciones públicas competentes, para solicitar colaboración en el diseño de actividades y talleres concretos destinados a la formación en Derechos Humanos en general y de la Infancia en particular. En este proceso se orientó sobre la conveniencia de que las ONG’s competentes en la materia pudieran participar. En el caso de Palma, nos referimos al Comité Balear del UNICEF, ya que además, su mandato se fundamenta en hacer efectivo el cumplimiento y aplicación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, implicándose activamente en estos procesos educativos. En el caso de Nanclares nos referimos a Save the Children Allianace, ya que en la delegación de Vitoria de esta organización es muy activa en temas educativos y de participación.

3. Cuando se preguntó a los alumnos por las actividades que realizan al margen del currículum escolar, mencionaron únicamente actividades relativas a los temas de droga y sexo. En relación a ambas actividades, se pudo recoger una opinión poco halagüeña, ya que en general no responden a sus expectativas, y en consecuencia las consideran de poca o nula practicidad para su aplicación en su vida diaria. Uno de los programas valorado negativamente en Palma, fue el último programa de la Consellería de Salud sobre la temática de la droga, por considerar que la información que proporciona es insuficiente. Por contra, valoraron positivamente el programa proporcionado desde Proyecto Hombre sobre esta misma temática. En Nanclares, se valoró positivamente el programa de la Diputación Foral de Álava sobre Drogadicción, aunque criticaron las charlas de educación sexual por estar muy anticuadas. Esta información revela la necesidad de incorporar procesos de participación activa en las aulas para que el alumnado se sienta protagonista de los temas que son desarrollados desde los adultos, ya que tampoco consideraban que sus opiniones “negativas” sobre los programas mencionados fueran tenidos en cuenta para otras actividades futuras.

4. Uno de los puntos a trabajar desde la perspectiva de la Violencia Escolar se centra en el conocimiento “del otro”. Se aprecia un profundo desconocimiento sobre quienes son como personas, al margen de su rol como compañeros de clase, y en consecuencia mayor aún sobre las procedencias culturales entre el alumnado de los institutos. La conciencia de las distintas identidades puede contribuir a la reducción de la Violencia Escolar en los centros (Gilligan, 1985; Taylor, 1994; Habermas 2002; Sen, 2007). Además de ser uno de los derechos básicos de la infancia, no debería ser objeto de enfrentamiento, sino de conocimiento y crecimiento personales que por otra parte fomentan la empatía. En este sentido se hace pertinente el siguiente comentario sobre los objetivos que lleva implícitos la educación para la cultura de paz, que “deben orientarse hacia un reconocimiento de las potencialidades y diversidades de las

personas situándolas en contexto; hacia un posicionamiento crítico respecto a la manera de pensar y de vivir” (Vila y Martín, 2011, 12).

3.4.4 - CONCLUSIONES DE LA SEGUNDA FASE: INTERVENCIÓN TUTORIAL

Además de los puntos que hemos comentado antes, podemos señalar algunas conclusiones relativas al proceso experimentado en esta fase de intervención tutorial. En concreto sobre las dinámicas actitudinales que se han vivido lo largo de esta fase, en la que hemos pasado de un escepticismo inicial del alumnado sobre la intencionalidad de un investigador que entra en el aula para obtener información sobre lo que piensan, sienten o hacen, a un clima de confianza adecuado para tratar temas que les preocupan en su día a día. El primer día se recogieron comentarios como *“estos rollos no sirven para nada”*, para terminar con otros como, *“tú puedes hacer algo para que de verdad nos tomen en serio?”*, (ambos realizados por el mismo alumno de 3º ESO - Nanclares).

Podemos interpretar esta evolución sobre la base de dos cuestiones que nos resultan fundamentales. En primer lugar, las tutorías deben dedicarse a lo que se supone que deben ser, ya que el alumnado – cuando se le da la confianza honesta que necesita – se involucra, participa, y es crítico consigo mismo, y con la realidad que les rodea. En segundo lugar, y por lo tanto, el profesorado, equipo directivo, orientadores y psicólogos, deben involucrarse igualmente, y pueden seguir los criterios mencionados por Rogers (2011), ya que hemos comprobado que son determinantes a la hora de renovar las actitudes propias, y las percepciones ajenas – del alumnado – que responde de forma muy positiva y responsable, cuando interpreta que se le brinda una relación de ayuda real y desinteresada.

Queda por lo tanto confirmada la importancia de establecer lazos de empatía, pero no sólo entre el alumnado, sino en el contexto de una relación de confianza mutua con el profesorado, así como la

necesidad de que las personas que deciden trabajar en este ámbito, tengan la motivación necesaria como para transmitirla al alumnado mientras le ayudan, orientan, y acompañan en su proceso de desarrollo integral como personas.

3.5 TERCERA FASE – ADMINISTRACIÓN DE CUESTIONARIOS SOBRE CLIMA ESCOLAR

A lo largo de esta fase, tras haber consolidado el carácter de la intervención tutorial mediante las entrevistas en grupo, surgen oportunidades de asesoramiento grupal – ya que algunos alumnos, conscientes de que el proceso continuaría durante algunos días más, solicitaron si podían hablar conmigo de *otros temas que nos puedan interesar?* (Alumnas 3º y 4º ESO – Nanclares y Palma) -, y a nivel particular, en las que se sigue la filosofía metodológica de Rogers (1981). En este sentido el asesoramiento se enfoca, no tanto a la identificación de problemas de comportamiento, sino a establecer una relación de ayuda a partir de la que el estudiante, el profesor, o los padres, puedan confiar en el apoyo que se brinda, con el fin de que orienten sus objetivos personales. Como hemos podido comprobar gracias a las entrevistas en grupo, y en algunas ocasiones en las que han surgido comentarios espontáneos, en esta etapa – Educación Secundaria Obligatoria – los estudiantes se enfrentan a difíciles situaciones sociales para las que pueden encontrar soluciones mediante este tipo de asesoramiento. Un asesoramiento, u orientación, que en realidad deberían poder obtener en el marco de su propio centro escolar, y que como se mencionó, no siempre es posible.

3.5.1 - RESULTADOS DEL CUESTIONARIO ADMINISTRADO AL ALUMNADO

En general, y siguiendo los indicadores que Debarbieux (1996) propone para la valoración del clima, como son la percepción, por parte del alumnado, sobre clima general; la percepción de comportamientos y

actos de violencia; la percepción de la calidad del entorno cercano al centro escolar; la percepción de las relaciones entre compañeros, con el profesorado y con otros adultos del centro; la percepción de la efectividad del aprendizaje; y la percepción general de tensión entre docentes y alumnado, se llega a la conclusión de que el clima escolar en el I.E.S Joan Alcover es bueno. El cuestionario fue administrado a un total de 279 estudiantes, con edades comprendidas entre los 12 y 18 años, la mayoría en edades que varían entre los 13 y los 16, y representan a la población total en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. En el I.E.S Badaia de Nanclares de Oca, encontramos un clima escolar aceptable, aunque veremos algunas características que contribuyen a la percepción generalizada de que se puede mejorar. En este centro el cuestionario fue administrado a un total de 198 estudiantes de los mismos cursos, edades, y etapas de Educación Secundaria Obligatoria, como en el caso de Palma. En cuanto a la distribución por género, encontramos porcentajes muy similares en ambos centros, siendo ligeramente superior (un 15%) el porcentaje de chicas.

La gran mayoría de los estudiantes rellenaron el cuestionario de forma responsable, aportando opiniones serias sobre los temas que les preocupan y pueden mejorarse, pero al mismo tiempo resaltando los aspectos más positivos del instituto. Como punto muy positivo podemos destacar la respuesta en torno a la pregunta del aprendizaje, elemento de fundamental importancia en un centro educativo ya que un clima negativo no puede favorecer el aprendizaje del alumnado, y en correlación, la labor de enseñanza de los profesores. En este sentido, un 56,2% del alumnado siente que aprende mucho o muchísimo, un 36,9% lo suficiente, y tan solo un 6,8% muy poco o nada.

De hecho, en Palma un 56,3% de los estudiantes afirmaron estar en un buen o muy buen instituto, y un 33,0 % lo calificaron como normal, lo que implica que un 89,3% está satisfecho con su centro. No obstante, un 10,8 % piensa que podría mejorarse, ya que no están satisfechos, sobre todo en lo referente a las instalaciones del centro que consideran algo anticuadas, y en cuanto al nivel de exigencia y disciplina (aunque al mismo tiempo este extremo también es valorado positivamente). En Nanclares se dan bastantes referencias (un 32.3%)

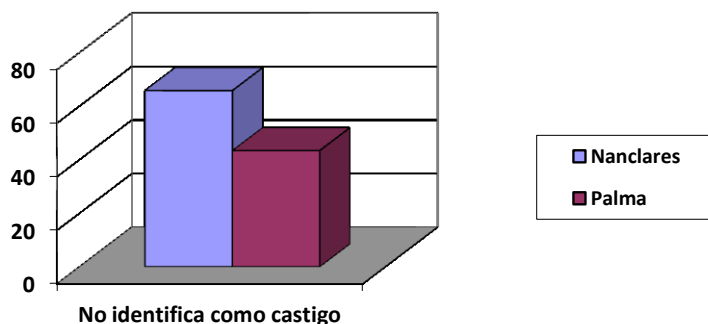
al estado de instalaciones que necesitan de reformas, es posible que esto se deba al hecho de que en el momento de la investigación, el centro se encontraba a la espera de que el Gobierno Vasco autorizara realizar unas obras de acondicionamiento.

Siguiendo con el tema de la disciplina en Palma, un 55,6% considera que hay un justo equilibrio entre disciplina y libertad, y un 25'4% considera que no hay suficiente libertad. Se produce una semejanza interesante a la vez que contradictoria en cuanto a las cifras relacionadas con las prohibiciones, ya que un 58,1% considera que algunas prohibiciones son injustas, y un 23,7% considera que no hay prohibiciones injustas. En cuanto a las mencionadas “prohibiciones”, cabe destacar que más de la mitad de los comentarios recogidos aluden a cuestiones relativas a la convivencia en el centro pero fuera del aula, como por ejemplo no poder comer (algunas referencias concretas al chicle en clase) en los pasillos. En menor medida no poder fumar (en el patio), y en relación a la clase no poder beber agua y tener que pedir permiso para ir al baño. Por otra parte se menciona la situación concreta referente a una huelga, tanto en algunos castigos, como en relación a prohibiciones injustas. De la misma forma que se menciona lo relativo a no poder llevar gorra. Tal vez estos elementos podrían ser discutidos a la hora de establecer las “normas” internas del centro relacionadas con el diseño y redacción del Plan de Convivencia, ya que sería bueno que los conceptos relacionados con el castigo, la libertad y las prohibiciones quedaran clarificados por un lado, y consensuados por otro, entre el profesorado y el alumnado, algo que tratamos en el capítulo segundo.

En relación con estos temas se puede abordar la cuestión del castigo, como se indicaba anteriormente, tema importante para establecer consensos de cara a la convivencia en el centro. Del 57,3% de alumnado que había sido castigado alguna vez, un 40,1% lo fueron sólo una o dos veces desde que comenzara el año. En relación a la justificación del castigo, el 16,1% lo consideraron justo, el 21,9% injusto, y un 18,6% a veces justo y a veces injusto. No obstante, y de cara al comentario anterior relativo al futuro plan de convivencia, señalar que existe un porcentaje del 43,4% que no contestó a esta pregunta, y que en algunos casos el investigador fue consultado sobre

qué se debe considerar “castigo”. En cuanto a los motivos existentes detrás del castigo, un 28,3% lo atribuye a alborotar en clase, aunque algunos alumnos consideran injusto el castigo relacionado porque “siempre son los mismos” y no comprenden que “por unos pocos tenemos que pagar todos”. Un 12,2% apuntaban a otras razones no recogidas en el cuestionario relacionadas principalmente con el incidente de una huelga por la que al mismo tiempo algunos alumnos indican injusto el castigo ya que por una parte fueron unos pocos los “alborotadores”, y por otra parte manifestaron su desacuerdo con la actuación del equipo directivo por ser una huelga “a la que tenemos derecho” por estar relacionada con el tema de la educación. De la misma forma se menciona un incidente de “robo” de material en el aula de tecnología. Finalmente, un 7,9% de las causas de castigo se atribuyeron a faltas de disciplina y un 6,1% a trabajos mal, o no realizados. En Nanclares un 63,8% afirma que ni los partes, ni los puntos negativos son interiorizados como “castigo”. No obstante, sí pueden identificar las faltas como “amenazas”, aunque en forma de crítica en sus relaciones con el profesorado porque consideran que “*no es una actitud positiva por parte del profesorado*” (Alumnos 4º ESO - Nanclares).

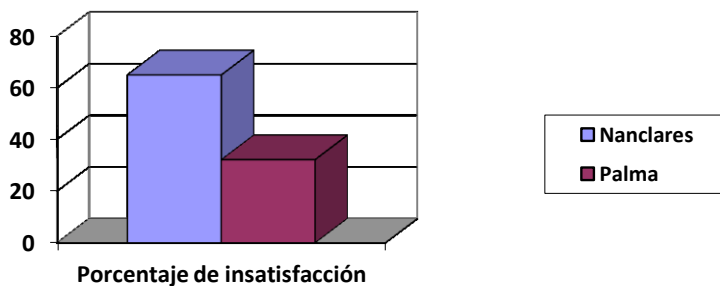
Gráfica 3: Percepción del Castigo



Un dato a tener en cuenta sobre la afirmación inicial de que el clima escolar en general es bueno, depende en gran medida de la importancia que se le da a las relaciones entre los adultos y el alumnado, y en este sentido cabe mencionar que en Palma, el 54,8% del

alumnado consideró que las relaciones entre alumnado y profesorado eran normales y un 30,8% buenas o muy buenas y un 14,3% malas o pésimas. Más adelante, al plantear la pregunta sobre la existencia de “tensión” entre el profesorado y el alumnado, un 53,8% considera que es poca o ninguna, y un 29,7% la considera normal. En relación a otros adultos del colegio (por ejemplo dirección, orientadores...) el porcentaje satisfactorio disminuye al 26,5%, manteniendo la media igual que la anterior, y con un ligero aumento de insatisfacción 17,9%, lo que se atribuye principalmente a que: *“hay muy poca relación y poca confianza con ellos”*, ya que *“a no ser que tengas problemas, no tratas con ellos”* (Alumnos 4º ESO – Palma). En este punto cabe destacar la figura del orientador de Nanclares, que está muy valorado entre la casi totalidad del alumnado 86%, aunque por otra parte, un porcentaje mucho mayor que en Palma reclaman una actitud más cordial por parte del profesorado, aludiendo a un 65% de insatisfacción en sus relaciones con el profesorado y la dirección. Este particular puede tener relación con el problema mencionado por el orientador, de que al ser un centro rural, la rotación de personal es frecuente, y los alumnos no consiguen afianzar sus relaciones con el profesorado.

Gráfica 4: Percepción de las relaciones con los adultos del centro



Las relaciones entre el propio alumnado también son buenas ya que se apunta un 61,6% de satisfacción. Es importante destacar este punto ya que, como hemos visto en el capítulo anterior, existe una fuerte correlación entre el clima general del centro y las relaciones entre iguales. Por otra parte, uno de los factores que influyen en la

percepción del clima escolar está relacionado con la existencia o no, de violencia y la sensación de inseguridad. En este caso el término *violencia* se refiere de forma general como agresiones físicas o verbales, maltrato entre compañeros, racismo, chantajes, amenazas, etc. Debarbieux (1996), propone que las preguntas de su cuestionario relativas a percepción de violencia, presencia y consumo de drogas y de robos con amenazas en el centro componen una dimensión que denomina sentimiento de inseguridad escolar. Es decir, no se propone que se elijan conceptos de una lista para que en la siguiente pregunta puedan explicar lo que ellos entienden por violencia. De esta forma, se deja la respuesta abierta a la percepción propia del alumnado sobre este tema. En este sentido, se puede concluir que sobre la existencia de algún tipo de violencia en el colegio, las respuestas de Palma fueron sobre la media con un 50,2 % que contestaron “A veces”.

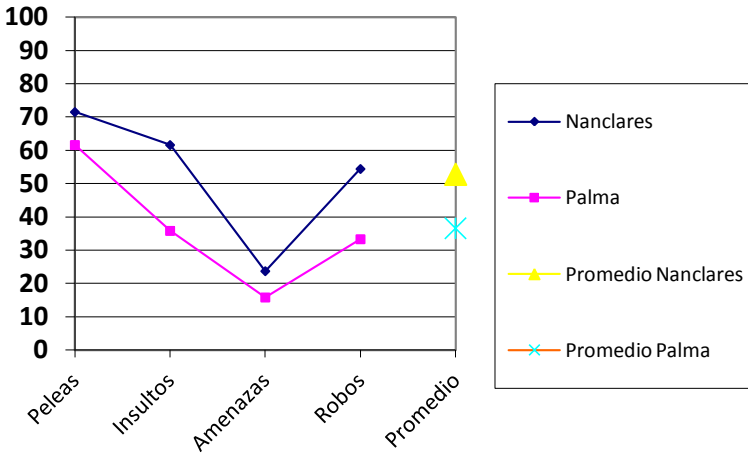
Sobre los diferentes tipos de “violencia” que menciona el alumnado, podemos destacar un 61,6% se refiere a peleas (aunque varios alumnos de los cursos superiores especificaron que *“suelen ser discusiones verbales que no llegan a nada”*); lo que puede explicarse con el hecho de que un 35,8% se refiere a insultos, y un 15,8% y 15,1% a amenazas y empujones respectivamente. De hecho, cuando más adelante se pregunta si fueron insultados o agredidos verbalmente durante el presente año, un 36,6% contesta afirmativamente, y en cuanto a la agresión física sólo lo confirma un 8,6%. En menor medida quedan los robos con un 5,7%; el racismo se contempla con un 4,7% (aunque este valor aprecia un ligero aumento, 6,1% cuando se pregunta individualmente sobre “insultos racistas”) y los chantajes 4,3%. En Nanclares, sin embargo, la percepción de violencia es mayor, ya que queda claro que existen conflictos que son conocidos por la casi totalidad del alumnado (peleas 71,5%, insultos 61,6% y amenazas 23,7%), y que por otra parte esos conflictos son casi siempre entre chicas. De hecho, algunas de las implicadas no dudó en identificarse afirmando que *“pues sí, y si se vuelve a poner tonta conmigo la volveré a pegar y punto”* (Alumna 3º ESO - Nanclares). La mayoría de estos conflictos suelen iniciarse sobre todo en el patio del colegio aunque la pelea suele desencadenarse fuera del recinto, una vez concluido el horario escolar.

Volviendo a Palma, del apartado relativo a victimización, resulta un 10,4% positivo. En este sentido el cuestionario de Debarbieux (1996) pregunta al alumnado sobre si ha sufrido los siguientes hechos de maltrato: ser insultado, ser agredido físicamente, ser amenazado y ser objeto de robos en el centro, además de si ha participado en robos, chantajes y amenazas. Es interesante que a la hora de explicar que pasó, por una parte un 18,4% no lo explican, y del resto de explicaciones podemos deducir que una parte importante son chicas que han tenido conflictos con otras compañeras, dato que coincide con los episodios descritos en Nanclares, donde a excepción de un incidente que fue narrado por una de sus protagonistas, tampoco optaron por contar lo ocurrido en otros casos. Esta *cultura del silencio* se confirmaba ya antes, al abordar el método sociográfico de las nominaciones, y constatar que ni al alumnado ni al profesorado le gusta *contar lo que ha pasado* en un conflicto, ya que normalmente en un momento u otro de la narración, pueden salir los nombres de los implicados. Sobre todo cuando nos hemos encontrados en una dinámica con un grupo, el anonimato parece ser la opción más valorada por los distintos participantes.

No obstante, cuando se pregunta sobre la existencia concreta de robo con amenaza o chantajes, un 41,2% confirman la presencia de este tipo de violencia; un 7,9% afirman haber sido víctima, y un 6,8% haber participado en acciones relacionadas con robos, chantajes, y amenazas. Al abordar por separado la cuestión relativa al robo, se pregunta si ¿te han quitado cosas en tu colegio?, y un 33,3% de las respuestas son afirmativas. En cuanto a ¿qué te quitaron? podemos destacar un 24,4% de referencias a material escolar; porcentaje que disminuye al 6,5% en ropa, al 5,0% referido a dinero, y al 5,4% que calificamos como “otros” donde encontramos alguna referencia a móviles o complementos como pulseras. En Nanclares este porcentaje es algo superior, ya que un 54,4% denuncian robos de material escolar en general y móviles en particular. En la gráfica 5 hemos calculado los promedios relativos a la percepción de la violencia que tiene el alumnado, para concluir con un 52.8% y un 36.6% en Nanclares y Palma respectivamente. Como veremos más adelante, en la gráfica comparativa con el profesorado, dimensión que Debarbieux (1996) denomina *sentimiento de*

inseguridad escolar, se corresponde en un alto porcentaje con la percepción de la violencia.

Gráfica 5: Percepción de la Violencia

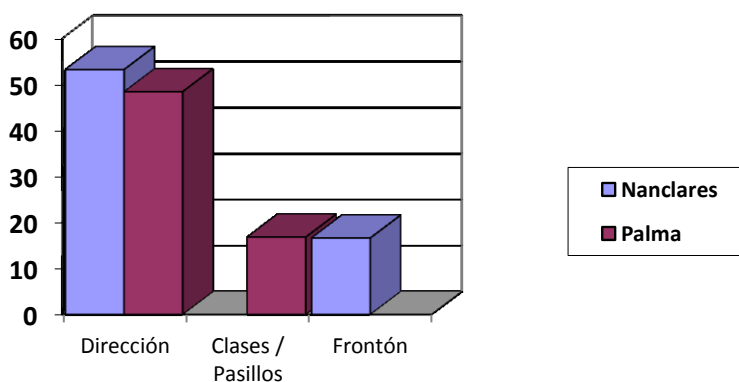


En cuanto a los lugares a los que se atribuyen comportamientos violentos, la salida del centro de Palma obtiene un 43,7%; el patio un 34,1%; las escaleras y pasillos un 29,0%; y la clase un 14,7%. Como ya mencionamos anteriormente, la plaza registra un lugar significativo como punto de referencia para el alumnado del colegio, y en este caso recibe un 3,6% en relación con lugares en los que se registran incidentes. Alguna referencia poco significativa registra un 1,1% tanto para los baños como para el bar.

Estos datos pueden comentarse con los relativos a “lugares a los que preferirías no ir” donde destaca con un 48,4% el despacho de la directora, reconociendo que sería significativo de problemas. Un 16,8% señala algunas clases particulares, refiriéndose por ejemplo al aula de tecnología, y dependiendo del curso, a las clases que se encuentran “*en los pasillos en los que hay mayores*” (Alumnos de 1º y 2º ESO - Palma). Un 6,1% se atribuye a la biblioteca y un 2,9% a la clase de deporte, los baños, y los pasillos respectivamente. Al patio, que suele ser lugar rechazado si existen problemas de violencia tan solo se le

concede un 1,1%. Por el contrario, es el lugar preferido del colegio con un 45,9% de respuestas positivas. Le siguen los pasillos con un 27,6%. Incluso como indicador de que el clima escolar es bueno, destacar que el tercero de los lugares preferidos por un 21,8% del alumnado son las propias clases. Para un 14,7% sería el bar, y una vez más mencionar que la plaza que recibe un 5,7%. Me parece oportuno comentar que la plaza es además mencionada en 6º lugar entre “los lugares de tu colegio que más frecuentas” con un 12,9% por delante incluso de clases particulares o la biblioteca, justo detrás de la entrada/salida del colegio a la que otorgan un 7,2%. La referencia a este lugar se repite, además de en cuestiones analizadas anteriormente, relacionadas con la valoración que da el alumnado al barrio en el que se encuentra el colegio... en el sentido de que consideran esta plaza como una parte más del colegio. Con un 3,2% quedarían los baños y la clase de deporte respectivamente. Los lugares de Nanclares que se mencionan como no deseados corresponden al gimnasio nuevo 21.1%, “*porque hace mucho frío!*” (Alumnas de 2º ESO - Nanclares), a la dirección 53.2%, y detrás del frontón 16.6%.

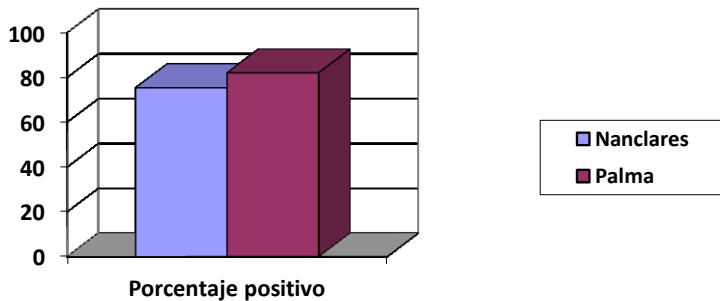
Gráfica 6: Lugares a los que prefieres no ir



En la gráfica 6, es interesante comprobar la relativa coincidencia de los dos centros en cuanto a los porcentajes referidos a los lugares a los que los alumnos prefieren no ir. Por una parte, y como en la mayoría de los centros escolares, la dirección suele estar relacionada con problemas, por lo que no hay nada que comentar al respecto; pero como pudimos saber, tanto en algunas clases y pasillos

del centro de Palma (algo que se repite en muchos cuestionarios sobre violencia escolar), como detrás del frontón del centro de Nanclares, es donde se pueden dar episodios violentos. En el caso de los pasillos, suelen ser los menos frecuentados por el profesorado, poco iluminados, o donde coinciden alumnos de primer y segundo ciclo. En el caso del frontón, y en concreto detrás del mismo, es donde los alumnos más conflictivos se suelen reunir para fumar, aprovechan la situación apartada y muy poco frecuentada por el profesorado, para resolver sus diferencias entre sí, o con otros alumnos. Por otra parte, pude observar que en una zona de la verja que limita el terreno del centro educativo con un campo de motocross situado inmediatamente detrás, había una rotura, por la que según relataron algunos alumnos, “*a veces se cuele gente de fuera, los colegas de estos, y si quieres hacer pellas te puedes pirar por ahí*” (3º ESO – Nanclares).

Gráfica 7: Percepción del entorno

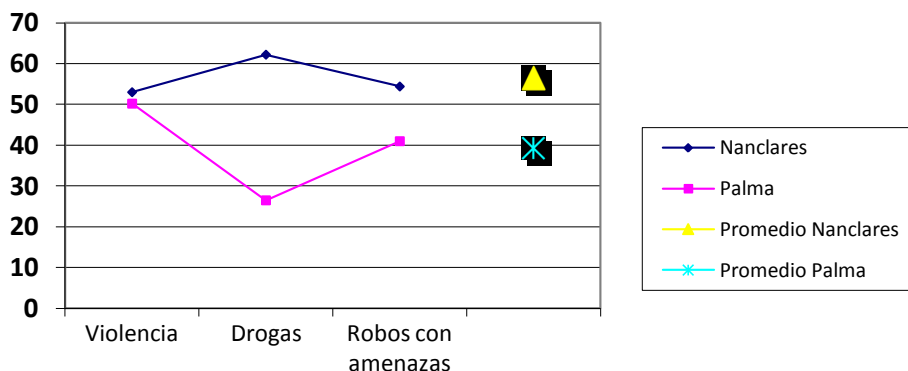


En cuanto a la percepción del entorno que se representa en la gráfica anterior, los alumnos de Nanclares lo valoran positivamente en general 75,4%, pero a pesar de ello, un alto porcentaje apunta a la cercanía del *reformatorio* y muchos se quejan de la presencia del *centro penitenciario* y del *puticlub*. En Palma, la valoración que hacen del barrio en el que se encuentra el colegio es en un 82,1% muy positiva debido a que “*es céntrico y agradable*” (Alumnos 3º ESO - Palma). También se menciona el hecho de que está bien comunicado, aunque también “*hay mucho tráfico, y mucho ruido*” (Alumnos 1º y 2º ESO - Palma). No obstante podemos mencionar que aunque “no es un barrio conflictivo”, algunas observaciones apuntan a que “*hay chusma, pandillas, gitanos y drogadictos*” (Alumnos de 4º ESO - Palma). En

relación al tema de la droga no creo poder aportar datos significativos ya que este cuestionario contiene una sola pregunta cerrada, por lo que únicamente podemos mencionar que un 26,5% afirma que hay problemas, y un 45,5% no lo sabe, y un 26,5% lo niega. En Nanclares el porcentaje es mayor, obteniendo un valor del 64% afirmativo, asociado principalmente con algo normalizado entre alumnos propios del centro, o en relación al pueblo en general: “*aquí siempre hay alguien fumándose un peta*” (Alumnos 4ºESO - Nanclares).

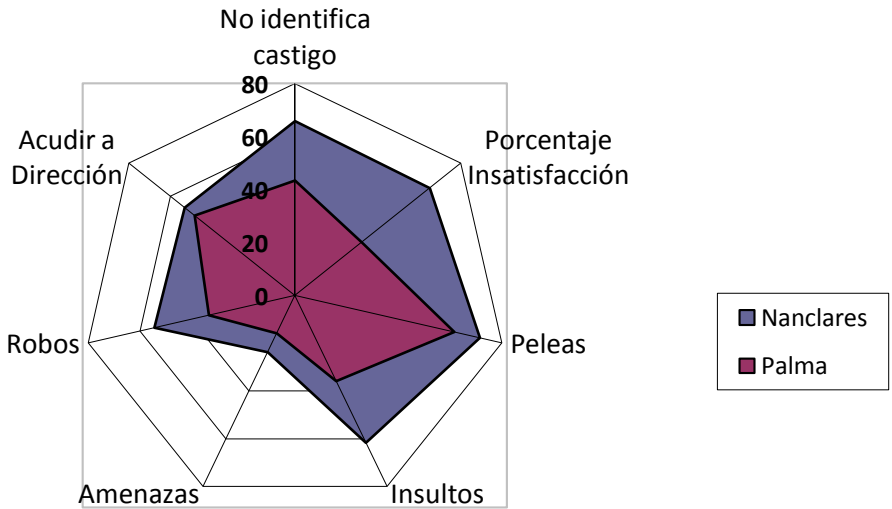
Como ilustra la gráfica 8, encontramos unos valores promedio del *sentimiento de inseguridad escolar* (Debarbieux, 1996) del 56% en Nanclares y el 39% en Palma. No obstante, nos parece importante señalar que a la luz de esta gráfica y de lo establecido por Debarbieux, los resultados cuantitativos indicarían un desfase entre ambos centros y en relación al consumo de drogas. Si bien es cierto que los datos reflejan una realidad en cuanto al consumo propiamente dicho, nos parece apropiado indicar que la *normalidad* que se atribuye al consumo concreto de *porros* en Nanclares no debe tomarse en cuenta, como indicativo relevante de un “sentimiento de inseguridad”, precisamente por ser una actitud “normalizada”. En este sentido, mencionaremos que algunas incidencias de este tipo se plantearon en su día, pero no obtuvimos respuesta por parte del OEVS.

Gráfica 8: Comparativa - Sentimiento de Inseguridad Escolar
Nanclares-Palma



Para concluir con este apartado, en la siguiente gráfica, hemos incluido los valores negativos más significativos de los dos centros, para ver la comparativa entre ambos en forma radial. Las mayores diferencias las encontramos en cuanto al índice de insatisfacción; así como ante el castigo y sobre el porcentaje de insultos.

Gráfica 9: Comparativa de centros_ Alumnado



Estos valores confirman que el clima escolar es mejor en el centro escolar de Palma, y deja patente un mayor nivel de confrontación en el centro escolar de Nanclares. En este sentido, y habiendo analizado todas las variables, nos parece relevante que el mayor grado de insatisfacción se debe, a las características propias del profesorado, que como hemos visto, no es estable en sus puestos. Este particular, a pesar de estar relacionado con cuestiones administrativas – entre otras cosas, ya que además se da la particularidad de ser un centro rural -, incide sobre la percepción que el alumnado tiene sobre el profesorado, y le lleva a interpretar que éste no está interesado en involucrarse, ni con el centro, ni con el resto de personas con que conviven en el mismo. Esta interpretación se ve reforzada ante la

negativa del profesorado a la hora de presentar el cuestionario que debían cumplimentar, a lo que nos referiremos más adelante.

3.5.1.1 - SUGERENCIAS DEL ALUMNADO DE PALMA Y NANCLARES

Finalmente se han resumido las principales sugerencias que se obtuvieron de las preguntas abiertas del cuestionario que fueron propuestas por el alumnado para mejorar la convivencia en el centro, sobre la base de su mayor porcentaje de coincidencias mediante el análisis Sphinx Lexica que incluye análisis de contenido y análisis textual de datos, diseñado para este propósito. En este sentido podemos concluir con cuatro propuestas concretas que se formulan de manera paralela en ambos centros:

1. Dos puntos que pueden comprender un tema general de solicitud de mayor **IMPLICACIÓN** por parte del profesorado en su labor educativa puede verse en las siguientes proposiciones:

a) Más de 30 propuestas estaban relacionadas con el incremento de **VIGILANCIA / CONTROL / DISCIPLINA** por parte de los profesores, *“pero con los problemas de los alumnos”*, así como sobre la cuestión de la administración de *“castigos, a la gente que lo merece y NO a toda la clase”* (Alumnos de 3º ESO - Nanclares)... *“es que los que montan bulla son siempre los mismos y no tenemos porqué pagar todos...”* (Alumnas de 3º ESO - Palma). Estos comentarios reflejan los resultados cuantitativos referentes al *castigo*, en los que quedaba claro que no reconocían las actuaciones que debían considerarse como tal. Así pues, en la línea de lo que ya se apuntó sobre este tema, parece necesario clarificar las acciones disciplinarias, no sólo en cuanto a su contenido, sino, sobre todo, en cuanto a su significado y objetivos que persigue; lo que puede conducir a replantear el sistema disciplinario.

b) Más de 50 propuestas relacionadas con la **ACTITUD** de los **PROFESORES**, sobre la línea de que fueran más simpáticos y agradables, que tengan más **CONFIANZA** y **PACIENCIA** en sus explicaciones, y que intenten **COMPRENDER** a sus alumnos. Es

interesante observar que este punto se encuentra directamente relacionado con los criterios establecidos por Rogers (2011), para abordar la docencia, y que nosotros mismos utilizamos en nuestra interacción con el alumnado. Sobre este particular recordaremos que a pesar de considerar el clima del centro bueno y mejorable, muchas son las propuestas que aluden a la labor docente, que no es sino el reflejo de un sistema educativo que no contempla estas cuestiones como prioritarias.

2. Otro punto también relacionado con lo anterior, aunque más dirigido a la propia organización se puede ver en más de 50 propuestas relacionadas con opiniones sobre las normas y su aplicación, por un lado, en el sentido de que las NORMAS fueran más FLEXIBLES, los profesores menos ESTRUCTURADOS / EXIGENTES con los deberes y los exámenes; y por otro lado, aluden a que sería muy bueno que las CLASES fueran más AMENAS E INTERESANTES y en general haya más LIBERTAD. Cuando, una vez obtenidos los resultados, se comentaron en las tutorías, al llegar a este punto no supieron identificar exactamente lo que comprendían dentro del concepto de libertad. Sobre la cuestión relativa a las normas, se mencionaron casos en los que el alumnado y el profesorado se reunían para concretar cuáles serían las normas de convivencia del centro – tal y como se expuso en el capítulo segundo – a lo que reaccionaron alegando que si les dieran la oportunidad, desde luego se implicarían en el proceso.

3. Un punto que refleja la autocrítica y la conciencia sobre el tema de la convivencia en el centro que ya se mencionó al abordar la intervención tutorial, se refleja en más de 40 propuestas relacionadas con el RESPETO Y COLABORACIÓN POR PARTE DE TODOS. Para alcanzar esta meta proponen MUCHAS MÁS ACTIVIDADES destinadas a fomentar la convivencia y mejorar las relaciones entre el profesorado y el alumnado “*charlas dentro del Instituto, tiempo para charlar nuestras cosas con el profesor y en tutorías...*” (Alumna de 4º ESO - Palma); “*también excursiones, acampadas...*” (Alumno de 4º ESO - Nanclares). Entendemos que para poder llevar a cabo estas propuestas es necesario consensuar desde el principio del curso cómo se organizará el mismo atendiendo al cumplimiento del programa que se marca desde la administración, pero al mismo tiempo consideramos

que si el centro entra en este proceso de renovación, será un reto más, al que deberá enfrentarse la dirección.

4. Dos cuestiones que quedaron registradas en varias ocasiones y que a pesar de no estar relacionadas entre sí, deben ser mencionadas de nuevo – ya fueron señaladas durante el análisis de los datos recogidos en el cuestionario, serían en primer lugar varias solicitudes de cambio de profesorado por personal más joven, aludiendo a los mayores de 50 años (en Palma), y más estable (en Nanclares); así como para reformas en el centro y mejoras de las instalaciones de ambos centros. Otros comentarios incluían la reducción del horario lectivo, sobre todo en algunos días en los que la jornada se hace muy pesada, por la densidad en la carga de asignaturas, aunque estas propuestas que también se registraban en ambos centros, obtenían un porcentaje ya a nivel marginal.

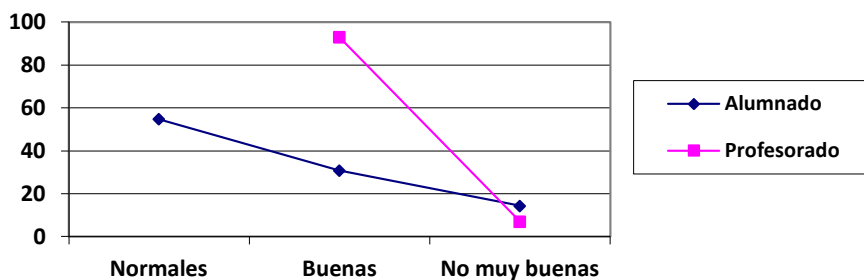
3.5.3 - RESULTADOS DEL CUESTIONARIO ADMINISTRADO AL PROFESORADO EN PALMA

Mencionaremos ahora algunos datos referentes al cuestionario que se administró al profesorado. Pero antes de empezar señalaremos que en el caso del profesorado de Nanclares no fue posible administrar el cuestionario propiamente dicho. Este colectivo expresó su falta de interés en rellenar el cuestionario, argumentando que los que podían cumplimentarlo estaban “*muy ocupados*”, otros declararon que “*ya estamos quemados por varios episodios conflictivos que hemos padecido recientemente*” (Profesor 4º ESO), y los que estaban haciendo sustituciones tampoco pensaban que fuera algo útil ya que dejarían el centro pronto, y tampoco consideraban que hubieran pasado el suficiente tiempo en el Instituto como para que pudieran aportar algo. A pesar de las explicaciones dadas de que todas las opiniones son importantes, que no era una intervención al uso, y que era un cuestionario sencillo de rellenar; y a pesar de la insistencia del orientador del centro, que intentó animarles argumentando que “*estas cosas son precisamente para que no nos agobiemos con lo que ha pasado y sepamos afrontar mejor si vuelven a darse situaciones de este*

tipo”, no fue posible contar con su colaboración en este sentido. Volvimos pues a confirmar, esta vez directamente con el profesorado, la percepción de una actitud bastante derrotista y poco participativa, además de carente de toda confianza hacia el alumnado y la posibilidad de afrontar el proceso de renovación desde el inicio. No obstante, tras un intercambio de razonamientos y explicaciones, entre las que se recordó que habían tenido una reunión en la que se había explicado que la dinámica incluía la administración de este cuestionario, ellos mismos plantearon la opción de proponer una entrevista en grupo, aunque matizaron *“pero eso ya después de que hayas estado en las clases y veas un poco lo que hay”* (Profesor 4º ESO). Por este motivo, solo mostraremos los resultados cuantitativos recogidos en el cuestionario administrado en el centro de Palma, que a su vez, será comparado con los resultados del alumnado.

Así pues, el número de participantes en el centro de Palma fue de 15 profesores. Las edades del profesorado es variable, a razón de 2 entre 20 - 30 años, 4 entre 30 - 40, y entre 40 - 50 respectivamente, y 5 mayores de 50 años; obteniendo una distribución por género de 3 varones y 12 mujeres. De esta forma y en lo relativo al clima escolar en general, el profesorado opina que la vida en el colegio es agradable o muy agradable. Igualmente opinan con unanimidad que las relaciones de los alumnos entre sí son buenas, al igual que entre los alumnos y la dirección... El 93% del profesorado opina que las relaciones entre alumnado y profesorado; y alumnado y resto de adultos del centro, son buenas, y solo un 7% se desmarca señalando en ambos casos la opción “no muy buenas”. En este sentido, la gráfica 10 ilustra la diferencia existente con la percepción que tiene alumnado sobre este respecto que exponía un 30% de relaciones buenas y un 14% de malas o pésimas.

Gráfica 10: Comparativa - Percepción de las relaciones Alumnado-Profesorado



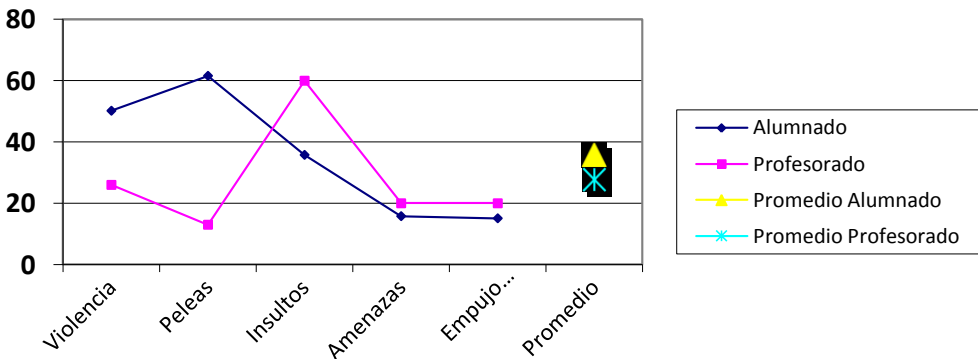
Las relaciones entre el profesorado son consideradas como buenas en un 66% y muy buenas en un 26%; entre el profesorado y la dirección buenas (60%) y muy buenas (26%); y la calidad del trabajo en equipo entre los profesores y otros trabajadores del centro relacionados con tareas educativas se valoran como indiferente (33%), y bastante sólido (53%). No obstante, el nivel académico de los alumnos es calificado como regular en un 60%, y alto en un 40%, algo que los alumnos valoraban como una característica positiva que distingue a éste de otros institutos de la ciudad de Palma.

Las relaciones con los padres son buenas en un 80%, e inexistentes en un 13%; lo que puede tener relación con la opinión de que las familias de hoy se comprometen con la educación de sus hijos (13%) mucho menos que antes – dato coincidente con la inexistencia de relaciones, lo que puede indicar que la percepción de una falta de relación con el profesorado implica una falta de compromiso con la educación -, un 60% menos que antes, y un 26% igual que antes. Una interpretación que se puede derivar de estos datos consiste en que al no tener mucho contacto con la familia por su “*falta de implicación en el ámbito escolar*” (Profesora 4º ESO), las relaciones con los padres se identifican como buenas, ya que no hay oportunidades de interacción, lo que anula las posibilidades de que exista cualquier tipo de conflicto. Por otra parte, ya hemos visto que es un centro en el que el clima general se califica como bueno, por lo que los contactos con las

familias que suelen derivarse de los problemas que acontecen en el centro, son prácticamente inexistentes, lo que refuerza esta percepción positiva.

En cuanto a la existencia de algún tipo de violencia un 26% se decanta por la opción “lo normal” y un 60% estima que hay “poca”. La tipología de la violencia, que como en el caso del alumnado, se plantea en una pregunta abierta para no condicionar las respuestas, viene presidida por violencia verbal (60%); le siguen empujones, amenazas, robos, y degradaciones (igualadas con un 20% cada una); y peleas, rechazo entre iguales, violencia contra adultos, y elementos externos al colegio (también igualadas con un 13% para cada una)... En este caso, la gráfica 11 ilustra las diferencias en la percepción de los tipos de violencia que se dan entre alumnado y profesorado. Por otra parte, vemos que también los adultos incluyen tipos de violencia que no son calificados como tal por el alumnado que supuestamente las padece, como es el caso del rechazo entre iguales, algo de lo se suele acusar al profesorado ante conflictos de *bullying*. También podemos apreciar alguna diferencia en cuanto a los lugares en los que suceden episodios violentos ya que el 66% señalan los pasillos y la salida del colegio respectivamente, el patio (46%), la clase (26%), y la plaza (13%).

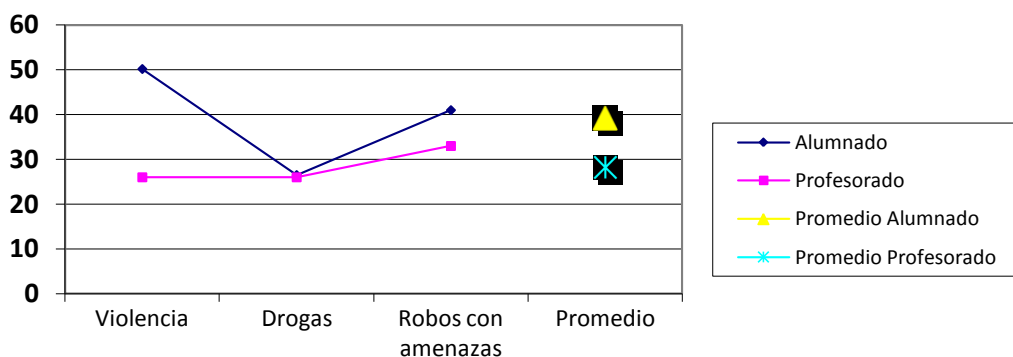
Gráfica 11: Comparativa - Percepción de Violencia Alumnado-Profesorado



A pesar de las significativas diferencias en algunos de los valores presentados por el alumnado y el profesorado, podemos

concluir a partir de la gráfica 11, que el índice promedio de percepción de la violencia es bastante parecido, obteniendo un 35.7% y un 27.8% respectivamente. En ésta línea, vemos a continuación la gráfica 12 para ilustrar el *sentimiento de inseguridad escolar* que mencionamos anteriormente, para comprobar que como ocurre con la percepción general de violencia, los porcentajes son bastante cercanos con un promedio de 39,2% y un 28,3% para alumnado y profesorado respectivamente.

Gráfica 12: Comparativa - Sentimiento de Inseguridad Escolar Alumnado-Profesorado



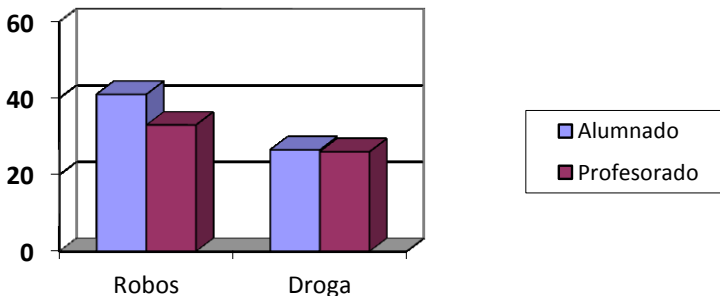
El castigo es aplicado algunas veces por el 60% de los profesores, un 26% no lo aplicaron nunca, y un 13% lo hace a menudo. En cuanto a los tipos de castigo señalados encontramos la retención en clase, la notificación a los padres, la expulsión de clase, el envío a la dirección, o la realización de deberes o redacciones extra. Es curioso comparar estos datos con la situación antes comentada de que el alumnado no reconoce estos ejemplos como de “castigos” impuestos por el profesorado. Donde sí coinciden ambos cuestionarios es en dos de los motivos que llevan al castigo como son el alboroto en clase, y los trabajos mal o no realizados. No obstante el profesorado señala también la falta de respeto entre alumnos, y la violencia verbal, no registrados anteriormente en el cuestionario del alumnado. Todos los profesores opinan que la disciplina que se aplica es la correcta; aunque por otra parte piensan que su autoridad está entre muy poca (46%), y la misma

que antes (40%). Estos particulares fueron ya detectados en las primeras charlas de formación con profesorado de varios centros, lo que indica la relevancia sobre el tema del respeto.

El barrio queda calificado como agradable o muy agradable en un 80%, aunque un 13% lo defina como poco agradable, lo que más o menos coincide con las apreciaciones realizadas por el alumnado ya que por una parte está claro que el hecho de estar en el centro de la ciudad tiene unas ventajas, pero al mismo tiempo tiene otros inconvenientes como el tráfico y el ruido a lo que hacían alusión los alumnos, y por otra parte carece de centros de relación social y de esparcimiento. No obstante, a la luz de los datos extraídos del cuestionario de los alumnos, se puede deducir que para el alumnado la plaza pueda jugar ese papel central como espacio de esparcimiento.

Los problemas de droga son referidos en un 26% de las opiniones, aunque un 20% no lo reconocen como algo que les atañe directamente, ya que *“mientras no suceda aquí dentro no es problema del centro”* y un 53% declaran no tener conocimiento al respecto. En relación a robos con amenazas o extorsiones, un 33% confirma su existencia, aunque por otra parte un 26% lo niegan y el 40% declara no tener conocimiento del tema. En este caso la siguiente gráfica ilustra que las percepciones al respecto son muy semejantes para ambos colectivos, como mencionamos al reflejar estos datos.

Gráfica 13: Comparativa - Percepción de Delitos
Alumnado-Profesorado

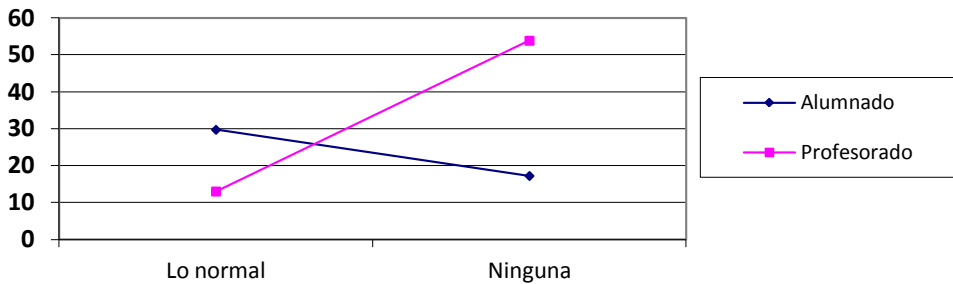


A excepción de esta última gráfica, y teniendo en cuenta que nos encontramos ante un centro en el que el clima escolar general se percibe como bueno, los resultados mostrados denotan cierta *desconexión* del profesorado con los episodios de diversa índole que acontecen en el centro, aunque este suele ser un continuo entre este colectivo. Teniendo en cuenta la importancia que hemos dado a las actitudes del profesorado, consideramos que los procesos de renovación también deberían orientarse hacia estos temas. Al abordar la necesidad de que el profesorado sea más consciente de lo que acontece en el centro, también a la salida y entrada del mismo, uno de los profesores mencionó que no podían actuar como policías, a lo que respondí que no era eso lo que se pretendía, y que lo trataríamos a lo largo de la formación. Esta actitud defensiva se ha repetido en otras ocasiones, casi siempre al tocar temas que no son de índole estrictamente académico, un dilema que deberemos superar si queremos instaurar unos procesos de renovación como los que perseguimos en los centros educativos. Como plantea Gil Cantero (2011, 28-29): “Educar consiste en iluminar la experiencia de posibilidades de mejora que tenemos de nosotros mismos [...] y para lograr el descubrimiento de esas otras posibilidades no queda más remedio que establecer una distancia imaginada con respecto al tiempo, al espacio, y a los fines dominantes”; un nosotros, en el que profesorado debe sentirse incluido, no sólo en lo académico, sino también en lo personal, en lo humano. En este sentido volvemos a recordar la importancia de aprender a desarrollar - no la vigilancia policial -, sino la capacidad empática, de forma que seamos capaces de identificar las vivencias de los otros, en lo académico pero también en lo personal, e implicarnos en la búsqueda de alternativas desde la experiencia común, en condiciones de equidad y desde la resolución pacífica de los conflictos inherentes a menudo desde la convivencia (Vila Merino, 2012).

Volviendo al cuestionario para llegar al final del mismo, nos detenemos en la pregunta de si hay *agresividad* en la relación entre profesores y alumnos. Obtenemos como resultados que el 13% opina que “*lo normal*”, un 33% señala que existe “*un poco*”, y el 53% que “*ninguna*”. En este sentido nos parece interesante señalar dos cuestiones. La primera, que para un porcentaje de profesorado exista

agresividad en sus relaciones con el alumnado, dado que no estamos realizando esta investigación en centros que hayan sido considerados como conflictivos; y la segunda, que esta agresividad sea considerada como *normal*. Como veremos más adelante, estas inquietudes fueron comentadas y registradas como *incidencias*, al considerar que no eran apropiadas - tal como estaban formuladas en los cuestionarios del *International Survey of School Climate* -, para obtener una representación fiable de la percepción de este tipo de conflictividad en las relaciones entre profesorado y alumnado. Por otra parte, y si comparamos esta pregunta con la que hacía referencia a la “*tensión*” existente en este tipo de relaciones en el cuestionario administrado al alumnado, extrayendo los porcentajes y los valores más significativos, obtenemos un 13% del profesorado que opina “lo normal” contra un 29,7% del alumnado; y un 53,8% del profesorado opina “ninguna” contra un 17,2% del alumnado. Estos valores se representan en la siguiente gráfica:

Gráfica 14: Comparativa - Percepción de Tensión Alumnado-Profesorado



En este caso se puede ilustrar de manera muy significativa las diferencias en la percepción que sobre un mismo tema pueden tener profesores y alumnos, a lo que ya aludía Debarbieux (1996); esto es, una situación de conflictividad en cuanto a la percepción y sentimiento

de exposición a la agresividad o tensión entre el profesorado y el alumnado que convive en el centro, y puede ser un factor importante a la hora de determinar formas eficaces de planificar acciones encaminadas a buscar la mejora de la convivencia y el clima de aprendizaje en general. En este sentido, sería necesario clarificar las percepciones de uno y otro colectivo, para determinar cuáles son los condicionamientos que generan esta discrepancia. Por otra parte, refleja la situación de desconfianza y defensa en la que conviven ambos colectivos. Así, uno de los objetivos de utilizar la educación en derechos humanos se centra precisamente en disminuir estas discrepancias, entendiendo las vulnerabilidades de cada colectivo, y buscando puntos de conexión y lazos de unión entre ambos.

3.5.2.1 - SUGERENCIAS DEL PROFESORADO DE PALMA Y DE NANCLARES

Las sesiones impartidas al profesorado comenzaron con cierto grado de escepticismo en ambos centros, lo cual es habitual dado el enfoque poco usual que se propone desde esta intervención formativa. Por otra parte, el momento de implementar el proyecto en Nanclares, coincidió con una situación de conflictos bastante tensa entre el alumnado, que además incluía un factor familiar poco colaborador con el centro, aumentando la tensión entre el profesorado y las familias. Tal vez este factor, unido a los expuestos anteriormente, motivara una menor implicación por parte del profesorado en el proceso.

No obstante, una vez dadas las explicaciones oportunas y señalando el apoyo, la energía y la confianza demostradas por el orientador de Nanclares, Don Felipe García Vicuña, sin cuya implicación este proyecto no se habría podido llevar a cabo, se constató una actitud en general positiva e incluso prometedora a la hora de introducir pequeños cambios o estrategias destinadas a fomentar la convivencia. Esta observación que es válida en ambos centros, debe dejar igualmente constancia de la clara implicación del profesorado y equipo directivo de Palma desde el primer momento. Esta actitud y la confianza en que el proceso de cambio pueda llevarse a cabo es esencial, ya que como se explicó anteriormente, lo generalizado es una actitud defensiva y de escepticismo por parte de los colectivos de

adultos, que en verdad son los responsables de iniciar y orientar - acompañar, no dirigir - al colectivo de menores en todas las fases del proceso, favoreciendo los procesos de participación, y participando a su vez, de forma constructiva.

Siempre pueden darse algunas resistencias, sobre todo en el inicio del proceso y a medio plazo, ya que no vivimos en una sociedad acostumbrada a obtener resultados a medio-largo plazo, y a pesar de los principios enunciados por Debarbieux (1996) aún se dan situaciones en las que el profesorado solicita la *barita mágica* para paliar conflictos en los centros escolares, sin considerar – como vimos en el proyecto piloto – ni su parte de culpa, ni la necesidad de su implicación constante a lo largo de todo el proceso, y una vez éste haya concluido. Teniendo en cuenta que el proceso que aquí se trata no está concebido precisamente para obtener resultados que podíamos denominar paliativos a corto plazo, sino perdurables en el tiempo, la paciencia y la constancia, serán puestas a prueba en más de una ocasión. Es por esto por lo que la convicción y el compromiso previos, serán de gran ayuda, motivo por el que al terminar el proyecto piloto se solicitó que los centros reunieran al claustro de profesores para decidir su participación.

En cuanto a las sugerencias propuestas por los profesores se pueden apreciar coincidencias con las recogidas por el alumnado. En este caso, presentamos también las aportadas por ambos colectivos, Palma y Nanclares, ya que a pesar de no cumplimentar el mismo cuestionario, las dinámicas realizadas en Nanclares perseguían la obtención de respuestas a las mismas preguntas planteadas por Debarbieux (1996), aunque de una manera menos estructurada. De esta forma, el profesorado de ambos centros coincide en los siguientes 5 puntos:

1. La necesidad de buscar el apoyo familiar. A pesar de las diferentes percepciones que señalan alrededor de un 73% de porcentaje relacionado con la falta de implicación familiar en la educación de los hijos, todo el profesorado participante concluye que es esencial incorporar a la familia en la vida escolar, y no solo en relación a los episodios negativos o conflictivos - ya sea por temas académicos o de otra índole –

sino también en relación a cuestiones organizativas, como actividades extraescolares u otras orientadas a fomentar la convivencia del centro.

2. Mayor formación práctica, para poder atajar los pequeños problemas que van surgiendo a fin de que no se empeore el clima de convivencia existente. Si bien es cierto que consideran necesario emprender un proceso de cambio o renovación de actitudes interpersonales que mejore el clima de convivencia general y de aprendizaje en particular, acusan una falta de recursos a la hora de sofocar episodios puntualmente conflictivos del día a día.

3. Solicitan otorgar mayor autoridad a la figura del orientador, ya que a pesar de que en Palma el equipo de dirección está muy bien valorado, la figura del orientador parece ser un referente al que acudir ante los problemas que no son de índole administrativo, no solamente en relación al alumnado, sino también al profesorado. En el caso de Nanclares, ya mencionamos que era una figura muy valorada por el alumnado, y destacamos su implicación en el proyecto de intervención y formación animando al profesorado. Podemos así confirmar la importancia de esta figura para la convivencia en el centro escolar.

4. Pudimos detectar una demostración de autocrítica cuando el profesorado solicitó seguir trabajando en proyectos de mediación, implicándose más en estos procesos. En esta línea, propusieron la creación de un buen grupo de alumnos y profesores "conciliadores" con una base formativa sólida, para poder intervenir adecuadamente ante los conflictos que se presenten. En concreto, en el centro de Palma habían realizado experiencias que incluían simulaciones de mediación con el alumnado, y fueron evaluadas como muy positivas, Al mismo tiempo en Nanclares, debido a los recientes episodios conflictivos que tuvieron lugar, también valoraron positivamente la alternativa de la mediación, ante la posible aparición de futuros conflictos.

5. Concluyeron con la necesidad de dar importancia a las relaciones interpersonales en las tutorías, lo que en ambos centros fue resultado del reconocimiento, por parte del profesorado, a una reclamación que hacía el alumnado sobre este particular, ya que ellos aludían a un uso fraudulento de las tutorías que son utilizadas por los profesores sin contar con sus opiniones, o incluso para dar clase. En este sentido reconocieron el supuesto uso *fraudulento* que hacen algunos profesores de estas horas, al tiempo que aluden a una falta de formación, y de recursos para poder abordar las tutorías como se debería.

Podemos así concluir que las sugerencias aportadas por el profesorado de ambos centros son por un lado constructivas, y por otro lado realistas, incluyendo una dosis de auto-crítica que hasta ese momento no se había registrado.

3.5.3 - INCIDENCIAS TÉCNICAS ENTRE LAS MATRICES Y LOS CUESTIONARIOS

Pasaremos ahora a analizar algunas incidencias registradas en los cuestionarios. Como veremos más adelante, en relación al cuestionario administrado al alumnado, se refieren a preguntas abiertas del cuestionario que son cerradas en la matriz, pero fueron resueltas pudiendo encontrar su correspondencia, o incluyendo items nuevos en la matriz. Pero antes señalaremos que estas incidencias fueron más notables en el cuestionario administrado al profesorado, que en ese momento se encontraba en *periodo de prueba*, ya que además de algunas incidencias como las que veremos a continuación en relación al cuestionario administrado al alumnado, las últimas preguntas del cuestionario para profesorado no se correspondían con sus respectivas en la matriz, o algunas de la matriz no existían en el cuestionario, lo que fue resuelto ajustando las preguntas que sí coincidían, e ignorando las restantes.

En la tabla 4 que sigue a continuación podemos ver algunas de estas incidencias.

Tabla 4: Incidencias en el cuestionario administrado al profesorado

<i>Pregunta del cuestionario</i>	<i>Correspondiente en matriz</i>
1) 4 ítems de respuesta	5 ítems
6) No tiene correspondencia con ninguna -	pregunta de la matriz
7) Se corresponde con la pregunta 6) de la	Matriz
8) Es abierta y en la matriz es cerrada	Se corresponde con la pregunta 7)
10) Tiene 4 ítems de respuesta	3 ítems y corresponde con pregunta 9)
11) y12) son abiertas	10) y 11) son cerradas
19) la traducción no es exacta con su	correspondiente 18)
22) No existe en la matriz	
23) las respuestas no coinciden con su	correspondiente 21)
24) No existe en la matriz	
25) la traducción no es exacta... no sé si se	corresponde con la 22)?
27) No existe en la matriz	
28) a 31) se corresponden con ...	24) a 27)
	28) a 36) No existen en el cuestionario

En algún caso se registraron diferencias en el número de respuestas posibles entre el cuestionario y la matriz, como en la pregunta 18, que como vemos a continuación tiene 4 ítems de respuesta

en el cuestionario, mientras que registraba solo 3 respuestas en la matriz, por lo que fue necesario modificarla.

18. Piensas que el castigo ha sido:

- Justo
- Injusto
- A veces justo
- A veces injusto

En otras preguntas como en la número 36, ¿Tienes la sensación de que existe algún tipo de tensión entre el profesorado y el alumnado?, y en la 37, ¿Sientes que aprendes en tu Colegio?, las traducciones que se corresponden con la matriz – en su idioma original francés - no son exactas. En concreto no es una incidencia que pueda afectarnos mucho, ya que no pensamos aplicar este cuestionario de modo comparado con otros colegios de habla francófona, pero entendemos que deberá tenerse en cuenta al formar parte de un *International Survey of School Climate*, puesto que los términos y conceptos pueden tener distintos significados e interpretaciones dependiendo del contexto cultural.

Otra cuestión que llamó nuestra atención estaba relacionada con las traducciones, y en concreto con las diferencias entre valores del cuestionario del alumnado con respecto al del profesorado. En concreto, se pregunta al alumnado por la existencia de *tensión con el profesorado*:

36. ¿Tienes la sensación de que existe algún tipo de tensión entre el profesorado y el alumnado?

- 1. Muchísima
- 2. Mucha
- 3. Normal
- 4. Un poco
- 5. Ninguna

Sin embargo, la pregunta correspondiente al profesorado se establece en torno a la existencia de *agresividad en las relaciones con el alumnado*:

18. ¿Hay agresividad en la relación entre profesores/as y alumnos/as?

- 1. Muchísima
- 2. Mucha
- 3. Normal
- 4. Un poco
- 5. Ninguna

Así como entendemos la finalidad de determinar la percepción psicológica que el alumnado tiene en el primer caso, entendimos que en el segundo caso su formulación podía interpretarse como percepción de conflictividad física. De hecho, al administrar el cuestionario al profesorado se comentó este particular para aclarar que no se trataba de confirmar la presencia de *agresividad* como tal, sino de *tensión* en las relaciones con el alumnado. Estas cuestiones nos parecen importantes de cara a la validación técnica de los datos, pero además en este caso concreto, puede incriminar indirectamente al alumnado y etiquetarlo de *agresivo*, cuando se busca conocer la percepción de tensión mutua entre ambos colectivos. En general hacemos nuestras las palabras de Hymes (1972), que señala que una realidad frecuentemente ignorada en investigación radica en ser conscientes de que, cómo se dicen las cosas, es parte de lo que se dice.

Estas incidencias fueron notificadas al *Observatorio Europeo de la Violencia Escolar*, pero es necesario señalar que solo pudimos acceder a las matrices una vez los cuestionarios habían sido administrados, por lo que su detección fue posterior a la administración de los mismos. En consecuencia, su resolución no pudo aplicarse a nuestra investigación.

3.5.4 CONCLUSIONES DE LA TERCERA FASE: CUESTIONARIOS

En el capítulo segundo dedicamos un apartado a tratar el tema de la seguridad ontológica, pues es considerada como uno de los elementos más importantes a tener en cuenta para el buen desarrollo del clima de convivencia de una comunidad educativa, puesto que influye a

nivel personal, cultural y estructural. A nivel personal tiene que ver con el bienestar y la autoestima, por lo que Giddens (1991) señala que una persona con un sentido razonable de seguridad ontológica puede desarrollar capacidades reflexivas y comunicarse con otras personas, a través de las relaciones de confianza que haya establecido antes, con las que ha ido confeccionando un filtro por el que cada día pasan los posibles riesgos que puedan vulnerar su integridad. Aunque los cuestionarios administrados no recogen directamente valores sobre estas cuestiones, al abordar su interpretación nos planteamos la siguiente pregunta:

Qué es lo que genera esa sensación de inseguridad ontológica que puede desorientar al individuo en sus transiciones, crisis, o circunstancias de riesgo? Según Giddens (1991), necesitamos unos pilares sobre los que orientarnos para buscar respuestas ante esas circunstancias. Estos pilares – que se va constituyendo desde la niñez -, se consolidan principalmente a través de la confianza y la creatividad, y sientan las bases para combatir la ansiedad existencial que deriva de los fenómenos de tensión generados por la inseguridad ontológica.

El primer elemento al que aludimos es la confianza, que contribuye a la organización interpersonal del tiempo y del espacio. Esa confianza básica de los primeros años, que el niño deposita en las personas que le cuidan, se va desarrollando con las rutinas diarias al tiempo que toma contacto con la disciplina implícita en las mismas. Para este autor, el mantenimiento de hábitos y rutinas constituye la defensa contra la ansiedad que generan estas inseguridades, que en sí mismas discurren en un fenómeno de tensión. Así, la disciplina implícita en las rutinas ayuda a constituir un marco de referencia a partir del cual vamos cultivando nuestro sentido de existencia, algo que resulta esencial para nuestra seguridad ontológica. Más aún, esta confianza puede verse como una especie de vacuna emocional contra la ansiedad existencial, una protección contra las amenazas y los peligros que se puedan presentar en el contexto de interacción social que permite al individuo mantener la esperanza y continuar su quehacer diario. Si nos detenemos aquí para reflexionar sobre las interpretaciones que derivan de los cuestionarios administrados, podemos cambiar el rol del niño por el del alumnado, y el de la persona

que le cuida por el del profesorado, para extraer el valor que se le puede atribuir a la confianza entre estos dos colectivos. Como hemos visto en las gráficas 1 y 2, el profesorado culpabiliza al alumnado de todos los episodios conflictivos que pueden darse en el centro educativo, la gráfica 10 que refleja un 69.6% de diferencia entre lo que el alumnado y el profesorado califica como “buenas relaciones”, y la gráfica 14 destaca igualmente un desfase del 53.3% sobre la percepción que tienen entorno a la existencia de tensión entre ellos. A la luz de estos datos no podemos concluir que exista un clima de confianza entre alumnado y profesorado, lo que según estamos viendo, alimenta la sensación de inseguridad ontológica.

El segundo elemento al que alude Giddens (1991) es la creatividad, la capacidad de actuar o pensar de forma innovadora sobre modelos preestablecidos, y que está fuertemente relacionada con la confianza básica de la que hablamos antes. De hecho, la confianza como tal es de alguna forma creativa, puesto que se encuentra sujeta a baremos que son, en cierto modo, desconocidos. Sin embargo, confiar significa también, de una forma consciente o inconsciente, contemplar la posibilidad de pérdida – en el caso del niño, la posibilidad de perder el auxilio de la persona que le cuida. El miedo vinculado a esa pérdida genera un esfuerzo, el que se genera entre el trabajo emocional de mantener esa confianza, junto con el aprendizaje cognitivo que ayuda en el conocimiento de los elementos que fomentarán la misma. Para este autor, este desarrollo emocional con los *otros* es posiblemente un componente fundamental de la satisfacción psicológica y el descubrimiento del significado moral. Volviendo a las relaciones entre alumnado y profesorado en nuestros centros educativos, y a la luz de lo expuesto en el capítulo primero sobre el perfil reduccionista imperante en los sistemas educativos, podemos concluir que no se puede reconocer que la cuestión de la creatividad sea un valor educativo; como tampoco se contempla la satisfacción psicológica de los miembros que conviven en un centro. No obstante, podemos interpretar – según los comentarios realizados sobre la poca estabilidad del profesorado en el centro de Nanclares en comparación con el centro de Palma ilustrados en las gráficas 4 y 9-, que la valoración negativa que hace el alumnado está relacionada con el índice de insatisfacción de un 65% contra un 32.2% respectivamente. Estos datos, unidos a los

anteriores sobre el clima de confianza entre alumnado y profesorado, no hacen sino confirmar un bajo índice desarrollo emocional con los *otros*; es decir, un bajo índice de empatía generalizado, sobre todo si determinamos esos *otros*, como los dos colectivos a los que nos estamos refiriendo. En este sentido Giddens (1991), recuerda que descubrir a los *otros* a nivel emocional y cognitivo, tiene gran importancia para el desarrollo inicial del conocimiento propio de las personas, como miembros del entramado psico-social en el que convivimos los seres humanos. Así pues, el mundo social debería entenderse como el contexto en el que cada persona se implica de igual forma en el proceso de ordenar la interacción social de una manera predictiva. Este orden social, que puede ser sólido y constante, se consigue con la participación continua y rutinaria de todos los actores sociales que, en nuestro caso, forman parte de la comunidad educativa. No obstante, este autor advierte que un mínimo vistazo de una persona hacia otra, la inflexión de la voz, el cambio de las expresiones faciales, o los gestos del cuerpo, esto es, nuestro lenguaje corporal, pueden amenazar ese orden, lo que reafirma la importancia de la confianza mutua entre las personas que conviven en un contexto determinado, y el desarrollo emocional de las mismas.

En consecuencia, y a pesar de lo establecido por Debarbieux (1996) en relación a lo que denomina *sentimiento de inseguridad escolar* por un lado, y a la *existencia de tensión* entre alumnado y profesorado por otro, podemos interpretar estos datos como factores indicativos de lo que Giddens (1991) identifica como *ansiedad existencial*. Desde su punto de vista, esta ansiedad debe entenderse en relación con el sistema de seguridad general que el individuo desarrolla, más que únicamente como un fenómeno específicamente conectado a determinados factores de riesgo o de peligro. Por otra parte, debemos distinguirla del *miedo*, un tipo concreto de respuesta frente a una amenaza u objeto determinado. Es decir, en los resultados obtenidos, no hemos advertido que el alumnado ni el profesorado tenga *miedo* del otro colectivo, pero si hemos constatado anteriormente, los distintos elementos que pueden ser interpretativos de una *ansiedad* existente en los centros entre ambos colectivos, generada por las carencias que podríamos calificar de emocionales y afectivas. De hecho, hemos visto un síntoma que sustituye la ansiedad existencial en

la adopción de un rígido patrón de comportamiento, como es la negación reiterada del profesorado como parte de los episodios de violencia que se registran en el centro, con una actitud que culpabiliza al alumnado sistemáticamente, eludiendo toda autocrítica. De esta forma, las tensiones emocionales van modelando los patrones de comportamiento y las actitudes que se generan a partir de - o como consecuencia de - los elementos mencionados, impidiendo que las personas afronten conscientemente los conflictos que se generan para encontrar la fuente, y la solución, a unos comportamientos que deterioran la convivencia.

3.6 - CUARTA FASE: FORMACIÓN SOBRE DERECHOS HUMANOS Y VIOLENCIA ESCOLAR

Tras haber consolidado la estructura de los contenidos en experiencias anteriores, la estructura metodológica y didáctica se abordaba desde los módulos que ya se indicaron. No obstante y como se explica más adelante, los contenidos y metodología utilizada con el alumnado fue algo distinta, por el simple hecho de adaptarla. En todo caso, y tomando como eje transversal los 4 módulos presentados, se planificó un curso que proporcionara una formación a partir de la cuál desarrollar líneas de trabajo preventivo que favorezca el conocimiento situacional referente al clima de enseñanza y aprendizaje en el centro, y en general la convivencia en la comunidad escolar.

En el caso del alumnado, las sesiones no fueron tan estructuradas como las anteriores, ya que se buscaba no sólo dar formación, sino también observar las relaciones interpersonales, así como sus reacciones ante cuestiones como las descritas anteriormente, sin establecer a priori criterios que podían condicionar su espontaneidad, ni la del propio investigador. El esquema sobre los cuatro módulos planificados con el alumnado se concretaba como sigue:

1. Conocimiento general del clima escolar. En este módulo se incluye formación relativa a la realidad social en la que convivimos desde una perspectiva psico-social, así como directamente relacionada con los fenómenos de violencia en general, y del Bullying, y la resolución de conflictos en particular. Al abordar estas cuestiones, se incluían percepciones y observaciones ya registradas en las fases anteriores, por lo que la dinámica formativa general fue muy fluida. Se incluían definiciones, buscando también su participación y opiniones al respecto, incluyendo comparativas con lo que ya habíamos tratado en las tutorías, para clarificar conceptos que presentaban dudas, como los relacionados con la necesidad de normas, o el sentido del castigo y la disciplina. Al tratar las teorías de la violencia, presentamos al personaje más representativo de la no-violencia, Mahatma Gandhi, y comentamos brevemente el contexto socio-político de su época, para comprender las relaciones de dominio y sumisión - que se dan en todo episodio de violencia – y los valores y contravalores que han estado y siguen estando presentes en nuestra sociedad. Con los ejemplos sobre la sociedad británica y la india, tratamos igualmente cuestiones de *respeto, autoridad, convivencia y ciudadanía*.

Siguiendo esta línea, en el caso de los talleres con el profesorado, analizamos la posibilidad de que puedan profundizar en estos temas una vez concluido nuestro proyecto, involucrando a los departamentos de ciencias sociales, ya que se pueden incluir temas de geografía e historia, pues además de la época de esplendor del Imperio Británico, la vida de Gandhi transcurre por el sur de África y por una India cuyo cambio geopolítico llegó gracias a los esfuerzos de este personaje. Por otra parte, y como complemento a la conocida película protagonizada por Ben Kingsley, y en el contexto de nuestra propuesta didáctica en inglés, sugerimos el libro que Macmillan Readers tiene editado sobre este personaje para un nivel pre-intermedio – niveles A2, B1 del marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER) -. Además de leer sobre la biografía de Gandhi en inglés, se incluye un glosario de términos, ejercicios gramaticales, un audio que se puede descargar de su página web, y una serie de preguntas generales para debatir los puntos más relevantes. Es necesario señalar que todos los materiales y programas

que forman parte de esta propuesta, habían sido previamente presentados, y evaluados muy positivamente en el contexto de las experiencias previas de formación al profesorado de algunos centros a los que nos habíamos referido al inicio. No obstante, indicaremos que en el caso del libro de Macmillan se formularon dudas sobre la extensión del mismo, así como sobre la mejor forma o conveniencia de incluirlo como parte del programa.

2. Los Derechos de la Infancia y los Derechos Humanos. En este sentido se pretendía por una parte, formar sobre los Derechos de la Infancia, y sus consecuentes responsabilidades, al tiempo que se planteaban cuestiones relacionadas con la percepción que tienen de su cumplimiento, tanto en lo que a derechos se refiere, como en relación con las responsabilidades que llevan implícitas. El documento de trabajo que se utilizó fue la Convención sobre los Derechos del Niño, en versiones adaptadas a sus edades.

En el caso de los talleres que se impartieron al profesorado, se completó su formación teórica con la presentación de dos programas online, con el fin de proporcionarles instrumentos concretos con los que continuar trabajando sobre estos temas en el aula, ya fuera del marco de nuestro proyecto.

El primero de ellos era ENREDATE de UNICEF. Es un programa online: www.enredate.org en el que se pueden registrar los centros educativos para trabajar los Derechos de la Infancia sobre la base de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN), y el ejercicio responsable de la ciudadanía global desde un enfoque teórico de Educación para el Desarrollo, con materiales adaptados al aula, al centro, y específicos de formación al profesorado. En este programa están registrados más de 4.000 centros educativos y un millón de alumnos y alumnas, de Educación Infantil, Primaria y Educación Secundaria, e incluyen materiales para trabajar temas relacionados con el uso responsable de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y el deporte, por lo que nos parece idóneo para el trabajo transversal que no se centre en las clases de tutorías.

El segundo era CONECTANDO MUNDOS de Intermón Oxfam. Un programa online: www.conectandomundos.org en el que se pueden registrar centros educativos para participar en la propuesta que combina actividades en el aula con los trabajos cooperativos online. En este caso desarrollan un tema cada año, relacionado con la educación para una ciudadanía global - como por ejemplo sobre el cambio climático que, en concreto, fue la propuesta que analizamos – y persigue además el diálogo intercultural a través de la Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Según su página web, en esta propuesta educativa participan más de 16.000 alumnos y alumnas de diferentes países, con edades comprendidas entre los 6 y los 17 años, y puesto que contemplan la opción de participar en distintos idiomas, nos parecía perfecto para un trabajo transversal, en nuestro caso con el departamento de inglés y en apoyo de las unidades didácticas que desarrollamos en la quinta fase.

3. “UNITED”. Un video musical de la organización internacional Unidos por los Derechos Humanos, enfocada en la implementación de la Declaración Universal de Derechos Humanos y cuyo propósito es su difusión y enseñanza, facilitando recursos educativos para educación primaria y secundaria. UNITED es un video musical de Derechos Humanos, dirigido por un joven de 19 años en el que participan adolescentes de varios países, y ha recibido varios premios y reconocimientos institucionales por su originalidad. Aunque incluye un libreto con un plan de lecciones para la formación específica sobre la Declaración Universal, a partir de éste video, en el que un niño de 11 años tiene que hacer valer su derecho a jugar, se plantearon cuestiones relacionadas con la capacidad que tenemos de reaccionar de distintas formas ante el mismo conflicto, sobre lo negativas que son algunas conductas como el bullying, sobre la importancia de asumir las consecuencias de nuestros actos, sobre los distintos tipos de discriminación presentes en nuestra sociedad, sobre cómo enfrentarse a situaciones de violencia en el aula, en el centro, o en cualquier contexto, y sobre situaciones en las que a veces nos encontramos ante la necesidad de pedir ayuda.

4. “The sky in her eyes” y “Reel Intercultural Dialogues”, una serie de cortos rodados en diferentes países con los que se abordan temas de multiculturalidad y conocimiento del otro, para lo cual se tratan entre otros el tema del SIDA, actitudes y reacciones individuales y colectivas frente a injusticias, la marginación, la importancia que le damos a unas cosas, el valor de la amistad, etc. Los cortos que se proyectan no tienen diálogos y representan las percepciones que sus jóvenes directores tienen sobre una humanidad en paz y armonía. Su finalidad consiste en reflejar las perspectivas locales de diversos contextos culturales, sobre temas globales que nos preocupan y nos afectan como miembros de una comunidad internacional, para tomar conciencia e incrementar el diálogo y la comprensión intercultural sobre la tolerancia, el diálogo y la paz.

Para tratar temas relacionados con Convivencia Escolar normalmente se espera una formación dirigida al alumnado, y en menor medida al profesorado; pero nuestra propuesta, que centra su atención en una problemática social cuya causalidad se localiza en un clima de agresividad generalizado, requería igualmente la formación e implicación familiar. Así se pretendió establecer una serie de nexos relacionales entre los colectivos implicados, a fin de favorecer la comprensión de las realidades en que conviven, tanto por separado (intra-relacional) como entre sí (inter-relacional) los tres colectivos, ya que todos ellos forman parte de la misma comunidad educativa. En este sentido, introduciré una cuestión que surgió en las sesiones de los tres colectivos, y que confirma la necesidad de favorecer la comprensión entre ellos.

Sorprendió la reacción ante algo tan obvio como afirmar que los intereses implícitos en la educación eran comunes a los dos colectivos adultos, profesorado y familias, y que sería lógica y es necesaria, una implicación y comunicación directas entre ambos. Además, se concretó que esta implicación y comunicación deberían considerarse en un contexto temporal a largo plazo, y con una frecuencia de continuidad, y no como solía ser el caso, limitado al surgimiento de conflictos. Las

reacciones experimentadas incluían expresiones de escepticismo, ante las funciones (o dejación de las mismas) que cada colectivo percibe del otro, algo que ya había quedado registrado en fases anteriores con el profesorado; pero en este momento podía verse más condicionado por el sentir social generalizado, que por una serie de pruebas y conocimiento objetivo que cada colectivo tenga del otro (Creswell, 2002, 2009). No obstante, es necesario recordar que, como vimos en el capítulo anterior, existen madres y padres cuya implicación para con sus hijos brilla por su ausencia, al igual que existen profesores que se limitan a cumplir un protocolo de formación académica sin entrar en cuestiones realmente educadoras. En otras palabras, si las familias quieren que sus hijos reciban una educación en un colegio, y en ese colegio hay un profesorado que se dedica a educar a esos hijos (sus alumnos) ¿porqué existe la creencia generalizada de que las familias no se preocupan por sus hijos, y los profesores no educan a sus alumnos?.

Si introducimos ahora al tercer colectivo implicado, veremos que esta cuestión se repite desde el punto de vista del alumnado, aunque su crítica se hace ahora extensible a ambos colectivos de adultos ya que su percepción es que ninguno se preocupa “realmente” por ellos... *“los padres están demasiado ocupados con sus cosas... sus trabajos y sus movidas... y cuando tienen tiempo prefieren hacer sus cosas...”*; ¿y los profesores?, *“la mayoría pasan de nosotros, dan su clase y punto, pa mi que están aquí por estar, sólo intervienen cuando hay alguna movida gorda, y a veces ni eso porque ya se encarga la directora o la jefa de estudios”* (Alumnos 3º y 4º ESO – Nanclares y Palma respectivamente).

3.6.1 - COLECTIVO FAMILIA EN NANCLARES

En la investigación realizada en Palma, no pudimos incluir a las familias, ya que al presentar el cuestionario sobre el estudio de Debarbieux (1996) *International Survey of School Climate*, solo mencionamos al alumnado y al profesorado, dado que el cuestionario no incluye un apartado dedicado a las familias. En este sentido, la dirección del centro interpretó que la formación y la intervención

estaban orientadas únicamente a los colectivos que estaban representados en el cuestionario. Por esta razón, y con muy poca antelación, se envió una nota informativa sobre la primera charla, a la que tampoco asistieron representantes de las familias. Una interpretación que se puede extraer de la falta de asistencia es, que en realidad el clima escolar es considerado bueno tanto por el alumnado como por el profesorado, aunque como ya hemos mencionado, no es necesario esperar a que sucedan conflictos, para estar informado y formado en cuestiones relativas a la temática de la violencia.

Desde el punto de vista de la estrategia metodológica utilizada para convocar a los progenitores del alumnado, comentaremos que en las sesiones de tutorías, una vez registrado el desinterés que perciben de los adultos, se les comunicó que recibirían una carta informativa para que sus progenitores acudieran a unas charlas, en las que también se pretendía formarles en los mismos temas que a ellos. Las reacciones fueron diversas, hubo escepticismo, pero sobre todo reaccionaron muy sorprendidos ante esta iniciativa que valoraron muy positivamente.

Para ser consecuente con la representación que asistió a las sesiones de formación en Nanclares, éste apartado debería ser denominado Colectivo de Madres, ya que de los 37 asistentes, tan solo 4 eran padres. Sobre este aspecto cabe comentar que, si bien es cierto que se constata un perfil de género más sensible con los temas relacionados con la Infancia (Gilligan 1982, 1985, 1993), también será necesario recordar – y así se hizo en las sesiones –, que los *padres* tienen el deber y la responsabilidad de involucrarse exactamente igual que las *madres* en todos los aspectos que tiene que ver con el desarrollo de sus hijos, independientemente de sus profesiones. Al plantear esta cuestión, se pudo debatir la creencia expresada por alguna madre de que en algunas parejas se piensa que “*con que vaya uno de los dos es suficiente*” (Madre de 3º ESO). En este caso, dicha creencia es falsa, y entendemos que es fruto de la comodidad o falta de implicación a la aludimos anteriormente, sobre todo desde el momento en que las relaciones entre hijos e hijas y sus padres, nunca son exactamente igual a las que puedan tener con sus madres. Por otra parte, los temas, las percepciones que ante diversas cuestiones pudieran surgir, tampoco son

exactas desde el punto de vista materno, que desde el punto de vista paterno.

Otro punto que no podemos ignorar, está relacionado con la autoridad televisiva que tratamos en el capítulo primero, esta vez para reflexionar sobre el poder que ejerce en los adultos, sobre todo cuando se combina con otro elemento, el futbolístico. Por desgracia – desde nuestro punto de vista – no tuvimos en cuenta esta *incidencia*; y es que, al organizar las charlas, no reparamos en que se habían convocado en ambos centros, fuera del horario escolar como suele ser el caso, pero coincidiendo con la emisión de partidos de liga que son considerados *importantes*. Algo que fue apuntado en un tono muy irónico por las madres que acudieron al centro, lo que demuestra claramente una representación de los factores de riesgo y protección que se pueden simbolizar en una misma familia. Este particular, nos parece un elemento muy negativo, y de graves consecuencias desde el punto de vista de los valores que pretendemos que tengan nuestros hijos, si les transmitimos que un simple partido de fútbol es más importante que la educación que están recibiendo. Con estos síntomas, no podemos extrañarnos de los comentarios que mencionamos del alumnado, sobre la falta de interés que muestran los adultos hacia ellos.

Volviendo a las sesiones, sorprendió positivamente el interés que mostraron las asistentes desde un principio, una de las cuales admitió en actitud de portavoz que estaban expectantes porque era la primera vez que sus hijos les habían *“animado a venir a una reunión del cole que no tuviera que ver con viajes de fin de curso”*, y les habían *“insistido en lo importante que era asistir”*. Así pues, y al terminar la exposición introductoria, solicitaron más tiempo del destinado inicialmente a esta formación, por considerarlo insuficiente. A pesar de su extensión, manifestaron su preocupación porque este tipo de cursos pudieran realizarse en mayor profundidad y con mayor frecuencia. En este sentido cabe plantear la posibilidad de planificar y secuenciar una serie de charlas o talleres en el marco de las denominadas “Escuelas de Madres y Padres” iniciando en ellas un proceso de participación en que las interesadas, además de convencer de su importancia a los padres, puedan a priori intervenir en la organización de las sesiones, de manera

que se puedan ajustar en contenidos y horarios, sobre la base de su mayor interés y posibilidad de asistencia.

En consecuencia, y dado que este particular interés suele ser de menor grado, sería recomendable aprovechar cualquier momento que se preste para iniciar este tipo de procesos, ya que las familias son una parte integrante de la comunidad escolar. Se considera necesario procurar la implicación de todas las familias, y de ambos miembros, para lo que se ha comprobado la importancia de consensuar horarios, así como de animar mutuamente en la participación durante todo el proceso formativo. Es por esto por lo que uno de los objetivos a seguir consiste en organizar, conjuntamente con hijos e hijas, actividades de tiempo libre - incluso algunas de estas actividades podrían tener trasfondo educativo como la organización de algún ciclo de cine con debates -, de manera que se puedan afianzar las relaciones con madres y padres, al tiempo que se consolidan procesos de participación y se implican en el proceso educativo y de desarrollo integral de sus hijos e hijas.

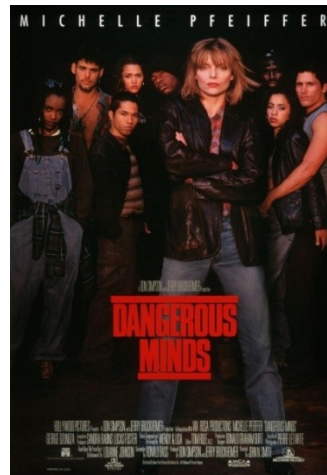
Conforme las participantes se fueron encontrando cómodas con la formación, y al abordar las cuestiones propias de la violencia y la agresividad con la que conviven sus hijos, algunas madres manifestaron su falta de habilidades para comunicarse, y comprenderles, y es que como señala Punset (2012, 61), “por desgracia, padres e hijos adolescentes acostumbran a vivir de espaldas”. Algunas madres manifestaron sentirse “*desilusionadas porque ya no es como antes*” (Madre, 4º ESO), en el sentido de que no recurren a ellas para contarles sus cosas. En esta línea, y para explicar los procesos que acompañan al proceso de desarrollo del adolescente, recurrimos a varios estudios de los que se desprende que a esas edades, se genera un proceso de *desidealización* de la imagen que los hijos tienen de los padres, ya que se sienten – no quiere decir que lo sean – “cada vez más capaces para afrontar las dificultades de la vida sin recurrir a la ayuda y el amparo de los padres. Paralelamente a ese aumento de la autonomía emocional, y proporcional a él, suele tener lugar un progresivo empeoramiento de las relaciones con los progenitores” (Punset, 2012, 59).

Nos parece importante incidir sobre la importancia de las relaciones de ayuda y de cuidado a las que nos hemos referido entre alumnado y profesorado, basadas en la confianza mutua y en la honestidad de las partes. En este caso, al tratar el tema en relación con las familias, las participantes reconocieron que los mejores instrumentos de que pueden disponer en su relación con sus adolescentes, son la confianza y la comunicación. Y aunque un facilitador sin el que será muy difícil lograr este clima, es el apego que debería haberse desarrollado hasta los 10 años; como indica Punset (Ibíd. 56) “se ha de crear un entorno que facilite la apertura del adolescente, fomentando la comunicación emocional entre padre e hijo. No a través de un proceso interrogatorio, como suele suceder, sino construyendo un espacio al que el adolescente pueda acudir en el momento que él decida, y donde los padres puedan estar dispuestos a presentar la ayuda oportuna”. Esto es, el criterio de provisión de recursos al que aludía Rogers (2011), en un marco de aceptación y el respeto positivo en relación a la actitud del docente, trasladado a la actitud del progenitor en relación a los hijos.

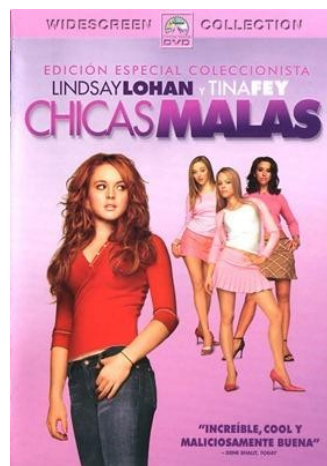
Para abordar las sesiones adicionales a las diseñadas para este colectivo, las participantes solicitaron si se podían tratar temas que reforzaran lo anterior; es decir, sobre habilidades y estrategias para mejorar sus relaciones con sus hijos. De esta forma y habiendo tratado sobre la estructura general del proyecto la importancia de la empatía para establecer relaciones afectivas en general, y de ayuda y confianza mutuas en particular, estrategias de prevención de agresividad y de detección de victimización en episodios de violencia escolar, así como sobre los derechos humanos y deberes o responsabilidades como miembros de una comunidad, y de una familia; se trataron entre otras, cuestiones relacionadas con clarificación de conceptos como disciplina, autoridad, castigo, norma, seguridad, y autonomía / libertad, aplicados a la realidad adolescente. Teniendo en cuenta que tanto el alumnado como los familiares estaban expectantes ante un curso que se impartiera a ambos siguiendo unos criterios comunes, y tras abordar todas las cuestiones que hemos mencionado, - que igualmente aunque no de la misma forma, se trataron con ambos colectivos -, sugerimos que una actividad que podían compartir para comparar conjuntamente y en casa,

los distintos valores que habían aprendido era viendo un par de películas que concretamos a continuación.

En primer lugar les sugerimos, *Mentes Peligrosas* (1995) con la actriz Michelle Pfeiffer, en la que, además de diferentes perfiles y actitudes de profesorado, alumnado y familias, y carencias del sistema educativo, se muestran las consecuencias que tienen las percepciones de algunos valores que en realidad no lo son, como el dinero; así como diferentes visiones sobre la fuerza o el respeto. La cuestión de la *capacidad de elección* se trata a lo largo del film, y fundamenta la solución de los problemas de aprendizaje del alumnado en el fomento de la empatía, lo que a su vez implica cambios de actitud.



Además, y puesto que algunas de las sugerencias concretas de mejora en la comunicación entre padres y adolescentes, aunque particularmente enfocado a madres con sus hijas, estaban relacionadas con los consejos prácticos de Wiseman (2009), les sugerimos ver juntos la película basada en su libro, *Chicas Malas* (2004) con la actriz Lindsay Lohan. En este caso también podemos observar perfiles actitudinales del profesorado y algunos padres y madres, pero sobre todo, la película aborda el tema de las dinámicas inter-relacionales del alumnado en un instituto; en concreto, sobre el daño que pueden hacer los patrones de comportamiento de las chicas y sus alianzas de poder.



En ambos casos se determinó que en la siguiente sesión planeada tras el fin de semana, hablaríamos sobre lo que les había parecido la experiencia, y si la consideraban útil y apropiada para por un lado, interiorizar los temas que se estaban tratando en las sesiones

formativas, y por otro, para fomentar e incluso mejorar los canales de comunicación con sus hijos. Para orientar el debate que deberían mantener en casa, propusimos la ficha que sigue a continuación con 10 preguntas guía. Se especificó que en este caso no se recogerían.

Ficha 6: Preguntas para debatir las películas
1. ¿Te sientes identificado con alguno de los personajes en especial? ¿De qué forma?
2. ¿Consideras que tus padres/hijos, profesores/jefes, o compañeros de clase/trabajo, pueden identificarse con alguno de los personajes? ¿De qué forma?
3. ¿Consideras que tienes capacidad de elección ante las cosas que suceden en tu casa, en el trabajo, en el centro escolar? ¿Por qué crees que es así?
4. Las películas muestran diferentes actitudes a través de sus personajes ¿consideras que es importante tener una buena actitud en tus relaciones con los demás? ¿Por qué?
5. ¿Consideras que las relaciones entre las personas mejoran cuando se intenta comprender sus sentimientos, cuando se busca la empatía?
6. ¿Consideras que estos valores, pueden aplicarse a tu relación con tus padres/hijos?
7. En general, ¿qué es lo que más y lo que menos te ha gustado de la película?
8. En particular, ¿qué <i>moraleja</i> puedes sacar de la película?
9. ¿Te ha resultado útil ver esta película para tratar las cuestiones que hemos visto en clase?
10. ¿Te parece que esta actividad puede ayudarte a conocer mejor a tus padres/hijos?

Marcando una especie de protocolo, dejamos señalado que la mejor forma de presentar estas actividades en casa, era diciendo que eran los *deberes* que les había dado para la siguiente sesión, y que si accedían a hacerlas, deberían de mantener en todo momento la mente abierta a lo que el resto de los participantes pudieran decir, que debería de ser con total sinceridad, confianza, y compromiso de que si alguien

oía algo que no le gustaba, lo razonaría tranquilamente puesto que no hay respuestas verdaderas o falsas, ya que cada cual puede hacer sus interpretaciones libremente, sobre la base de lo que pueda percibir.

Como resultado, y teniendo en cuenta que la práctica totalidad de las participantes intentaron y consiguieron ver al menos una de las películas propuestas, podemos calificar la experiencia como exitosa. Por una parte, había sorprendido mucho y bien, el hecho de que se les mandaran deberes a los padres, lo que alimentó las ganas de participar de los hijos, obteniendo resultados igualmente positivos a la hora de evaluar la actividad como tal, ya que las madres quedaron igualmente sorprendidas de la curiosidad demostrada por sus hijos e hijas. *“Cuando llegó mi hijo de entrenar yo estaba leyendo las preguntas y me preguntó qué estaba haciendo. Cuando le dije que nos habías mandado deberes... alucinó!!... se quedó con la boca abierta, como expectante... y sonriendo, se vino a mi lado para ver lo que era...”* (Madre de alumno de 4º ESO). Por otra parte, y salvando algunas incidencias en los debates - propias de la edad de unos y de la novedad para todos -, muchas madres afirmaron quedar sorprendidas ante los comentarios que hacían sus *niños*, que demostraron una madurez inesperada para abordar con seriedad los temas que se derivan de las preguntas formuladas en la guía *“yo aún estoy sorprendida, no pensaba que mi hija pudiera razonar así las cosas”* (Madre de alumna de 3º ESO).

Podemos así confirmar que esta metodología puede ayudar, además de a interiorizar contenidos, a establecer un clima distendido en el que abordar cuestiones que según las participantes, no se suelen tratar si no es directamente, con lo que al mismo tiempo resulta más difícil hacer planteamientos coherentes con los que poder llegar a conclusiones provechosas. Una madre declaraba *“yo pensaba que hablaba con ellos (hijos en 1º y 3º ESO), pero después de esto me doy cuenta de que les interrogo... tendré que pedirte una lista de películas para hablar de este tipo de cosas porque veo que de esta forma se puede hablar de cosas que de otra forma no sabría como plantear”*. En esta línea, los mismos adultos se dieron cuenta de que no *hablan* con sus hijos, pero además al preguntar: *“todo esto en lo que se refiere a vuestros hijos, pero había preguntas para vosotros, como adultos...”*

como ha ido?” y de los comentarios registrados interpretamos que entre los adultos, casi todo gira en torno a una vorágine de información sobre eventos puntuales que suceden a lo largo del día... *creo que no nos paramos a escuchar...* (Madre de alumna de 4º ESO). Esta necesidad de *saber escuchar, y ser escuchado* se planteaba en el capítulo segundo al hablar de la ética del cuidado, ya que como señalan varios autores (Rogers, 1981; Tonucci, 2004, 2009; Wiseman, 2009; Goleman, 2007), *saber escuchar* constituye un elemento esencial en una relación de confianza básica, de ayuda, de cuidado, como las que pretendemos se consoliden entre los miembros de la comunidad educativa; ya que, cuando una persona descubre que alguien puede escucharlo y atenderlo cuando expresa sus sentimientos, va adquiriendo la confianza para escucharse a sí mismo, y paralelamente a los demás, desarrollando la empatía y aceptándose a sí mismo, con lo que se vuelve menos defensivo y más abierto. Volvemos así a recalcar la importancia de la actitud, ya que lo anterior no solo es aplicable entre adultos y menores, sino en el contexto inter-relacional de los adultos; en este caso padre y madre, pero también entre el profesorado.

Volviendo a los comentarios recogidos, llegamos a un tema que fue mencionado por la mayoría de las participantes, y que está íntimamente relacionado con lo anterior, y que tiene que ver con la necesidad de *pedir ayuda* - aunque no había una pregunta concreta, ambas películas plantean esta cuestión -. Las madres se sorprendieron cuando salió el tema de qué hacer ante un conflicto porque en general, algo que para ellas era tan obvio, para sus hijos no estaba tan claro, ya que a priori, no sabían muy bien cómo actuar, o peor aún, su decisión era no actuar. Sobre estas cuestiones ya habíamos hablado en clase de la denominada *ley del silencio*, que entre el alumnado *obliga* a actuar así ante un conflicto. No obstante, y siendo algo reticentes a hablar del tema, la conclusión a la que llegaron es que si actúan así, es porque en realidad no confían en los adultos a los que deberían acudir ante un problema - entre otras cosas porque no tienen afianzados esos lazos de confianza básica, necesarios para sentirse protegidos, y para sentir que si acuden a un adulto, serán escuchados – con lo cual plantean, para qué contar nada, si solo van a conseguir que las cosas empeoren. Ante este tema se produjo una reacción de crítica al profesorado, eludiendo la responsabilidad de la familia, ante lo que les recordé que, en realidad,

tampoco acuden a ellas; es decir, que en general, no confían en ninguno de sus puntos de referencia, ni en el centro, ni en casa, una de las razones por las que se estaba impartiendo la formación, y se proponían actividades a realizar conjuntamente, con la idea de ir renovando las relaciones interpersonales desde criterios de valores humanos, como la empatía, la confianza, la aceptación, el respeto.

Al preguntar más concretamente sobre la utilidad de estas actividades – propuestas metodológicas – tanto para interiorizar temas que habíamos visto en clase, como para conocerse mejor, consideraban que no se habían planteado que se pudiera sacar provecho de *ver la tele*. Así mismo comentaron que tampoco se habían imaginado que se pudieran tratar los derechos humanos de esta forma, ya que además favorecen el abordaje de estos temas de una manera muy natural. Algunas madres habían oído hablar de los cine-fóruns, pero tampoco habían participado en ninguno, y la experiencia les había encantado. No obstante, también comentaron que en ese caso se había podido hacer porque era yo – identificado como alguien del centro - quien lo había propuesto, pero no pensaban que fuera algo que pudieran proponer ellas directamente. En este caso les recordé que todo era parte de un proceso que se puede iniciar en el centro, y que en colaboración con el profesorado, se podían organizar actividades de este tipo, para seguir trabajando en esa línea.

3.6.2 -“MODELOS DE REFERENCIA”

Otro de los temas que surgió con este colectivo, - y que había surgido también en ambos centros, tanto con el alumnado como con el profesorado – es el relacionado con los modelos de referencia, algo que nos parece de suma importancia, sobre todo si se espera que todo lo anterior trascienda en los menores, los principales observadores de nuestra sociedad. En este sentido cabe recordar que, en todos los ámbitos de la sociedad, los adultos son los modelos que tienen los menores. A este factor es necesario añadir que los seres humanos socializamos por imitación e interiorización de ideas y comportamientos que vemos en “otros”. Para los alumnos, esos “otros”

de referencia son en primer lugar la familia, seguidamente el profesorado, e inmediatamente después sus “iguales” (Sabater, 2004; Ezpeleta, 2007). En consecuencia, y teniendo en cuenta que los modelos que actualmente se trasladan desde la mayoría de ámbitos en los que interactúan menores (sobre todo a través de los medios de comunicación), no son los más adecuados cuando tratamos temas que nos orienten a *vivir juntos en armonía*; la responsabilidad positiva, el protagonismo, la trascendencia de los modelos que se trasladan desde la familia y el profesorado, son piedra angular para inculcar los valores humanos que se persiguen cuando se trata de consolidar un clima de convivencia.

La importancia de estos “modelos” es hoy más relevante, casi imprescindible, a como lo era si establecemos una comparativa social de tiempos pasados. La razón que justifica esta afirmación reside en la evolución que ha sufrido el término “autoridad” (Marinoff, 2000; Arendt, 2003), así como los parámetros del término “aceptación”. La sociedad actual no acepta por sistema nada... y el colectivo de menores es el encargado de recordárselo a los adultos, mediante retos, increpando, mostrando actitudes pasivas. “*¿Por qué tengo que respetarles si pasan de nosotros?*” (Alumno 4º ESO). Se cuestiona la autoridad, que ya no se gana, si no se demuestra. La aceptación por imposición tampoco es una alternativa, ya que las consecuencias y los recursos que existen actualmente desbordan los límites de “autoprotección” adultos; que son igualmente cuestionados, a no ser que hayan sido asentados sobre bases de respeto y consenso. Por todo ello, se precisa un gran esfuerzo por parte de los adultos, para primero consensuar entre ellos mismos todos estos parámetros, que sirvan de guía, de ejemplo, de “modelo” para los menores... de lo contrario no se podrá pretender (desde luego tampoco exigir) que los menores se comporten, o convivan por arreglo a algo que se les presenta como ideal, pero no ven reflejado en los adultos que son sus referentes.

A pesar de que, desde el colectivo de madres y padres se suelen referir al profesorado como esos modelos a seguir, y viceversa, las investigaciones han demostrado que la familia es el ámbito primario de referencia, desde donde establecer las bases de nuestra seguridad ontológica – que igualmente mencionamos en la tercera fase de esta

propuesta – así como para crear nuestra realidad emocional. Según Goleman (2007), los padres no siempre ofrecen los mejores modelos. En un estudio, en el que madres y padres de alumnos de preescolar fueron observados durante sus discusiones matrimoniales, algunas parejas eran antagónicas en sus intentos de resolver sus conflictos, ninguno escuchaba al otro, eran despectivos en el trato y a menudo se retiraban al aumentar la hostilidad. Los hijos de estas parejas, imitaban estos patrones en sus disputas con otros compañeros, reclamando atención, enfadándose y siendo agresivos constantemente, comportamiento que se identifica con el perfil del bullying. Teniendo en cuenta que la conflictividad es parte de la vida en nuestra sociedad, estas actitudes generan además unos niveles altos de ansiedad, que como hemos visto antes se pueden consolidar como parte de nuestra rutina, convirtiéndose en una actitud defensiva de ansiedad existencial (Giddens, 1991). Sin embargo, en las parejas que durante la discusión habían mantenido un intento por comprender la situación, más cálido y cercano, también se notaba un estilo de paternidad más empático y armónico, que se reflejaba en unos hijos que se adaptaban mejor entre sus compañeros, y podían solucionar sus riñas de una manera más productiva. Este autor concluye, que la forma que los adultos tenemos de resolver nuestros conflictos en casa, predice la conducta que los hijos tendrán ante sus propios conflictos, y con sus compañeros, años después.

En esta línea y trascendiendo el marco de las discusiones puntuales, para volver a contemplar una ansiedad actitudinal que se *normaliza* en el marco de la relación entre madre y padre, las consecuencias que esto tiene para los niños son graves, ya que se ven absorbidos por ese elemento de ansiedad, siendo más difícil que puedan identificar patrones de relación armónicos, lo que a su vez suele reflejarse negativamente en sus propias relaciones como adolescentes, e incluso como adultos. Goleman (2007), determina que las interacciones armónicas son una necesidad tan básica como el alimento, y el hecho de que un niño crezca sin reconocer este modelo actitudinal en sus padres incrementa el riesgo de interiorizar patrones de apego erróneos, que condicionarán sus relaciones interpersonales. Señalaré a este respecto, y como apunte a la metodología de observación participante que, así como el lenguaje corporal de las participantes durante la

formación, había indicado casi constantemente una actitud positiva y participativa – incluso al comentar que no se paraban a escuchar -, al llegar a este punto las expresiones cambiaron totalmente, eludiendo y bajando sus miradas, lo que interpreto como un signo de cierta culpabilidad al reconocer cómo son sus propias relaciones interpersonales.

Propuse entonces hacer un inciso, relacionando estos aspectos con la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño que establece como ley jurídicamente vinculante, que los niños crezcan en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Si analizamos todo lo anterior desde este punto de vista, y lo situamos ahora en el trágico contexto de crisis familiar y procesos de deshumanización que se viven en los divorcios, entenderemos que a veces, la expresión *los niños son el reflejo de sus padres*, adquiere un significado desgraciadamente trágico. Aunque desde mi punto de vista, este tema no se ha estudiado lo suficiente, ni se han tomado las medidas oportunas al respecto - lo que se refleja en el vergonzoso y humillante sistema jurídico que desatiente estas problemáticas desoyendo a los menores y permitiendo a los adultos generar ansiedades traumáticas e inseguridades crónicas – deberemos también ser conscientes de esta realidad y abordarla en mayor profundidad en el marco general de renovación que proponemos. En concreto, la reflexión de algunas madres apuntaba en la dirección de que fuera posible incluir cuestiones de este tipo en las escuelas de madres y padres, ya que reconocen sus carencias a la hora de afrontar estas situaciones. Con todo podemos concluir, como se ha mantenido desde el comienzo, que la inclusión de madres y padres en estos profesos es crucial, y que además, entienden su implicación y valoran la aportación de recursos que pueda mejorar sus relaciones con sus parejas e hijos.

3.6.3 - OBSERVACIONES RECOGIDAS EN LA FORMACIÓN AL ALUMNADO DE AMBOS CENTROS

A continuación pasamos a relatar las observaciones que encontramos relevantes sobre la formación impartida al alumnado, por arreglo a los módulos que se presentaron anteriormente. Estas observaciones se dividen en dos secciones: en primer lugar sobre la temática, es decir, sobre los derechos humanos y de la infancia; y en segundo lugar sobre la metodología, en concreto sobre el uso de audiovisuales y nuevas tecnologías.

3.6.3.1 - SOBRE LOS DERECHOS HUMANOS Y DE LA INFANCIA

Al final de la sesión dedicada a conocer “sus” Derechos, se les pedía que los escribieran en orden de importancia; es decir, atendiendo a cuáles son los derechos que para ellos son más necesarios. En este sentido se puede reflexionar sobre varias cuestiones que son indicativas de su percepción en relación con la sociedad en general, y con los adultos en particular, al tiempo que es una información práctica a tener en cuenta si se quiere implantar una estrategia destinada a mejorar el clima de convivencia en la comunidad.

En primer lugar señalaremos que el Derecho a la Salud, junto con el derecho a la Identidad (propio de la adolescencia por su estadio psico-evolutivo), son curiosamente los que adquieren mayor importancia. Existe una cierta relación entre ellos, ya que el derecho a la identidad – tal como se concibe en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño - reside en “existir” desde un punto de vista administrativo u oficial, y de no ser así no se pueden ejercer otros derechos como recibir educación o atención sanitaria, etc. En este sentido, señalan sobre todo que les preocupan los temas relacionados con la Salud, el acceso a la información que hay sobre algunos temas como sexo y drogas, algo a lo que ya se había aludido en las observaciones relativas a las tutorías, y que como vemos se repite en el visionado de audiovisuales, en concreto en referencia al corto “The sky in her eyes”, donde una niña sudafricana que vive en una pequeña aldea y se queda huérfana al morir sus padres por causa del sida, nos introduce en sus rutinas diarias. El corto plantea varios temas

como el derecho a la salud, a recibir medicamentos, a una vida digna, o sobre la estigmatización social, para recordar los conceptos de vulnerabilidad e inseguridad ontológica que habíamos tratado, siendo conscientes de que una vez más, el poder y la economía juegan un papel decisivo en el acceso a los derechos humanos y de la infancia. A partir de este corto y de los debates mantenidos, se constata “la inevitabilidad de la exclusión y de la descomposición humana, a lo que hay que añadir otras constataciones que se refieren concretamente a la factibilidad de los derechos a partir de sus condiciones reales de existencia y de sus manifiestos recortes. Hablaremos de tres problemas: en primer lugar, los derechos están condicionados por los recursos que hacen posible su ejercicio; en segundo lugar, se enfrentan, teniendo en cuenta lo anterior, a la distribución en un mundo real, lo que genera conflictos de derechos de suma cero (un derecho suprime a otro en su ejercicio, lo cual se da a menudo en determinadas condiciones de acceso y permanencia a los sistemas educativos) o de suma positiva (acomodo y consenso entre posiciones enfrentadas); por último, los derechos tienen que pasar el test de la sostenibilidad, para lo que el condicionante económico juega un papel clave” (Martínez y Vila, 2010, 8).

Los derechos que siguen en el orden de importancia son Educación y Familia, lo que interpretamos una vez más, como un reflejo de la importancia que tiene el rol que ocupan los adultos implicados, directa e indirectamente, en que estos derechos sean percibidos como *reales*. Por un lado cabe señalar que los propios alumnos reconocen la importancia que la educación tiene en sus vidas; de hecho, a través de los debates que se han dado en la formación sobre Derechos Humanos y de la Infancia confirmamos que “el carácter trascendental de la vida, su adjetivación como marco y criterio para cualquier otro valor (como por ejemplo la libertad o igualdad), adquiere tal condición en la plena inmanencia, es decir, en el hecho de disponer de una vida que se pueda vivir, y ahí resultan también fundamentales el acceso y la calidad de los procesos de aprendizaje y la educación en cuanto fuente también de derechos” (Martínez y Vila, 2010, 10). Por otro lado, ellos mismos reconocen que necesitan los modelos de referencia de los adultos en casa; de hecho, un ingrediente fundamental para el bienestar del niño radica en desarrollar un apego saludable con

los padres. Unos padres con los que se puede vivir en armonía ofrecen al niño una base segura sobre la que apoyarse cuando necesitan ayuda o amor (Goleman, 2007). Cuando combinamos ambos derechos y relacionamos su ejercicio con las carencias que se han venido exponiendo, volvemos a la importancia de la labor del docente, ya que en su persona y en su rol como educador - en el marco de una relación con los criterios que hemos definido antes -, se constituye una figura con la capacidad de suplantar las carencias de cuidado expuestas en relación a los padres que no han sabido desarrollar esas relaciones de apego con sus hijos. A largo plazo, este mecanismo compensatorio, influye positivamente en los patrones emocionales y de seguridad ontológica del alumnado, y en su concepción de una relación de confianza básica, con la que poder elaborar criterios de empatía y de respeto.

A continuación, el Derecho a la Participación ocupa en casi todos los casos (la actividad se realizaba por grupos y tras un pequeño debate) puestos posteriores al 7º, de los 12 que se tratan, lo que refleja que no tienen interiorizado que puedan ejercer este Derecho como tal. Esto es importante si tenemos en cuenta, recordando la formación impartida a los adultos, que la Participación es una de las cuatro áreas en las que se distribuyen todos los derechos, que además de recoger el cuarto principio general establecido desde el artículo 12 que recoge su derecho a opinar, se desarrolla en los artículos 13, sobre la libertad de expresión, 15, sobre la libertad de asociación y reunión pacífica y 17, sobre el acceso a la Información. Todo ello respalda, junto con su manifiesta necesidad de participar para poder avanzar en su desarrollo integral (Hart, 1992), la importancia de hacer efectivas las iniciativas mencionadas durante toda la propuesta destinadas a implicar al alumnado. Por una parte, y en el contexto familiar, madres y padres deben tener en cuenta la opinión de sus hijos en los asuntos que les conciernen, en proporción a su nivel de madurez, de manera que vayan aprendiendo las normas de convivencia y se responsabilicen de su parte en la buena marcha de la vida familiar. Por otra parte y en el contexto escolar, la participación implica la toma de responsabilidades, y en algunos contextos como en relación a las clases de tutorías, han demostrado ser muy críticos con lo que puede ser o no ser útil para su desarrollo como miembros activos no solo del centro educativo, sino de

la ciudadanía global. En este particular hicieron referencia a que no consideraban que el Consejo Escolar fuera un órgano de representación *real*, ni de ellos ni de sus necesidades, por lo que sería necesario plantearse cambiar la estructura de los mismos. Algunas experiencias realizadas a nivel municipal, como los Consejos Infantiles, que son órganos municipales de participación que reúnen a niños y niñas para reflexionar, debatir y hacer propuestas sobre aspectos de la ciudad que pueden mejorar sus vidas y las de todos los ciudadanos en general (De Alba, *et al.* 2012), han confirmado ser constitutivas de un sentido de pertenencia y de responsabilidad, que no deja de sorprender a los adultos implicados. Debemos así ser conscientes de que “tomarse en serio la ciudadanía (sustantiva-social) exige capacitar a los sujetos y a los grupos por medio de los derechos, con todas las implicaciones que tienen estas reflexiones vinculadas a los sistemas e instituciones educativas y a las prácticas sociales y pedagógicas en toda comunidad educativa” (Martínez y Vila, 2010, 5). Ya que además, son sus protagonistas quienes lo reclaman, habrá que renovar los actuales métodos para que perciban que su participación es *real*.

Finalmente, el Derecho al Juego ocupa en casi todos los casos el último lugar. El Derecho al Juego constituye un enigma incluso para los “beneficiarios” directos del mismo. Cuando se explica en un colegio, el alumnado reacciona con sorpresa, y su respuesta suele ser del estilo a “*siempre nos dicen que nuestra obligación es estudiar, como la de nuestros padres es trabajar, pero nunca nos han dicho que tenemos derecho a jugar*” (Alumno 2º ESO – Palma). Se puede decir que es un derecho “olvidado” a pesar de que todo niño, aún en la peor de las circunstancias encuentra la forma de jugar, es algo inherente a la propia naturaleza de ser niño, que por otra parte contribuye al desarrollo de habilidades sociales y personales (Tonucci, 2004, 2009). De hecho, algunas investigaciones sobre trastornos de la personalidad y violencia infantil, han concluido sus resultados sobre la base de carencias en dinámicas de juego de niños de tres años. En esta línea, el Comité sobre los Derechos del Niño, órgano encargado de velar por el cumplimiento de la CDN ha destacado en varias ocasiones la importancia del juego y de las actividades recreativas. Un ejemplo significativo venía en respuesta al informe presentado por Japón sobre la implementación de la Convención, donde expresaba “su

preocupación por el riesgo de potenciales trastornos evolutivos que entraña un sistema pedagógico extremadamente competitivo y *que deja poco espacio para las actividades recreativas y físicas* y para el descanso, y recuerda en este sentido los principios y disposiciones de la Convención, en especial los artículos 3, 6, 12, 29 y 31.” (Japón CRC/C/15/Add.90, párrafo 22).

La importancia de este derecho reside en que es el único que diferencia el mundo adulto del mundo de la infancia. Algunos debates de sociología de la infancia se centran en reflexionar cómo la sociedad exige cada vez con más antelación que la transición al mundo adulto sea más rápida, derivando responsabilidades propias de los adultos, en los menores (Postman, 1982). Es muy importante, además de que es su derecho, que los menores jueguen, y que los adultos se impliquen activamente, motiven y participen en este sentido (Tonucci, 2004). Igualmente ocurre con “los niños primero” algo que no sorprende dado que la sociedad está gestionada, planificada, dirigida... desde los adultos, y velar por el Interés Superior del Niño, como dicta la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, dista mucho de ser la prioridad en el mundo adulto, de lo que son plenamente conscientes. Ahora más que nunca, es necesario distinguir entre el juego, y todas las posibilidades de alienación electrónica y virtual que tienen a su alcance, para lo que será necesario ejercer la autocrítica, puesto que los adultos somos los primero que recurrimos a estos aparatos sin pensar en sus consecuencias. En su libro, Wiseman (2009) relata la experiencia de una adolescente que le confiesa como su madre, un día normal en el que ella está en el instituto, le ha enviado 15 mensajes entre las 7:30 y las 11:00 de la mañana, solo para contarle una tras otra, las cosas que estaba haciendo en casa, con su hermana pequeña. La tecnología no es un juego, aunque se puede jugar haciendo uso de la misma, es una forma de comunicarse, es una herramienta. Pero sobre todo, no es un derecho, es un privilegio.

3.6.3.2 - MENCIÓN CONCRETA AL DEPORTE EDUCATIVO

Dejando a un lado el apunte tecnológico y volviendo al juego como derecho, asociado al contexto escolar, encontramos un planteamiento educativo y de esparcimiento del deporte, más cercano al

juego que a la competición, que plantea otros temas. En concreto haremos referencia a los artículos 12 (Respeto a su opinión), 29 (Objetivos de la educación), y sobre todo 31 (Esparcimiento, juego y actividades culturales) de la Convención sobre los Derechos del Niño, que indican una serie de formas de actuación que se relacionan con el deporte en el contexto escolar. Se pretende por un lado reflexionar sobre la forma en que desde el mundo adulto se organiza, y en algunos casos se vive, el deporte escolar, y qué consecuencias tiene en niños, niñas, y adolescentes. Por otro lado, se pone de manifiesto la importancia que cobra la aceptación y consecuente puesta en práctica del “enfoque de derechos” en el deporte escolar como elemento esencial de integración y cohesión social.

De esta forma, el **Artículo 12** de la Convención sobre los Derechos del Niño, determina que:

1. Los Estados Partes garantizarán al niño... el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afectan, teniéndose debidamente en cuenta sus opiniones, 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 le afecte, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado...

Las consecuencias de aplicar este artículo implican que debe de escucharse las opiniones que el alumnado pueda tener sobre el Deporte Escolar. No se trata simplemente de proporcionar unas actividades por arreglo a una moda social, o como consecuencia de elementos presupuestarios o estructuras organizadas desde las preferencias que tengan los adultos, sino de atender a las necesidades del niño sobre la base de su desarrollo integral como persona, esto es, desde su *Interés Superior*. No en vano, los informes que se presentan al Comité sobre los Derechos del Niño sobre la implementación de la CDN contemplan *“facilitar información acerca del modo en que se ha atribuido fundamental importancia al interés superior del niño en el medio familiar, las escuelas, la vida social y en esferas como:*

– las asignaciones presupuestarias, incluidos los planos central, regional y local, y, cuando corresponda, los planos federal y en los departamentos gubernamentales;

– las políticas de planificación y desarrollo, incluidas las políticas de vivienda, transporte y medio ambiente...” (CRC/C/58, párrafos 33 a 39)

Por su parte, el **Artículo 29** en su párrafo 1 cita que “*Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:*

a) *Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;*

c) *Inculcar al niño el respeto de sus padres, ... de su idioma y sus valores, ... del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;*

d) *Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, ...”*

Dentro de los debates socio-jurídicos sobre la interpretación de la ley, que como en el caso de las encuestas, sus resultados estadísticos pueden ser interpretados para favorecer uno u otro punto de vista, en el caso del articulado de la CDN, no parece haber demasiadas discusiones encontradas, ya que el consenso suele ser la base interpretativa. Por ello, y del Art. 29 párrafo 1, se puede desarrollar que el papel de la escuela no se limita al desarrollo de las aptitudes mentales del niño – cuestión que se viene señalando desde el inicio de esta propuesta. Tal y como se desprende de las recomendaciones del Comité sobre los Derechos del Niño, la educación debe abarcar las aptitudes del niño, en el campo de la creatividad y las artes, la artesanía, *los deportes* y las capacidades profesionales; la capacidad física, desde la simple coordinación motriz hasta actividades como la natación, la gimnasia, los juegos de balón, etc.; el desarrollo de la personalidad, que constituye - o debería constituir por encima de cualquier otro interés -, el aspecto que mayores retos plantea para las escuelas y los educadores.

Estos particulares que, a priori son reconocidos por el imaginario colectivo, no son en muchos casos contemplados *de facto* en

nuestro sistema educativo. Una de las preguntas que podemos hacernos para constatar estos extremos sería: *¿Se puede enseñar a un niño a ser responsable, generoso, tolerante, respetuoso... como se le enseña a leer o a multiplicar?* Seguramente la respuesta sea negativa, aunque podemos diseñar actividades, a través de las cuales estos valores pueden situarse en un contexto que puedan comprender, para luego ser interiorizados. Encontraremos respuestas en algunas de las actividades realizadas a lo largo de nuestra investigación – como en el caso del uso de audiovisuales que tratamos a continuación -, y como veremos ahora, en la práctica concreta del *Deporte Escolar*, que puede englobar esas *Actividades Recreativas* con las que desarrollar aptitudes y valores, complementando así la actividad física.

Finalmente, el **Artículo 31** introduce el tema que nos ocupa:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad...

2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.

Al abordar esta visión del deporte, la mayoría de alumnos – los chicos -, valoraban positivamente que en los centros se pudiera jugar al fútbol principalmente, pero al indagar más en este tema, se pudieron registrar comentarios poco alentadores, sobre todo en relación al rol de los adultos, algunos de los cuales seguían estos argumentos *“hay padres que se mosquean en los partidos y nos empiezan a gritar desde fuera”* (Alumno 2º ESO – Nanclares). Por otra parte, y al proponer si no les gustaría tener alguna alternativa, las chicas se incluyen en una conversación que parecía no ir con ellas, argumentando, *“nosotras no contamos para nada, siempre es futbol y baloncesto”* (Alumna 3º ESO – Palma), *“estaría bien que hubiese atletismo o vóley, pero siempre es lo mismo”* (Alumnas de 4º ESO – Nanclares). Si enlazamos ahora estas cuestiones con las implicaciones que se derivan del derecho a la participación, esta vez desde el factor de género, tenemos como ejemplo de otras organizaciones que han tratado este tema a la Plataforma de Acción de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer

que ya en 1995 señalaba en Beijing, que “*Los medios educativos viciados por prejuicios basados en el género, como los programas de estudios, materiales y prácticas, las actitudes de los profesores y las relaciones dentro del aula, refuerzan las desigualdades de género ya existentes*” (párrafo 261). Para afrontar este y otros problemas asociados, establecía una serie de acciones estratégicas entre las que podemos destacar la siguiente recomendación: “Fomentar la participación plena e igual de las muchachas en *actividades no académicas como los deportes, el teatro y los actos culturales...*” (Plataforma de Acción, A/CONF.177/20/Rev.1, párrafo 280).

Siendo consecuentes con todo lo anterior, deberíamos plantearnos igualmente renovar la oferta de *actividades recreativas* por arreglo a la plena participación de todo el alumnado, incluyendo a las chicas, y proporcionando los recursos necesarios al margen de modas sociales o preferencias de adultos que fomenten la práctica de determinados deportes. No obstante, y al mismo tiempo, es conveniente velar por la práctica de deportes que por un lado sean educativos en sí mismos, y que por otro fomenten la cohesión social, incluyendo criterios de *fair play* – juego limpio. Cuando pensamos en el concepto de *fair play* podemos asociarlo a cuestiones relacionadas con la manera de “jugar” un partido o competición deportiva. En este caso el concepto sería relativamente fácil de aplicar, ya que “solo” es cuestión de seguir las normas respetuosamente, acatar las decisiones arbitrales sin cuestionarlas, y no provocar al contrincante ni a los asistentes. Si profundizamos un poco más, podemos adentrarnos en el mundo del respeto, de la justicia, la tolerancia, la empatía, no solo en el contexto de la competición deportiva, sino nivel social en general, en la relación entre iguales, y la actitud ante la autoridad. Como hemos visto, estas cuestiones se vienen debatiendo desde los años 80 en relación a los cambios detectados en el comportamiento de los adolescentes en el entorno escolar... donde fenómenos como el “bullying” (acoso entre iguales), el incremento en las faltas de respeto hacia el profesorado, o los problemas generalizados ante el no acatamiento de las normas, empezaban a consolidarse como percepción social que se tenía de la Infancia en Europa. Fue precisamente en los años 80, cuando la FIFA presentó un sencillo código de conducta que incluyó en su campaña

“My Game is Fair Play”, iniciando el camino que ha puesto *de moda* el término Fair Play.

Tal vez la pregunta que cabe plantearse es, si la cuestión del Fair Play, se relaciona únicamente un tema de *deporte profesional*, o si puede trascender a lo social para aportar luz sobre las cuestiones que afectan a la Infancia y la Adolescencia que vive en la sociedad actual. Al abordar el *deporte escolar*, recurrimos a la normativa internacional sobre Derechos de Infancia que dedica una especial atención al *juego* y las *actividades recreativas y de esparcimiento...*, y no así al *deporte* como tal. No obstante, en lo referente a la educación, se mencionan las capacidades físicas - desde la simple coordinación motriz hasta las actividades como la natación, la gimnasia, el ciclismo o los juegos de balón -, por lo que podemos entender el deporte escolar como parte de esas actividades recreativas a las que deberían tener acceso los menores de 18 años, sobre la base de sus necesidades en el marco de su desarrollo integral como personas. Si entendemos el Fair Play como una forma de introducir valores como el respeto, o la tolerancia, en los comportamientos de niños y adolescentes ante el deporte, parece lógico pensar que el contexto escolar es el más adecuado para asimilar estos valores. Pero, teniendo en cuenta que la escuela no es la principal fuente de transmisión de valores, y siendo conscientes de las lamentables escenas que protagonizan, tanto jugadores profesionales, como padres en colegios, en referencia concreta a los partidos de fútbol – contradiciendo los elogiados códigos de conducta establecidos por la FIFA -, podemos entender las consecuencias de conducta antisocial que resulta de exponer a niños, niñas y adolescentes a unos comportamientos que, en esencia, son contradictorios con los objetivos implícitos en el Fair Play, no solo en cuestiones deportivas, sino también a nivel social.

Este reto consistiría en buscar fórmulas para favorecer un deporte escolar educativo, centrado en el desarrollo integral del alumnado, desde un objetivo de cohesión social y convivencia. Por un lado, esas fórmulas vienen de la mano de adultos, que tendrían que ceder espacios de control y poder tradicionalmente vinculado a cuestiones de intereses políticos y de gestión en torno a los deportes hoy día más practicados como son el fútbol y el baloncesto. Por otro

lado, una propuesta alternativa que además de reforzar todo lo anterior, favorece la práctica del deporte de las chicas a partir de los 12 años, incidiendo en todo lo establecido hasta ahora, es el voleibol, por lo que una vez expuestas las razones por las que se debería practicar – y que mencionamos a continuación - se propuso que se promocionara en los centros, siguiendo esta línea. De hecho, al presentar esta orientación con el profesorado de deportes, admitieron que en el centro se practicaba vóley en el contexto de sus clases, pero como una actividad física más, nunca desde este planteamiento, que fue valorado muy positivamente.

Esta alternativa radica en un deporte que en esencia puede contemplarse como óptimo, ya que es educativo desde su misma estructura puesto que sus características fomentan el juego en equipo y su consecuente ausencia de individualismos. Además, y al ser un deporte con ausencia de contacto físico, elude los posibles desencadenantes de comportamiento violento hacia los contrarios, fomentando paralelamente el autocontrol y el equilibrio. Los espacios de los equipos quedan perfectamente delimitados, penalizándose incluso la “invasión” del campo contrario lo que ayuda en el respeto por los espacios personales. Incluso una mirada desafiante a través de la red que separa los campos puede ser penalizada, incidiendo en ese respeto por “el otro”. Cada jugadora rota por todas las posiciones, con lo que además de incidir en la importancia del juego en equipo, permite tomar conciencia de la importancia que tienen todas las tareas que se desarrollan en las diferentes posiciones. La jerarquía es también respetada ya que solo la capitania del equipo puede dirigirse al árbitro ante disconformidades, fomentando una vez más el autocontrol. Los árbitros pueden declarar puntos nulos si no están seguros de una decisión, cuestión que en otros deportes provoca enfrentamientos. Siempre, aunque se pierda un punto, se busca el refuerzo positivo en el centro del campo al reanudar el siguiente punto. Es un deporte cuya rama playera impulsa la convivencia y la cohesión social, al ser practicado por chicos y chicas conjuntamente, en equipos mixtos o no, pero cuyas posibilidades superan con creces la práctica de otros deportes. Pueden verse partidos de 2, 3 o 4 chicos contra 2, 3 o 4 chicas; 2 chicos y 1 o 2 chicas contra todos chicos o todo chicas... en suma, una combinación de múltiples variables que hacen de este

deporte un valor a considerar seriamente para fomentar entre nuestros jóvenes. De esta forma tendremos un deporte que desarrollará en los escolares las relaciones interpersonales y los valores humanos que perseguimos en esta propuesta, como son: el trabajo cooperativo en equipo, conformado desde el *fair play*, que genera respeto a través de un desarrollo educativo, basado en la convivencia, y que fomenta la cohesión.

3.6.3.3 - SOBRE LAS SESIONES CON AUDIOVISUALES EN CLASE

A continuación resumiremos algunas conclusiones sobre el uso de material audiovisual en las aulas. A partir de unos cortos de varias temáticas relacionadas con los Derechos Humanos y la convivencia, siempre bajo un enfoque de multi-culturalidad y conocimiento del “otro” se plantearon cuestiones relacionadas con asumir las consecuencias de nuestros actos (responsabilidad), la capacidad que tenemos de reaccionar de distintas formas ante el mismo conflicto, la discriminación (respeto), cómo enfrentarse a situaciones de violencia (resolución de conflictos), la necesidad de vivir relaciones de confianza a las que poder acudir para pedir ayuda, actitudes y reacciones individuales y colectivas frente a injusticias sociales o individuales (dignidad). Si bien es cierto que esta metodología requiere un trabajo adicional por parte del profesorado, en tiempo y en contenidos, ya que debe seleccionar, visionar, analizar y contextualizar el material audiovisual por arreglo a los temas que se abordan en el aula, ha quedado demostrado que se puede aprovechar mucho esta metodología para abordar las cuestiones que nos planteamos.

Además la implicación del alumnado en general fue muy positiva en ambos centros. Al margen de algunos toques de atención muy puntuales, en las clases de 1º ESO - que interpreto fueron debidos al nivel de maduración o desarrollo personal -, su actitud fue participativa en todo momento, lo que refuerza la idea anterior de que la utilización de este tipo de recursos está muy recomendada en el aula. No obstante tenemos que volver a señalar que las actitudes del profesorado en este sentido fueron poco enriquecedoras, ya que en concreto calificaron el video “UNITED”, que fue el que mayor éxito tubo entre el alumnado y que lo evaluaron muy positivamente para

abordar un trabajo en profundidad sobre derechos y sobre violencia, como *idealista*, pero desde un punto de vista derrotista y escéptico de que pudiera utilizarse para trabajar derechos humanos, más allá del mero articulado de la Declaración Universal. Además y buscando una utilidad transversal, tampoco supieron plantear cómo involucrar a otros departamentos que no fuera el de inglés. Ante esta situación y al mencionar la clase de música como otra posible alternativa, volvieron las señales de escepticismo. Esta actitud constituye una barrera que será necesario franquear, ya que si el profesorado reclama métodos e instrumentos que puedan utilizar en el aula, deberán hacer un esfuerzo por motivarse primero, y entenderlos después, para finalmente incluirlos en sus clases.

Ya mencionamos la especial atención que se prestó al tema concreto del SIDA en la presentación del corto, lo que confirma la preocupación plasmada anteriormente en el apartado de Derechos, donde la Salud ocupa uno de los primeros puestos. Por otra parte, las tutorías revelaron que la información aportada desde diversas charlas destinadas a informarles sobre estos temas dentro de la educación sexual, no fue evaluada positivamente por no estar a la altura de sus expectativas, o inquietudes. A raíz de los audiovisuales se trabajaron temas relacionados con la dignidad de las personas, el respeto y la vulnerabilidad de los seres humanos ante esta enfermedad, pero también ante el terrorismo, los desastres naturales, o las cuestiones económicas que nos pueden afectar a todos en un determinado momento, atendiendo a los criterios antes expuestos.

Se puede, y se entiende necesario trabajar estos temas de una manera continuada a lo largo del curso, y no limitado a una asignatura como pueda ser de Educación para la Ciudadanía, Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, Educación para la Paz, Educación para la Paz y la Igualdad, Educación para la Paz y la Convivencia, o Educación para la Diversidad, ya que surgieron dudas y carencias a nivel de empatía, relacionados con los conflictos y su resolución, sobre la necesidad de tener normas de convivencia, las consecuencias de infringir normas de disciplina y los castigos a aplicar, etc., que no pueden solucionarse, ni mucho menos consolidarse, en unos talleres puntuales ni en una asignatura, que pudiendo ser de

interesante temática, no debería contemplarse desde un formato tradicional. Trabajar la convivencia en un centro escolar de manera que perdure en el tiempo, y trascienda a todos los miembros de su comunidad educativa, requiere un trabajo delicado, pausado, y a largo plazo en el que por otra parte, deberán implicarse todos los colectivos de la Comunidad Escolar.

3.6.4 - CONCLUSIONES DE LA CUARTA FASE: FORMACIÓN A TRES

El primer aspecto que nos gustaría destacar radica en la buena disposición que ha generado el hecho de que esta formación se impartiera a los tres colectivos respectivamente. Consideramos que en este caso, fue una premisa que facilitó la buena disposición de sus miembros, y que fue interpretada como una actitud de interés recíproco.

A pesar de alguna reticencia inicial por parte del profesorado, finalmente pudieron comprobar que, aunque la formación que habían recibido en anteriores ocasiones, tenía un perfil más enfocado a los aspectos psicológicos relacionados con el Bullying, había muchas cuestiones que eran nuevas para ellos y les habían ayudado a comprender mejor las dinámicas sociales de los adolescentes, gracias al enfoque sociológico que incluía cuestiones de vulnerabilidad social, delincuencia juvenil, recursos jurídicos, y dinámicas familiares, además de las pertinentes observaciones sobre las consecuencias psico-emocionales que nuestra sociedad imprime en nuestros adolescentes por un lado, pero también en los adultos. Además, conociendo la existencia de los derechos humanos, el carácter jurídicamente vinculante de la Convención sobre los Derechos del Niño era desconocido; más aún su enfoque filosófico como instrumento para abordar las cuestiones relativas a los valores de la humanidad, que acompañados de los materiales y metodologías expuestos en clase, fueron evaluados muy positivamente, confirmando que seguirían trabajando en esa línea, aunque entendían que no sería fácil hacerlo con la intensidad y dedicación adecuadas, debido sobre todo a la rigidez del sistema educativo. Los audiovisuales y programas online fueron bien

acogidos, aunque en el primer caso, y a pesar de comentar que los videos seleccionados habían sido proyectados en experiencias anteriores, su reacción fue más bien de escepticismo. Interpretamos que en este caso, el profesorado debería hacer un esfuerzo por salir de sus esquemas – algunos tan rígidos como los que acusan del sistema educativo del que son piedra angular – procurando aplicar los criterios de la pedagogía de la alteridad para entender la importancia que tiene, no sólo su actitud ante el alumnado, sino también ante los métodos y materiales que utilizan en su labor educadora.

Con respecto al colectivo de familias, considero que esta experiencia fue la más gratificante en cuanto a las reacciones de las participantes, que se involucraron desde el inicio de las sesiones demostrando su interés y voluntad por mejorar las relaciones interpersonales, tanto con sus hijos, como con el profesorado. No obstante, podemos señalar que al principio, al tratar la diferencia entre colectivo adulto y adolescente, reflexionaron sobre la labor docente, admitiendo que no siempre han mantenido una buena disposición hacia ese colectivo, lo que relacionaron con su falta de implicación y actitud defensiva – a la vez que proteccionista – ante la posibilidad de reconocer problemas con sus hijos. Estos extremos fueron abordados en los primeros módulos de la formación, lo que derivó en las actitudes reflexivas sobre la labor docente y sobre su papel como madres. Los conocimientos sobre derechos humanos y de la infancia eran bastante escasos, y sorprendió el enfoque filosófico que incluía el discurso de la responsabilidad asociada a la tenencia de derechos, que acusaban era algo en lo que se debería incidir más en la escuela, así como en los medios de comunicación. La experiencia con audiovisuales fue muy bien acogida y mejor valorada, y la conclusión general fue que, por un lado, habían aprendido mucho sobre muchos temas, teóricos y prácticos, habían podido practicar estrategias para tratar conflictos, y buscar puntos de encuentro con sus hijos, - lo que consideraban elementos de mejora para las relaciones intra-familiares -, y su disposición para colaborar con el centro había cambiado. En esta línea mencionaron la posibilidad de formar una Escuela de Madres y Padres con el fin de seguir trabajando en esta línea, lo que pondrían en conocimiento de la AMPA.

El alumnado quedó gratamente sorprendido con una metodología diferente, que combinaba elementos teóricos y prácticos, además del apoyo audiovisual. Llamó la atención el escaso conocimientos que tenían de sus derechos, sobre todo del derecho al juego – que fue seleccionado como el cuarto más importante para ellos, una vez de haber explicado todos. Fueron en este sentido bastante críticos con cómo la escuela y los medios de comunicación se centran en promocionar un deporte, habiendo tantos otros, lo que asocian entre otras cosas a la falta de interés que tienen los adultos en proporcionarles alternativas, ya que es lo más cómodo para ellos. Igualmente criticaron las actitudes que los adultos tienen en general sobre sus actitudes de pasotas y conflictivos, algo que también asocian a la influencia de los medios de comunicación. La formación fue muy participativa, lo que interpretamos está asociado al tiempo dedicado, y a la actitud transmitida por parte del investigador, ya que al comentar al final de la formación al profesorado algunas de las cuestiones que se habían tratado en las clases, quedaron sorprendidos de la confianza que habían adquirido los alumnos a la luz de algunos de los comentarios que habían formulado. Los métodos audiovisuales han vuelto a confirmar que su uso como metodología para abordar temas psicosociales está muy recomendado. No obstante, es necesario ser muy concreto en la forma de abordar la inclusión de estas metodologías, ya que en ocasiones pueden ser malinterpretadas, pero sobre la base de nuestra experiencia recomendamos seguir trabajando en esta línea.

3.7 - QUINTA FASE: PROPUESTA FORMATIVA Y UNIDADES DIDÁCTICAS EN INGLÉS

Una vez analizados los cuestionarios y evaluadas las actividades, se propone en ambos centros una línea de trabajo orientada a fomentar actitudes predictivas y culturas preventivas de la violencia en el aula en particular, pudiéndose hacer extensible a la comunidad educativa. Para ello se facilitan una serie de materiales que previamente se han evaluado en talleres de formación, y en aulas con alumnado de

secundaria, en la línea de los que ya se han utilizado a lo largo del proyecto de formación / intervención.

No obstante, y a pesar de haber realizado toda la formación en castellano, tanto en Palma como en Nanclares, se propuso una línea de actuación con la que continuar el trabajo emprendido con nuestro proyecto, esta vez implicando al profesorado del departamento de inglés principalmente, para que pudieran continuar la labor en sus clases, con algunos de los materiales que se habían expuesto durante las diferentes sesiones, y con otros nuevos. Esta vez, los diferentes temas serían abordados en mayor profundidad, ya que los tutores manifestaron su intención de continuar la línea de trabajo emprendida en la investigación, aunque convenían en que sería necesario buscar una trayectoria transversal a partir de la cuál implicar también a profesores no tutores. Como ya hemos visto, además de los tutores y de los profesores encargados de las clases de ciudadanía y ética, se propuso la implicación del profesorado de geografía, historia, música, y deporte.

Estas propuestas fueron por otra parte trasladadas a los cursos GARATU, de formación del profesorado del Gobierno Vasco, aunque finalmente no fueron demandados por un número *suficiente* de centros como para que la institución considerase la necesidad de que fueran impartidos – o la rentabilidad de los mismos. Un total de 5 centros educativos de enseñanza secundaria mostraron interés, pero el Gobierno Vasco consideró que era necesario tener representación de 12 centros para poder lanzar el curso. Una incidencia registrada en este sentido, sobre la implicación institucional a la que hemos aludido en varias ocasiones, tiene que ver con que llegamos a presentar este proyecto de formación a los asesores del gobierno vasco, comentando que dentro de los protocolos a seguir, me comprometía a remitirles un informe exhaustivo al finalizar la intervención, pero que la formación requería un mínimo de 40 horas, y que sería yo quien se hacía cargo de la misma, con los materiales que ya había testado previamente en los institutos de Palma y Nanclares. Su reacción consistió en reducir la formación a 6, o como mucho, a 8 horas, pudiendo hacerse cargo ellos mismos de la formación, y dejando los materiales a disposición de su departamento. Esta experiencia reduccionista, que en absoluto seguía

ninguno de los criterios, ni actitudinales ni educativos que se han determinado antes, fue muy decepcionante y siendo consecuente con todo lo expuesto, no llegamos a un acuerdo para diseminar el proyecto.

Coincidiendo con esta propuesta, se testaron las unidades didácticas en la academia Level Language Services de Vitoria. En esta fase participaron un total de 77 alumnos que provenían de 8 centros concertados y 5 centros públicos, todos ellos de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria, y de 1º y 2º de Bachillerato. La evaluación general que hicieron los alumnos fue muy positiva, ya que por una parte, se trataban temas que de otra forma habían sido considerados aburridos y *“solo se tocan cuando es el día del niño y luego no te acuerdas de nada”* (Alumna de 4º ESO). Otro alumno de ese mismo curso admitió que *“nunca me habría imaginado que se podía dar una clase sobre derechos humanos con este buen rollo”*, aludiendo al uso de audiovisuales y el análisis que se hizo sobre la promoción de unas relaciones entre iguales positivas, analizando las consecuencias que la violencia tiene en nuestras vidas, el bullying, o la discriminación. Por otra parte y sobre los contenidos expresamente relacionados con las clases de inglés, ha quedado igualmente probado que es posible diseñar unidades didácticas enfocadas a estos temas, siguiendo el marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER).

A continuación se presentará la estructura general del curso de formación diseñado para formación para el profesorado de inglés, así como la introducción a las unidades didácticas diseñadas para ser impartidas en los centros, con la intención de impulsar, además de todas las cuestiones que se han presentado en este trabajo desde un enfoque transversal, el bilingüismo en inglés. Dichas unidades didácticas pueden consultarse en los anexos III y IV.

3.7.1 - HUMAN RIGHTS TRAINING FOR TEACHERS – MATERIALS AND ACTIVITIES FOR SECONDARY AND BACCALAUREATE

Requisites:

Teachers from Secondary Education and Bacculaureate, and Secondary E.P.A.

General Objectives:

To develop sensibility among teachers on the importance of educating from a Human Rights approach in order to promote values of respect and tolerance among students and to contribute to improve the school environment.

Provide the teachers with a theoretical and practical training to be able to work with the students on healthy relationships, based on mutual respect.

Increase the knowledge of teachers on the International Treaties and instruments regarding Human Rights, such as the Universal Declaration and the Convention on the Rights of the Child.

Contents:

Basic principles on the teaching of Human Rights:

Worldwide program on Human Rights Education

The teaching in and for human rights

Content of the Human Rights Education

Rights and responsibilities

Pedagogic techniques for human rights teaching

Practical activities and issues to be developed on Secondary Education and Bacculaureate

Didactic materials, organizations and Ngo's working on human rights

Specific Objectives:

- a) Understanding of the Rights of the Child related to the International Convention on the Rights of the Child (Version adapted to the student's ages).
- b) Understanding of the Human Rights listed on the Universal Declaration of Human Rights (Version adapted to the student's ages).

- c) Introducing key words such as: Dignity, Tolerance, Respect... related to the students reality.
- d) To be able to express opinions related to the application of Human and Children's Rights on everyday life.
- e) To be able to analyze conflicts based on cultural differences, and understand the juridical and social consequences implied on the lives of the Children and Teenagers.
- f) To get familiar with online resources to understand other aspects related to the violation of Human and Children's Rights.
- g) To think about possible consequences associated to different acts, and how these are managed on the framework of a responsible citizenship.
- h) To be able to give suggestions about how Human and Children's Rights can be applied in a better way in our society.
- i) Provide the teachers with a knowledge of online resources to be applied directly on the class

Examples on Methodology, didactic materials, and activities

“Two personalities”: Analysis of writings and listening from personalities related to Human Rights, for example, Mahatma Gandhi o Martin Luther King. We can establish relationships to school and social realities.

“Intercultural Dialogues”: A series of independent fiction films *without dialogues*. They deliver the young filmmakers' vision of humanity in peace and harmony and are dedicated to the international community. The films were created with the intention of increasing intercultural understanding and sensitizing young people to tolerance, dialogue and peace. Such messages were delivered in very different and interesting ways depending on the diverse cultural backgrounds of the selected countries.

“United”: A music video developed by a teenager to introduce the study of Human Rights in a more attractive way. We will explain how intolerance and discrimination contributes to many conflicts in the world. Examples will be made at the local and

global level in order to establish relations with human rights, as well as how to be responsible citizens, promoting acceptance and preventing discrimination in their own communities.

3.7.2 - CROSS-CURRICULAR UNITS ON HUMAN & CHILD RIGHTS

"It is a truism, but one frequently ignored in research, that how something is said is part of what is said" (Hymes 1972: 59).

The following units are devoted to the teaching and training on Human and Child Rights, on the framework of a project to improve relationships among the members of a school community. These materials have been already tested and proven to work well as a cross-curricular material, valid for counseling sessions, citizenship and English. At the same time, the music, sports, geography and history teachers are welcome to join the project, since there will be opportunities to develop their own curriculum.

As one can see, the unit on Human Rights is more oriented towards Secondary Level of 4th course of Secondary Education under Spanish System – this could be 10th grade. The second one, focused on Child Rights is advised for a more advanced level of English, or in its case, students in the Baccalaureate level – 11th and 12th grades - , since the activities such as listening, and the debates, are considered more complex and designed to explore deeper into the different issues that are presented, as well as the ones that will arise along the process.

We would also recommend the implementation of these didactic units, within the framework of the whole intervention project, including therefore the previous training design for the teachers, where they can explore the contents and materials they will be working with. At the same time, and as it has been expressed before, it is recommended that teachers from all other disciplines attend these trainings, with the

objective to contribute with ideas to incorporate the issues presented in their classes.

Finally, it is to be taken into account, the importance of facing this training with positive attitudes, since the beginning of a larger, inclusive, participating project to improve relationships among the member of the school, will be expected afterwards.

3.8 - CONCLUSIONES DE LAS INTERVENCIONES REALIZADAS EN LOS CENTROS

Así como hemos podido establecer una serie de observaciones sobre las tutorías llevadas a cabo con el alumnado de los dos centros, y sobre la formación impartida, igualmente podemos establecer una serie de conclusiones, igualmente comunes a las intervenciones realizadas en ambos institutos.

En primer lugar, y tras haber evaluado diversos programas relacionados con la Violencia Escolar, se considera que un acercamiento al escenario de la violencia, o de la convivencia escolar, de carácter más personalizado – no por ello de perfil psicológico, sino orientado a conocer en fondo y forma las dinámicas relacionales entre los miembros implicados -, es más acertado que la organización de intervenciones que vienen ya fundamentadas en la búsqueda de datos cuantitativos sin aportar soluciones consistentes a largo plazo; o en la aplicación de estrategias predeterminadas desde aquellos datos, ya que consideramos que estos formatos, impiden conocer las necesidades particulares de cada centro, de su alumnado, de su profesorado, y de la comunidad en que se encuentra ubicado, aspectos que facilitan los procesos de evaluación, así como el diseño de estrategias para reducir la Violencia Escolar en particular, pero sobre todo para consolidar una cultura preventiva de violencia que fomente la convivencia y el desarrollo de una ciudadanía global humanizada.

En segundo lugar, consideramos imprescindible trabajar estos temas desde los dos grupos de criterios formulados anteriormente. Desde las actitudes que debemos mantener ante el proceso, apoyándonos en los criterios de autenticidad, aceptación, comprensión, provisión de recursos y motivación expuestos por Rogers (2011); desde la finalidad educativa que perseguimos, siguiendo los criterios de contenido, de forma, el criterio de uso, y el criterio de equilibrio, establecidos por Esteve (2010). Podríamos englobar estos criterios como parte de una ética profesional, pero también personal, que desde nuestra experiencia, consideramos imprescindibles, puesto el profesorado de los institutos manifestó su preocupación ante el *intrusismo* existente en relación a estos temas, en referencia a las personas que imparten cursos y realizan intervenciones sin la preparación adecuada, o buscando obtener informaciones que no revierten en la mejora de la convivencia, sino que *criminalizan* el sistema educativo – o al menos a los adolescentes que son piedra angular del mismo-, y no hacen sino dañar la imagen de los centros escolares y perjudicar a la comunidad educativa en su totalidad, ya que finalmente, tampoco aportan las aplicaciones prácticas que se reclaman para mejorar la convivencia. Por ello se recomienda al profesorado que, por un lado, acuda a las instituciones competentes en la materia, para solicitar el tipo de formación que consideran necesaria. En este sentido, sería igualmente necesario implicar a las instituciones en la supervisión y evaluación de todas las actividades formativas, así como en las actuaciones correspondientes a la normativa reguladora cuando sea necesario, orientando en el diseño de las políticas públicas destinadas al mundo educativo desde los mismos criterios. Por otro lado, que sean ellos mismos quienes tomen la iniciativa de implicarse en procesos de evaluación, análisis, y renovación, como lo hicieron en relación a esta propuesta, la directora de Palma y el orientador de Nanclares, que impulsaron respectivamente la participación de sus centros.

Siguiendo esta línea, y habiendo podido obtener información desde diferentes metodologías e instrumentos, consideramos que la mera administración de cuestionarios no recoge toda la información necesaria para consolidar propuestas coherentes y consecuentes con las particularidades de los centros, puesto que la mayor parte de las citas expuestas se obtuvieron una vez se había desarrollado un clima de

confianza básica entre el investigador y los participantes, lo que no es posible cuando la presencia se limita a la administración de un cuestionario. Interpretamos que gracias a esto, se pudieron abordar cuestiones concretas sobre la presencia policial, la visión que tiene el Ministerio Fiscal sobre el Bullying; los problemas concretos con que se enfrentan los adolescentes en relación a temas de sexo y drogas, incluso algunos comentarios sobre el maltrato en sus relaciones; las carencias afectivas entre madres y padres, o su falta de recursos para comunicarse con sus hijos e hijas, etc. Temas que no se han incluido en toda su extensión, algunos por respeto a los participantes, y otros por salirse de los objetivos marcados en esta investigación, pero que constituyen igualmente aspectos muy importantes de la convivencia entre personas.

En relación a la propuesta formativa que hemos diseñado, hemos podido comprobar que “el alumno puede aprender una forma de investigar la realidad, una forma de valorar críticamente lo que ha aprendido; desarrollando en cada caso ideas propias sobre la información que se posee, sobre su valor objetivo para entender la realidad y sobre las satisfacciones que se pueden esperar del aprendizaje realizado” (Esteve, 2010, 49), al observar que trascender el articulado de los Derechos Humanos y del Niño, desde su trasfondo filosófico, y con metodologías más innovadoras, aporta gran riqueza a la generación de debates, pero sobre todo a la comprensión de nuestra vulnerabilidad ontológica, de nuestras necesidades de relación empática, de nuestros valores humanos, de nuestras posibilidades de desarrollo integral como individuos o como miembros de un grupo, sabiendo apreciar la diversidad, y sobre la base de la ética y la dignidad que nos ofrece el marco filosófico de los Derechos Humanos y del Niño.

Por otra parte, se considera imprescindible incorporar al alumnado, a través de procesos de participación real, en la organización, planificación, ejecución y evaluación de los proyectos relacionados con la convivencia, desde la convicción de que todos los colectivos se beneficiarán de ello. De hecho, una de las estrategias que se propusieron a los centros de cara a incrementar la participación, planteó precisamente que el diseño de las charlas extraescolares, o los temas a tratar en las clases de tutorías, fuesen tratados a priori con el

alumnado. Es decir, no debemos limitar su colaboración al marco de un proyecto de convivencia, sino incluirla en cualquier proceso que se pretenda iniciar en cualquier centro escolar relacionado directa o indirectamente con la reducción de la violencia, o con la mejora del clima escolar, ya que además de ser su derecho, es el colectivo clave para que los procesos tengan éxito. Además recordamos que en todas las experiencias realizadas a lo largo de esta investigación, ha sido el colectivo más activo y colaborador, y han mostrado una actitud más optimista y decidida para iniciar procesos de cambio y renovación. Por otra parte, no podemos olvidar que la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, y en consecuencia los Informes y Recomendaciones del Comité Internacional sobre los Derechos del Niño, ratifican la importancia de trabajar estos temas teniendo como única finalidad, el Interés Superior del Menor, y su desarrollo integral como persona. Ser consecuente con esta perspectiva requiere gran esfuerzo, y un trabajo muy cuidado que permita emprender un proceso de formación, reflexión, y de algún modo transformación social, de carácter humano.

Finalmente, y relacionado con el apartado anterior, en la búsqueda de una colaboración estrecha con el alumnado, cabe señalar que se constata el respeto que tienen por el papel que desempeña el equipo de dirección y los orientadores en su rol de autoridad, por respeto en unos casos o por miedo al castigo en otros. No obstante y enlazando con el papel que juega la percepción en las actitudes de personas y comprensión de situaciones, es preciso recordar las diferencias existentes sobre lo que alumnado y profesorado perciben como castigo, debiendo abordar un trabajo de conceptualización que bien puede girar en torno a las normas de convivencia, para facilitar además el inicio del proceso de renovación que se propone. En esta línea nos parece significativa su reclamación para obtener una mayor implicación por parte del profesorado, disminuyendo las barreras más “disciplinarias” para favorecer medidas hacia el fomento de relaciones más “personales” con un trasfondo a) *educativo*, y b) *de confianza* que les aporte la seguridad necesaria para tener éxito en su aprendizaje, pero también en su desarrollo integral como miembros de c) una *ciudadanía global humanizada*.

Educativo, entendiendo que “un paso más allá de la formación está la educación, que añade a los valores de la formación el criterio moral y el criterio de equilibrio [...] pues parece evidente que el proceso educativo debe conducir al educando a una situación o a un estado al que se pueda calificar de <<deseable>>. Sería impropio aplicar el calificativo de <<educativo>> a un proceso conducente a un estado que consideramos negativo. Así, el concepto de educación implica siempre una referencia al componente utópico <<perfección>>, cuya discusión y determinación nos introduce inevitablemente en la utilización de criterios morales” (Esteve, 2010, 50).

De confianza puesto que, como hemos visto, los niños con un buen nivel de empatía, se sienten más seguros a la hora de tejer sus propios vínculos. “Tejer vínculos en este sentido, significa hilar el entramado afectivo de la relación educativa a través de la confianza y la seguridad. Este proceso no es fácil y ni siquiera nos exime de la inherente *incertidumbre educativa* por lo que tampoco está garantizado el éxito. Pero, indudablemente, sin una mínima base de confianza y seguridad una relación positiva no sería posible” (Romero *et al.* 2009, 30). De hecho, los casos de relaciones parentales que reproducen niveles de ansiedad, generan niños con ansiedad; y los padres con actitudes distantes generan que sus hijos eludan responsabilidades, tanto en relación con otras personas, como con las propias emociones. Cuando el alumnado llegue a la edad adulta, estos patrones se manifestarán en estilos de apego que tendrán como base la seguridad, la ansiedad, o la elusión de responsabilidades en las relaciones personales que puedan establecer (Goleman, 2007).

De una ciudadanía global humanizada, “así entendida, como garantía de identidad, de estatus, de virtudes y de cohesión social, constituye una protección y un aliciente enorme para la eliminación y suavización de los conflictos sociales, étnicos, religiosos, dentro de una comunidad política mayoritaria. [...] La concesión de una ciudadanía común – en sentido complejo y extenso – puede llevar al reforzamiento de herencias étnicas de grupos integrados y al intercambio y flujo entre éstos con otros grupos y la comunidad mayoritaria, fomentando, de esta manera, la participación democrática de los integrados como ejercicio de la ciudadanía, siendo además un elemento central de los procesos educativos” (Martínez y Vila, 2010, 5). No obstante, insistiremos en que “todos estos objetivos no los puede llevar a cabo la escuela en

solitario, sino en colaboración con la familia y el resto de la sociedad. La educación para la ciudadanía exige poner en marcha nuevas y más estrechas formas de colaboración, ya que la convivencia no es sólo una condición necesaria para el aprendizaje, sino una de las finalidades del sistema educativo, y tal vez, uno de los aprendizajes básicos más útiles que se ha de adquirir a lo largo de la escolarización de la ciudadanía” (Binaburo, 2011, 6).

Así recordamos por último, la importancia señalada desde el profesorado, pero sobre todo desde el alumnado, al seleccionar como el tercer derecho más importante, el de la familia, en el sentido de considerar necesario involucrar a las madres y padres en todos estos procesos. De hecho, las carencias en la implicación familiar, aceleran los procesos de tránsito por la adolescencia, algo que irónicamente se valora en una sociedad enferma de humanidad, pues no reconoce las dramáticas consecuencias socio-afectivas que se derivan. Tras estas experiencias podemos afirmar con gran preocupación, que gran parte de la población masculina no ha asumido aún que la educación emocional de sus hijos no es únicamente *cosa de madres*, o de los maestros, sino que también les incumbe a los padres, independientemente de su situación de pareja. “Sorprende que en un terreno como el de la familia, donde suceden tantos hechos que están en la base del desarrollo personal de los individuos, exista tal carencia de patrones o modelos que sirvan de referencia. Si hay un entorno donde una buena educación emocional podría tener tazon de ser, es el del hogar” (Punset, 2012, 147).

CONCLUSIONES FINALES: RENOVACIÓN VS. ANIQUILACIÓN DE LOS VALORES HUMANOS

Llegados a este punto, no nos queda más que plasmar las últimas reflexiones y las conclusiones que se desprenden del trabajo que hemos llevado a cabo, para lo que intentaremos contextualizar la situación social en que se ha concebido.

Hasta la llegada de la crisis económica que estamos viviendo desde 2008, ahora referente continuo ante cualquier aspecto social disfuncional, se había convertido en un tópico el referirse a la globalización, para acusarla de todos los males que aquejaban a la humanidad. Para ilustrar el creciente interés que se había despertado por este fenómeno, recurrimos a las preocupaciones mostradas por los jefes de estado y de gobierno reunidos en la sede de las Naciones Unidas en Nueva York en la cumbre del milenio celebrada en septiembre del 2000. En su opinión, la tarea fundamental a que nos enfrentábamos era conseguir que la mundialización se convierta en una fuerza positiva para todos los habitantes del mundo, ya que, si bien ofrece grandes posibilidades, en la actualidad sus beneficios se distribuyen de forma muy desigual.

En esta línea, uno de los aspectos que nos llamaba la atención cinco años después, era que la Asamblea General de las Naciones Unidas clamaba por una mundialización plenamente incluyente y equitativa, lo que en palabras de Gómez Isa (2005, 28), “pone claramente de manifiesto que la actual globalización no camina por esos derroteros. Más bien al contrario, el actual proceso de globalización está caracterizado por ser un proceso generador de

exclusión y de una profunda desigualdad lo que conlleva consecuencias muy serias para la protección de los derechos humanos tanto civiles y políticos como, sobre todo, económicos, sociales y culturales”.

No obstante, ya antes Pietro Barcellona (1998), argumentaba que la globalización expresa la más potente abstracción que los hombres han producido para gobernar el mundo social. De hecho, el crecimiento económico ya no tiene relación directa con los grupos humanos; y la producción es producción para el lucro, producción para el mercado: ya no es producción para cubrir las necesidades de una comunidad que se organiza con el propósito de generar los recursos que realmente le hacen falta. Esta abstracción se basa sobre la separación de los medios respecto a los fines, bajo la ficción de que el crecimiento exponencial de los medios conducirá a alcanzar todas las posibles metas: es la ilusión tecnológica. Una ilusión, que traída al contexto existencial de la adolescencia, hace que la realidad se vuelva virtual y se quede circunscrita al marco de la televisión, el móvil o el ordenador. Así, lo malo, lo violento, lo negativo, parece menos malo, violento o negativo, y se excusa desde esa dimensión virtual, lejos de reconocer sus consecuencias en la vida real, como las conductas adictivas que genera la pérdida de control sobre el uso de las TIC, que pueden inducir al aislamiento, el descuido de las relaciones sociales *reales* (no virtuales), de las actividades académicas, e incluso de la salud e higiene personal, además del incremento de delitos como el acoso sexual y el cyberbullying, y las carencias asociadas a los ínfimos niveles de apego y empatía. Es precisamente desde esta perspectiva de inconsciencia, como la violencia mediática genera más violencia, ya que estas conductas tienden a ser aprendidas e interiorizadas y, por tanto, el empleo de ésta como recurso gratuito tiende a normalizarse. En consecuencia, los valores que más se transmiten apuntan a la necesidad de “tener o consumir cosas”, “experimentar nuevas sensaciones”, “libertad física, actitudinal o mental“, “vivir al día”, “poder” y “transgresión” (Madden *et al.*, 2012; Reig y Vilchez, 2013; EU NET ADB Consortium, 2013). De esta forma, la sociedad ha sucumbido a las dinámicas impuestas desde la economía de mercado, y por las nuevas tecnologías, lo que genera niveles preocupantes de deshumanización, aumentando desigualdades, perpetuando injusticias,

y consolidando conductas antisociales y agresivas entre sus miembros (Harber 2004; Fortune-Wood 2007; Harber 2008; Harber 2009).

En este contexto, los conceptos asociados a los derechos, se desprenden de su carácter más humano, para exigir la supremacía del poder jurídico manipulado al servicio del individualismo narcisista, segregando a los miembros de la sociedad humana. “En el *sentido común* de mucha gente ha penetrado la concepción de que el individuo libre, independiente y racional, es el *Prius* de toda relación intersubjetiva. Este sujeto *separado* se ha convertido en el polo de atracción de unos derechos que se refieren al *individuo egoísta*, que entra en relación con los demás solamente a través del *cálculo racional*, mediante el cual se conmensura la utilidad del uno con la utilidad del otro. Brilla, en cambio, por su ausencia la referencia a deberes, porque los deberes – igual que los *derechos humanos* solidariamente entendidos – nacen en el ámbito de una relación ente personas. Estamos ante una lenta, pero constante *colonización del imaginario individual y colectivo* que se representa el mundo como reducido al mecanismo de la economía, de la interacción en la que todo puede ser pagado y todo se reduce al valor de cambio, es decir, al dinero” (Llano, 1999, p.125).

De esta forma, hemos visto cómo las interpretaciones que se hacen de los derechos humanos, quedan marginadas a la rigidez de un articulado carente de vida, sin reconocer la importancia que pueden tener, el papel que pueden desempeñar desde su aplicación filosófica, para paliar las necesidades psico-sociales y afectivo-emocionales que tenemos como seres humanos, y por ello sociales. “El huracán de la globalización sigue fomentando estos proyectos de formalización y rigidez de los derechos humanos con la pretensión de hacer compatibles éstos con el mercado, a partir de dos estrategias que ya fueron finamente intuitas por Marx (1984): por un lado, la reducción al mínimo de subsistencia del grado de satisfacción de las necesidades biológicas y culturales de los sujetos y los pueblos; por otro lado, una tendencia imparable a la creación de falsas necesidades junto con la puesta en escena de un consumo compulsivo y desatado. El fomento de una cultura estética y hedonista supone el mejor barniz para exhibir la igualdad formal como si de igualdad material se tratara. El consumidor

compulsivo queda satisfecho por el mero hecho de consumir, y no es capaz de ver lo que se revela debajo del barniz: las tendencias destructoras que genera una cultura del consumo. Todo ello supone un reto ineludible para la educación entendida como actividad para la generación de pensamiento crítico” (Martínez y Vila, 2010,13).

Siendo consecuentes con lo anterior, no podemos olvidar dos cuestiones que nos parecen fundamentales. Por un lado, y a pesar de formar parte de esta situación crítica, el ser humano es un ser social, destinado a vivir con otros seres humanos; por eso la convivencia es una necesidad. “Y de ahí que la convivencia sea responsabilidad citaria de todos; se enseña, se aprende y se va construyendo. La escuela - en cuanto ámbito de convivencia -, es lugar idóneo para que los alumnos aprendan las actitudes básicas de una convivencia libre, democrática, solidaria y participativa. Sería deseable en todos un empeño constante por instaurar un nuevo orden de convivencia asentado en la libertad, la justicia, la equidad, la austeridad, la tolerancia y la solidaridad - precisamente los valores que expresan los derechos humanos -, ya que la vivencia de estos valores constituye la garantía de la convivencia social” (Medina, 1998, 555-556). Por otro lado, y dejando al margen la interpretación y uso que se les pueda dar, al menos tenemos un marco de referencia en el que basarnos, pues la legislación sobre derechos humanos proporciona una red de seguridad jurídica, formal, contra los abusos; pero la ley necesita una serie de apoyos adicionales de carácter sociológico para asegurar su efectividad. Es decir, se necesita una justificación moral si se pretende que el contrato legal pueda implementarse de manera efectiva. Siguiendo las críticas sociológicas de Durkheim sobre la teoría del contrato formal, la sociedad no puede existir sobre la base del miedo y la coerción; tiene que tener una base moral y afectiva que incluya disposiciones como el respeto y la consideración (Turner, 2006).

Combinando estos aspectos, entendemos que la educación juega un papel fundamental en una renovación de valores humanos que nos permita enfrentar las consecuencias de *coexistir* en una sociedad como la descrita, para intentar *convivir* como miembros de una ciudadanía global humanizada. Así concebimos que la educación en Derechos

Humanos y de la Infancia constituya, además de una oportunidad de formación práctica en su faceta normativa, una vía para consolidar los aspectos propios de una educación democrática, fundamentada en la dignidad de los valores humanos. Para que las personas que conviven en una comunidad educativa, se orienten por estos valores, es necesario que mediante la educación se fomente el desarrollo integral y pleno de su personalidad. De esta forma podremos asistir a la consolidación de una cultura en los centros educativos que trascienda al conjunto de la sociedad, siendo impregnada por los valores de los Derechos Humanos y de la Infancia. En concreto, se pretende lograr “que cada persona tome decisiones acordes con el valor supremo de su dignidad ontológica y que es casi en dignidad moral, es decir, en humanidad. Este aspecto es clave para forjar una convivencia social presidida por los valores de los derechos humanos” (Ugarte, 2004, 325).

Desde este contexto, hemos abordado el marco conceptual sobre derechos humanos y educación, para determinar las carencias con las que nos encontraremos, así como las oportunidades de renovación que aprovecharemos para luchar contra los efectos que produce la progresiva aniquilación de los valores humanos en la sociedad.

Atendiendo al contexto propio de la educación, hemos concluido en el peso que ejerce el carácter reduccionista y competidor de un sistema tradicional que supedita su funcionamiento a la obtención de resultados cuantificables, sobre la base de unos objetivos (Hargreaves, 2003; Caldwell, 2000; Punset, 2007) que se ajustan al marco de una programación que no contempla cuestiones relacionadas con la autoestima, el auto-concepto y las emociones; eso es, recursos psico-sociales y afectivo-emocionales. (Goldestein, 1989; Murphy, Shepard, Eisenberg, Fabes & Guthrie, 1999; Barber & Erickson, 2001).

Buscando la manera de incluir los recursos mencionados, hemos acudido al campo de la filosofía educativa, que debe abordar estas situaciones (Naval y Altarejos, 2000; Vila y Martín, 2011), y vincularlas al desarrollo de una ciudadanía global humanizada (Turner, 2001; Shor, 2004; Martínez y Vila, 2010). Así hemos podido constatar la crucial importancia que tiene el docente en este proceso, una

constante que se repetirá a lo largo de todo el trabajo, llegando a tratar temas relacionados con el ejercicio de su profesión, pero también y no por ello menos importantes, tal vez al contrario, con sus actitudes personales (Giatzo, 1995; Rogers, 1981, 2011; Núñez Cubero, 2008; Romero *et al.* 2009; Vila Merino, 2010).

Por otra parte, hemos querido contextualizar los Derechos Humanos en el marco de la vulnerabilidad humana (Walgrave, 1986; Wilber, 1995; Turner, 2006), para determinar la base ontológica desde la que se proyecta nuestra propuesta, ya que entendemos, es una de las cuestiones que la sociedad actual, elude precisamente para evitar una reflexión que puede contravenir sus dinámicas agresivas e inmediatas. Como hemos visto, “la sociedad de hoy, con todas las posibilidades y oportunidades que nos brinda para practicar el arte de vivir —desde el punto de vista cognitivo, instrumental y material fundamentalmente— hace más vulnerable a las personas. Es la vulnerabilidad característica de la “sociedad líquida” sobre la que ha reflexionado Zygmunt Bauman (1999, 2003, 2009) cuya incidencia se deja sentir muy especialmente, siguiendo al autor, en las habilidades de sociabilidad y la fragilidad de los vínculos humanos, así como también en la erosión de la temporalidad existencial desde la que se construye el conocimiento de sí mismo y el cuidado de los otros” (Romero y Pereira, 2011, 80-81). En esta línea, Pages (2012) reflexiona sobre la urgencia de que la escuela cultive la importancia del silencio, de la concentración sostenida, de la atención plena, de la introducción de pausas en el tiempo. Para esta profesora, la formación del carácter y el acceso a la interioridad son herramientas muy útiles para manejarse con seguridad y soltura en un mundo tan cambiante, por lo que reivindica una *pedagogía de la calma*, para colocar en el centro del debate educativo tanto la necesidad, de formar el carácter de los alumnos, como la de implantar una pedagogía que contrarreste los desajustes de lo que define como *mundo líquido* actual, a base del cultivo de la calma, del mundo interior, en definitiva, de la integridad personal y social.

Igualmente, y buscando un enfoque para dar solución a la necesidad de implementación de los derechos humanos, hemos llegado al aspecto filosófico de los mismos (Fernández, 2000); concretamente

en su aplicación educativa, ya que entendemos “es la clave para comprender los derechos humanos como medios para el crecimiento personal y como constructores de comunidad” (Ugarte, 2004). Así hemos vuelto a constatar el imperativo reduccionista, esta vez afectando a su dimensión filosófica, aunque finalmente hemos confirmado el potencial que nos brinda al presuponer que los seres humanos somos por arreglo a nuestra dignidad “agentes libres, autónomos, conscientes, con capacidad de elección, aunque las circunstancias de sus vidas no sean iguales” (Turner, 2006, 55). Es decir, estamos condicionados por las circunstancias socio-económicas del momento, pero no condenados por ellas, lo que despeja el camino hacia una propuesta educativa coherente con nuestros objetivos.

En aras de perfilar esta propuesta en el marco de la teoría y práctica educativas (Gil, 1991), nos hemos introducido en la educación clásica de los derechos humanos, navegando por la extensa normativa internacional, para centrarnos en el derecho a la educación propiamente dicho (Fernández y Nordmann, 2000; Dávila y Naya, 2005), y el frágilmente interpretativo, sentido de obligatoriedad (Tomasevski, 2005) por el que deberían regirse los Estados que han ratificado las correspondientes normativas internacionales. Conscientes de esta fragilidad, tomamos como referencia, tanto por su importancia en la educación, como por la protección que brinda a la infancia (Dávila y Naya, 2008), y sobre todo su carácter jurídicamente vinculante – que no deja lugar a interpretaciones reduccionistas –la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, incluyendo también su enfoque filosófico (Torquemada, 2004). De esta forma, se exponen las razones que nos llevan a defender la finalidad de una filosofía educativa de Derechos Humanos y de la Infancia, para orientar la nueva educación en derechos humanos (Gil, 2011), que pretendemos para mejorar la convivencia en la comunidad, y que además entendemos como antídoto a la progresiva aniquilación de valores humanos que condiciona nuestras dinámicas psico-sociales.

Concluyendo el marco conceptual sobre derechos humanos y educación, abordamos su referencia implícita al marco socioeducativo en el que deberemos implementar nuestra propuesta, analizando la

situación actual del mismo y presentando aspectos claves a tener en cuenta, como son: la autoridad, en especial referencia al rol que la televisión tiene en las vidas de los adolescentes (Shor, 2004); las consecuencias que tiene en el proceso de socialización que lejos de fomentar su desarrollo pleno como personas, genera infelicidad y conflicto (Castells y Bofarull, 2002; Sánchez *et al.*, 2004; Urra, 2006); referencias al comportamiento antisocial, violento y agresivo que desarrollan (Bandura, 1986; Ross, 1992), y en concreto a la delincuencia en general (Farrington, 1994), y relacionada con el ámbito escolar en particular (Walgrave et Vettenburg, 1988; Farrington, 1994; Blaya, 2001; Debarbieux et Blaya, 2002). A lo largo de estos apartados, hemos podido ver una vez más, que los factores de riesgo, atendiendo a variables tanto cognitivas como socio-culturales, pueden convertirse en factores de protección trabajando las habilidades y los recursos psicosociales (Gottfredson, 1987; Lab & Clark, 1996; Eisenberg & Miller, 1998); lo que nos sitúa en los programas de resolución de conflictos destinados por un lado a la intervención directa (Hopkins, 2004; Cowie *et al.*, 2004); por otro, desde una finalidad transformadora en oportunidades de prevención y de generación de procesos de cambio (Lederach, 2003; Binaburo, 2011).

Conociendo pues los recursos, analizamos los contextos de referencia, verificando una continua contradicción entre los valores que buscamos, y los contra-valores que imperan en la sociedad, relacionados con nuestra exposición a los medios de comunicación y al uso de las nuevas tecnologías, para entender su implicación en las cuestiones éticas y morales propias de nuestro humanismo, en cuyo contexto buscamos una vida buena, una convivencia pacífica y en armonía, orientada al bien común, puesto que todos somos miembros de la sociedad en la que vivimos. De esta forma concluimos que el punto de referencia ético sobre el que fundamentar el proceso de renovación de nuestra identidad como miembros de una ciudadanía humanizada, se constituye en los derechos humanos (Llano, 1999; Ugarte, 2004; Turner, 2006).

Teniendo en cuenta que, como ya hemos apuntado, los seres humanos somos primordialmente criaturas sentimentales, deberíamos

intentar mejorar el mundo a través de una educación sentimental; a través de un sistema de educación que busque la identificación entre los seres humanos, como humanos, en lugar de reducirlos a otros parámetros o características de distinción entre ellos como ya hemos sugerido (Castells y Bofarull, 2002; Sánchez *et al.*, 2004; Quart, 2004; Urra, 2006; Punset, 2007). Reconocemos así la importancia de la *Pedagogía Emocional* que como explica Núñez Cubero (2008, 68), “desarrolla un campo de estudio e investigación que se ocupa del análisis e intervención sobre los factores emocionales y procesos afectivos involucrados en los procesos educativos, tanto en contexto escolares como no formales, ofreciendo pautas y clarificando principios de acción que permitan operativizar la toma de decisiones de educadores y formadores en su práctica profesional. [...] Participa también de una filosofía educativa positiva, humanista, que en los últimos años está siendo avalada por la investigación sobre las emociones y el afecto desde una nueva mirada científica centrada en los procesos afectivos propiamente dichos en tanto variables independientes”. Para conseguirlo, deberemos en primer lugar reconocer-nos mutuamente (Habermas, 2001) como seres humanos vulnerables, con una serie de necesidades, y de características propias, tanto externas como internas. En este sentido hemos contemplado algunos conceptos, principalmente desde la teoría humanística propuesta por Rogers (1984), que nos ayudarán a entender nuestras actitudes ante los demás, y deberán ser tenidos en cuenta en nuestra propuesta, ya que son cruciales para la consolidación de un proceso de renovación perdurable a largo plazo, como por ejemplo la empatía y la autoestima, y el importante papel que juegan en nuestra percepción. Así hemos llegado a la ética del cuidado (Gilligan, 1982; Noddings, 2002) para entender como la variable de género también supone una diferencia en las percepciones, y cómo se relaciona con la responsabilidad, para, con, y entre los seres humanos, que a su vez, alude directamente al concepto de alteridad (Vila Merino, 2004).

Sobre la base de estos elementos, planteamos los roles y responsabilidades que debemos contemplar entre los miembros que conviven en una comunidad escolar, para lo que introducimos a los colectivos de profesorado y familias, haciendo alusiones reiteradas al

alumnado. Como ocurriera en apartados anteriores, asistimos a una dualidad entre la situación actual y el potencial para el cambio, proponiendo alternativas actitudinales de los adultos sobre los menores, como alumnos y como hijos. Llegamos a la conclusión de que, en lo que concierne al profesorado, es necesario reinventar la educación, reorientar los programas de formación del profesorado, así como las acciones destinadas al desarrollo de buenos procesos de aprendizaje, en los que los equipos directivos, los departamentos de orientación, y los profesores, vayan adaptando los cambios necesarios (Hargreaves, 2001, 2003; Darling-Hammond, 2001; Escudero, 2002; Romero Pérez, 2007). En cuanto a las familias señalar que a los padres, como agentes primarios de la formación humana en el ámbito natural de la familia, les compete la educación de la afectividad partiendo del amor fraternal, puesto que la armonía afectiva se cimienta y desarrolla en el ámbito familiar, donde se deberían poder manifestar los sentimientos personales (Naval y Altarejos 2000; Marinoff, 2000; Núñez Cubero, 2003; Hoover-Dempsey *et al.*, 2005). Además, tres conceptos que relacionan lo anterior, tanto en la escuela como en la familia, con el concepto de ciudadanía humanizada que buscamos, se fundamenta sobre la base de la participación (Hart, 1992, 1993, 1996; Tonucci, 2004), la empatía (Rogers, 1986; Goleman, 1996; Hoffman, 2001), y el sentido de pertenencia (Finn, 1989; Goodenow, 1992). Todos estos conceptos han demostrado su relevancia como factores de protección, así como en la disminución de conductas antisociales, y en la mejora de ambientes y entornos de convivencia, ya que tanto en la escuela como en la familia, consiguen mejorar las relaciones interpersonales entre sus miembros.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, diseñamos una propuesta educativa con el objetivo de generar un proceso de renovación hacia una noción común de ciudadanía global humanizada sobre la base de la filosofía educativa de los Derechos Humanos y de la Infancia, que deberá incluir unos valores basados en el reconocimiento mutuo, la consciencia de nuestra vulnerabilidad, y las necesidades psico-sociales que tenemos como seres humanos. Se trataba pues de encontrar la estrategia adecuada para poner en práctica todos los aspectos positivos que se han venido presentando, para de esta forma, evaluar por un lado

la viabilidad de los objetivos marcados, y por otra, la validez de las estrategias como parte de una propuesta con la que enfrentar de manera eficaz, las consecuencias de aniquilación de valores humanos que vivimos en nuestra sociedad.

Al contener elementos teóricos y prácticos, sobre derechos concretos y percepciones y actitudes subjetivas, que a su vez afectaba a tres colectivos principalmente, como son el de alumnado, el de profesorado y el de familias, deberíamos incluir a los tres, manteniendo la intimidad de cada uno por separado, aunque haciendo converger todos los elementos en un punto de encuentro, a partir del cual pudieran seguir su propio proceso de renovación. En consecuencia, las metodologías deberían ser flexibles y diversas, por lo que, partiendo de la *Grounded Theory*, considerada óptima para la exploración de las relaciones sociales integrales y el comportamiento de los grupos, ya que explora los factores contextuales que afectan a las vidas de los individuos (Crooks, 2001), se utilizó un enfoque metodológico mixto, incluyendo instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos (Cillessen, *et al.*, 2000; Creswell, 2002, 2009), que se fueron implementando paulatinamente al proyecto, que contenía elementos de formación por un lado, y de intervención por otro.

La propuesta se diseñó sobre la base de cinco fases, que incluían una primera experiencia piloto que garantizara la implicación de los participantes en todo el proceso; una intervención de carácter tutorial en cada clase de la etapa de educación secundaria por separado – desde un principio se buscaba una confianza mutua para poder desarrollar con coherencia la investigación, sobre la base de los criterios de Rogers (1961, 1981) – que incluía entrevistas en grupo con el alumnado. Una tercera fase en la que se administraban los cuestionarios sobre clima escolar (Debarbieux, 1996), tanto al alumnado como al profesorado. La cuarta fase que incluía formación sobre derechos humanos y violencia escolar, diseñadas de manera similar en cuanto a objetivos y algunos contenidos, tanto para alumnado, como para profesorado y familias, que incluían uso de audiovisuales. Y finalmente, la quinta fase, en la que se realizó una propuesta que incluía elementos ya contemplados, así como otros nuevos, en la misma línea de lo que ya se había visto en

clase, con el objetivo de proporcionar una serie de materiales a partir de los cuales poder implicar a todo el profesorado del centro a continuar el proceso, demostrando que era posible aglutinar todos los elementos expuestos en un formato adecuado a clases que no solo fueran de tutorías – las utilizadas durante toda la investigación – e involucrando directamente a profesorado de otros departamentos – no solo orientación y dirección que eran quienes habían iniciado.

En primer lugar, y para poder evaluar las actitudes del profesorado, que consideramos el elemento esencial sin cuya participación hubiera sido imposible iniciar este proceso, se diseñaron unas charlas formativas coincidiendo con los criterios de Esteve (2010), con las que introducir estas temáticas, y analizar así sus reacciones. Paralelamente se introdujeron elementos de recogida de datos para poder ofrecer un *diagnóstico de situación* a los participantes (Carr *et al.*, 1996), en relación a cómo perciben la violencia en sus centros por un lado, y cómo perciben al resto de personas con las que coexisten en el mismo. A partir de esta experiencia podrían evaluar la conveniencia de participar e implicarse en la ejecución de todo el proyecto, ya con alumnado y familias. Sorprendió que a pesar de haber tenido charlas anteriormente, nuestra metodología había dado respuesta a algunas de sus preguntas que habían quedado sin resolver, y se mostraban abiertos a continuar con el resto de fases de que se componía el proyecto. Gracias a las sugerencias del profesorado, consideramos necesario revisar los contenidos de los módulos para su implementación en el proceso de formación del proyecto de investigación propiamente dicho. No obstante, señalamos cierta actitud de desánimo al mencionar la duración establecida para desarrollar toda la investigación, así como ante la necesidad de seguir trabajando por su parte y de forma continuada cuando concluyera la misma. Tras unos días en los que se les emplazó a mantener una reunión de claustro para decidir su implicación en el resto del proyecto, se obtuvo respuesta de dos de los centros escolares, el I.E.S Joan Alcover de Palma, Mallorca, y el I.E.S Badaya de Nanclares de Oca, Álava.

La fase tutorial fue muy positiva en ambos institutos, salvando alguna incidencia puntual en el primer día en los cursos de 1º ESO.

Como ocurriera con alguna actitud del profesorado, algunos alumnos pensaban que esas actividades no tenían utilidad alguna, pero conforme nos adentramos en materia, sus actitudes cambiaron positivamente. Así concluimos que las tutorías deben utilizarse para el fin para el que están diseñadas, y que además – manteniendo el adulto los criterios mencionados por Rogers (1961, 1981) – se obtienen actitudes muy participativas por parte del alumnado, pudiendo detectar situaciones conflictivas y que les preocupan, tanto dentro como fuera del aula. Estos particulares confirman la importancia de establecer lazos de empatía entre alumnado y profesorado en el contexto de una relación de confianza y respeto mutuo. También apunta la necesidad de que las personas que deciden trabajar en el ámbito educativo, tengan la motivación necesaria como para establecer estas bases relacionales con el alumnado mientras le ayudan, orientan, y acompañan en su proceso de desarrollo.

La administración de los cuestionarios al alumnado también transcurrió con normalidad, aunque en el caso del profesorado de Nanclares se mostró contrario debido a la poca estabilidad y tiempo que llevaban algunos docentes en el centro por un lado, y por otro, a que se habían desencadenado una serie de conflictos recientemente, enfrentando a los tres colectivos. En los cuestionarios hemos podido detectar que las percepciones que tienen uno y otro colectivo, sobre algunos temas, difieren bastante. A pesar de un funcionamiento normal, los datos reflejan que el alumnado no confía en el profesorado, y viceversa, pues le culpabiliza de todos los episodios relacionados con la violencia en ambos centros. Además, se interpreta un bajo índice de desarrollo emocional en relación al otro colectivo, lo que apunta en dirección a las teorías de la empatía y alteridad, que mencionamos antes. Pero que además se ven reforzadas por lo que Giddens (1991) denomina *ansiedad existencial* sobre la interpretación del sentimiento de inseguridad y la existencia de tensión entre ambos colectivos. No obstante, sobre los cuestionarios y su interpretación, hemos concluido que la mera administración y recogida de datos resulta insuficiente, y debería complementarse con interacciones como las establecidas desde las tutorías, con entrevistas en grupo, si pretendemos obtener unos resultados coherentes con la realidad que estamos investigando. Esta

conclusión se fundamenta sobre la base de las variables que utiliza Debarbieux (1996) para determinar el *sentimiento de inseguridad escolar*, según las cuales se obtiene un 56% en Nanclares y el 39% en Palma. En este caso el porcentaje era mayor en Nanclares, asociado principalmente al consumo de drogas. No obstante, al comentar esos resultados con el alumnado, pudimos comprobar que en primer lugar, el *consumo de drogas* como variable es demasiado general, y por otro, que en este caso no se puede relacionar con el sentimiento de inseguridad escolar, ya que su referencia es concretamente a un consumo de *porros*, que está normalizado en aquella comunidad, por lo que no presenta un factor de inseguridad entre sus miembros.

La cuarta fase que giraba en torno a la formación propiamente dicha sobre derechos humanos y violencia en general fue muy participativa, lo que interpretamos está asociado al tiempo dedicado y a la actitud transmitida por parte del investigador (Goleman, 2007; Esteve, 2010; Rogers, 2011), ya que al comentar al final de la formación con el profesorado algunas de las cuestiones que habían tratado en sus clases con el alumnado, quedaron sorprendidos de la confianza que habían adquirido a la luz de los comentarios que les habían formulado. Consideramos además, que en este caso, el hecho de que la formación había sido diseñada para ser impartida a los tres colectivos, siendo ellos conscientes de este particular, fue una premisa que facilitó su buena disposición, y que fue interpretada como una actitud de interés recíproco. Los métodos audiovisuales volvieron a confirmar que su uso como metodología para abordar temas psico-sociales está muy recomendado. No obstante, y a pesar de señalar la necesidad de ser muy concreto en la forma de abordar la inclusión de estas metodologías, recomendamos seguir trabajando en esta línea sobre la base de nuestra experiencia y resultados obtenidos.

En general esta fase fue muy satisfactoria, a pesar de que no pudimos incluir a las familias del centro de Palma debido a una falta de coordinación. Así la experiencia con las madres (solo un 10% eran padres) en el centro de Nanclares fue muy enriquecedora, dejando constancia de las carencias que tienen en la comunicación con sus hijos e hijas, así como la necesidad de abordar cuestiones relacionadas con el

desarrollo evolutivo de la adolescencia, y la falta de recursos para organizar la convivencia en el hogar. Varios temas derivaron de estas sesiones, originados – como en el caso de las tutorías con el alumnado – en cuestiones que les preocupan, como pueden ser temas relacionados con el uso de las TIC y, desde dispares actitudes de incredulidad, conductas de riesgo asociadas a enfermedades de transmisión sexual. También calificaron el uso de metodología audiovisual como práctica y participativa, a la vez que accesible y viable para establecer puntos de encuentro con sus hijos e hijas. Finalmente confirmaron la necesidad de asistir a charlas de formación sobre todos los temas que se expusieron, para lo que plantearon la constitución de una escuela de madres y padres. En este sentido, nos parece de vital importancia apoyar este tipo de iniciativas en los centros educativos, aunque de nuevo, fundamentadas sobre la base de los criterios que aquí se han expuesto.

En relación a la formación impartida al alumnado y al profesorado, podemos calificarla de exitosa, pues ambos colectivos por separado coincidieron en resaltar que así como conocían las temáticas, no eran conscientes de la profundidad y trascendencia que se podía otorgar al enfoque filosófico que se planteaba. Igualmente coincidieron en la practicidad de aplicar los conocimientos tradicionalmente asociados a la relación de un articulado, a situaciones de vida cotidianas y como instrumento de análisis y reflexión, lo que refuerza la metodología utilizada. En concreto, podemos mencionar que el alumnado de ambos centros coincide en indicar un orden prioritario de derechos, como son primero a la salud, segundo a la educación y a la familia, tercero a la participación, y cuarto al juego. En este caso interpretamos que esta elección refleja los temas que más les preocupa y que forman parte de su día a día, cuestiones que vienen agravadas por causa de las dinámicas sociales en las que nos encontramos inmersos.

La quinta y última fase consistió en recoger en un documento, una propuesta didáctica en el ánimo de demostrar la viabilidad de nuestra propuesta en el contexto del currículo de centro. Habiendo dejado constancia de la necesidad de continuar la línea de trabajo emprendida para potenciar el proceso de renovación, invitamos a los profesores a implementar las unidades didácticas en las aulas, habiendo

recogido posteriormente y de manera informal – conversación personal con el orientador del centro de Nanclares, y telefónica con la directora del centro de Palma – argumentos alentadores sobre la utilización de las mismas. Por otra parte, el contenido de estas unidades fue evaluado posteriormente por profesorado y alumnado de un centro académico distinto a los participantes en la investigación, recibiendo igualmente una evaluación muy positiva.

Algunas incidencias y dificultades con las que nos hemos encontrado incluyen aspectos técnicos que fueron solventados en el transcurso de la investigación. También encontramos profesorado desanimado y escéptico, y madres y padres sin las habilidades necesarias para afrontar estas situaciones, pero al menos en estos casos, se ha podido trabajar con ellos y demostrarles que es posible mejorar la convivencia con los adolescentes, las relaciones interpersonales, los aprendizajes, y su desarrollo integral como miembros de una comunidad, de una ciudadanía global. Pero los casos más frutantes se relacionan con las instituciones, en concreto con las personas que las dirigen atendiendo a servidumbres ideológicas y partidistas, desde luego no al bien común, que han impedido que este proyecto se pudiera implantar en otros centros, incluso a pesar de haber sido solicitado. Con este claro ejemplo de cómo la humanidad queda relegada muy a menudo a otros intereses y se pierde en la maquinaria institucional y burocrática, volvemos a reiterar la importancia de diseminar estos proyectos en el ánimo de cambiar actitudes – y si se me permite, conciencias – ya que como hemos visto, las problemáticas abordadas no parecen encontrar una solución definitiva, y por desgracia, no son sino reflejo de una sociedad inmersa en una crisis de humanidad.

En definitiva, hemos partido de los contextos normativos de los Derechos Humanos y de la Infancia, y del marco educativo de nuestro sistema escolar, para profundizar en sus respectivos aspectos filosóficos, lo que nos ha llevado a contemplar los aspectos psicosociales y afectivo-emocionales que rodean las relaciones interpersonales de los actores sociales que conviven en un centro. De esta forma hemos llegado a la conclusión de que es necesario tener una noción común de lo que es la ciudadanía compartida por todos los

miembros de una comunidad que comparte una identidad para que la integración social y el pleno desarrollo de sus miembros, tengan éxito. Además, si asumimos unos valores basados en el reconocimiento mutuo, la consciencia de nuestra vulnerabilidad y necesidades psico-sociales y afectivo-emocionales, y los consideramos necesariamente integrantes en las instituciones sociales, concluiremos con la importancia de que todos los agentes sociales interioricen esos valores. Así hemos podido observar por un lado, las deficiencias y riesgos que conllevan no tener en cuenta estos aspectos, que no hacen sino potenciar la capacidad aniquiladora de una sociedad en la que prevalecen los contra-valores, por encima de la humanidad. Pero al mismo tiempo, hemos podido aprovechar la oportunidad de enfrentar esta situación por medio de la aplicación práctica de la filosofía educativa que contienen los Derechos Humanos y de la Infancia, extrayendo los valores de la humanidad, y aplicándolos a los actores que conviven en torno a un centro educativo, alumnado, profesorado y familias.

Siguiendo a Goleman (2007), hemos comprobado que tanto los buenos profesores como los buenos padres pueden compartir las mismas estrategias de partida para favorecer las relaciones con sus alumnos e hijos. Cuando proporcionan una base emocional segura basada en la confianza y el respeto mutuos, los profesores crean un clima que hace que el cerebro de los estudiantes funcione de la mejor forma posible. Esa base se constituye como un refugio desde el que se pueden aventurar a explorar y alcanzar conocimientos nuevos, y pueden interiorizarla cuando aprenden a gestionar tanto la ansiedad de la inseguridad, como la atención y concentración necesarias para situarse en la mejor disposición frente al aprendizaje, y a su desarrollo integral, tanto académico como psico-social y afectivo-emocional. Así pues, podemos afirmar en la línea de Rogers (2011), que si pensamos que una sistemática adquisición de conocimientos es la meta más importante a alcanzar en la educación, podemos considerar inútiles las condiciones descritas y descartarlas, ya que no existen pruebas de que contribuyan a acrecentar el almacenamiento de datos *per se*, ya sea en lo que respecta a la facilidad o en una mayor rapidez para incorporarlos a nuestro nivel de aprendizaje. En cambio, si atribuimos especial valor

a las necesidades psico-sociales y afectivo-emocionales, y deploramos el hecho de que nuestro sistema educativo padece un reduccionismo crónico, es probable que deseemos aplicar los métodos que favorecen el aprendizaje prestando atención a los valores humanos que defendemos. En este contexto existen multitud de estudios que indican que los estudiantes que participan en estos programas, no sólo mejoran en habilidades psico-sociales como calmarse ante un episodio conflictivo, o llevarse mejor con los compañeros; sino que como consecuencia, aprenden de manera más eficaz mejorando también sus resultados académicos. Con todo, si además nos disgusta el conformismo cada vez mayor que nuestra sociedad introduce en las constantes exposiciones a la violencia, y escasos valores y actitudes de humanidad, tal vez estemos dispuestos a crear otras condiciones de aprendizaje, capaces de favorecer un pensamiento crítico orientado al desarrollo integral de la persona.

Llegando al final de estas conclusiones y como ya indicamos en el capítulo 3, una de las razones que motivaron el inicio de esta investigación se originó en que las disfunciones relacionadas con la convivencia, se manifiestan de forma más significativa en la Educación Secundaria Obligatoria, entre otras cosas, debido al momento evolutivo en que se encuentra el alumnado adolescente. “Sin embargo, no se deben olvidar las etapas anteriores, Infantil y Primaria por el proceso de socialización que se produce en las mismas. Esto demanda unas actuaciones pedagógicas adecuadas en ambas etapas” (Binaburo, 2011, 2), pero además intervenciones formativas a madres y padres, ya que siguen siendo los referentes principales de la socialización primaria. En este caso y debido a la incursión de las TIC, nos parece un tema de extrema urgencia y preocupación, ya que muchos adultos no están siendo conscientes de las consecuencias negativas de un uso prematuro, inseguro, y nada ético, de estas tecnologías, algo de lo que se viene alertando desde hace varios años (Wiseman, 2009). En concreto tenemos conocimiento de casos en los que niñas de 9 y 10 años envían *sms* o utilizan *WhatsApp* para descalificar e insultar a sus compañeras de la misma clase, del mismo curso o del mismo colegio. Por lo tanto, consideramos necesario abordar estas problemáticas directamente con los los adultos que les facilitan estos instrumentos sin pensar en sus

consecuencias. Por otra parte, uno de los retos a plantearnos para cerrar el círculo de formación, y que se comentó en las charlas mantenidas con el profesorado de los centros y sus equipos directivos, consistiría en la posibilidad de introducir este proyecto como parte de la formación que se imparte a futuros profesores y maestros, ya que estamos convencidos de que, a la luz de los resultados obtenidos, sería una contribución práctica a la adquisición de actitudes predictivas y culturas preventivas que buscamos.

Los próximos pasos, que ya están en marcha, consisten en maximizar las estrategias, las metodologías, y los recursos utilizados, para afianzar un instrumento que ha demostrado su funcionamiento, de manera que pueda ponerse al servicio de cualquier comunidad educativa que quiera emprender un proceso de renovación en las relaciones interpersonales de sus miembros, que favorezca su desarrollo integral como personas, y que fomente la buena convivencia en un contexto de ciudadanía humanizada. Para ello, y además de la diseminación a través de artículos y conferencias, se continúan impartiendo cursos de formación a profesorado y equipos directivos; y por otra parte, se continúa el trabajo en la actualización de contenidos, y se está diseñando una página web en la que recoger todos los materiales que se hayan evaluado, o se vayan probando, en un aula. Entre estos materiales podemos encontrar además de guías como las utilizadas en este trabajo, fichas concretas para trabajar películas y temas musicales. Por otra parte, se contempla la posibilidad de poder desarrollar una línea de investigación en colaboración con investigadores de otros países con los que ya estamos en contacto, y estudiando posibilidades para poder desarrollar un proyecto consistente en el tiempo.

Cuando nos planteamos este proyecto de investigación, nos marcamos varios objetivos que se fundamentaban en la necesidad de sentar las bases de un trabajo en *actitudes predictivas y culturas preventivas* de la violencia, para lo cuál deberíamos detectar necesidades de formación y de intervención relacionadas con los fenómenos de violencia que preocupan en el contexto escolar, así como establecer criterios globales para favorecer las relaciones

interpersonales de los miembros de una comunidad educativa, mejorando por una parte su aprendizaje y labor profesional respectivamente; y por otra, su desarrollo integral como personas, y como miembros de una ciudadanía global humanizada. Así diseñamos una propuesta con el fin de generar un proyecto educativo de trascendencia filosófica, con el que desarrollar un clima de buena convivencia en una comunidad educativa, a partir de un proyecto de intervención y formación desde el cuál, implantar una metodología didáctica basada en la filosofía de los derechos humanos, que fomentase la aplicación de sus valores a través de todos los actores implicados en los procesos de educación y socialización que tienen lugar directa e indirectamente, en un centro educativo.

En consecuencia de todo lo expuesto, y como conclusión general, consideramos que podemos responder la pregunta formulada por Fernández y Nordmann (2000, 160): “¿cómo educar a ciudadanos responsables, capaces de comprometerse, de discernir, de sentirse interesados por algo más que sus pequeños problemas personales, si se educa a los ciudadanos en *factorías escolares*, en las que el alumno no puede expresar nada personal, y menos aún de ser posible, el maestro, que no es sino el mero ejecutor pasivo de un *programa* oficial?”, ya que con esta investigación hemos conseguido generar una propuesta educativa de trascendencia filosófica, a partir de un proyecto de intervención y formación desde el cuál implantar una metodología didáctica basada en la filosofía de los Derechos Humanos y de la Infancia, que fomenta la aplicación de sus valores llegando a abordar cuestiones psico-sociales y afectivo-emocionales, a través de todos los actores implicados en los procesos de educación y socialización, con el que podemos desarrollar un clima de buena convivencia en una comunidad educativa que se implica en un proceso de renovación, desarrollando actitudes predictivas y conductas preventivas ante la aniquilación de los valores humanos asociada a la crisis de humanidad en que se encuentra nuestra sociedad.

El auténtico maestro, sea cuál sea su materia, es antes que nada y, sobre todo, un maestro de humanidad – José Manuel Esteve

ANEXOS Y BIBLIOGRAFÍA

ANEXO I: CUESTIONARIO PARA LA ENSEÑANZA SEGUNDARIA OBLIGATORIA

Estimado/a estudiante, como sabes, cada vez somos más las personas interesadas en la prevención de la violencia y mejora de la convivencia en los colegios. Este nuevo estudio se dirige a tratar de saber cuál es la opinión de los estudiantes sobre la vida escolar. De ahí que sea tan importante que contestes sinceramente. Por favor, marca en cada pregunta el círculo que se corresponda con tu opinión y contesta libremente a las preguntas abiertas. Tus respuestas serán tratadas de manera confidencial.

Muchas gracias.

Fecha: _____ Centro: _____

1. ¿Sabes las cosas que están permitidas y las que están prohibidas en tu colegio?

- 1. Sí
- 2. No
- 3. No estoy seguro/a

2. Piensas que tu colegio es:

- 1. Pésimo
- 2. Malo
- 3. Normal
- 4. Bueno
- 5. Muy bueno

3. ¿Por qué?

4. Piensas que las relaciones entre los alumnos/as son:

- 1. Pésimas
- 2. Malas
- 3. Normales
- 4. Buenas
- 5. Muy buenas

5. Las relaciones entre los alumnos(as) y los profesores(as) son en general:

- 1. Pésimas
- 2. Malas
- 3. Normales
- 4. Buenas
- 5. Muy buenas

6. Las relaciones entre los alumnos/as y los otros adultos del colegio (por ejemplo con la directora/a, con el/la orientador/a, los inspectores, etc), son en general

- 1. Pésimas
- 2. Malas
- 3. Normales
- 4. Buenas
- 5. Muy buenas

7. ¿Por qué?

8. ¿Cuáles son los lugares de tu colegio que más frecuentas?

9. ¿Cuáles son los lugares de tu colegio a los que preferirías no ir?

10. ¿Cuáles son los lugares de tu colegio en los que te sientes mejor?

11. ¿Hay algún tipo de violencia en tu colegio, como agresiones físicas o verbales, maltrato entre compañeros, racismo, chantaje, amenazas, etc?

- 1. Hay mucha violencia
- 2. Bastante
- 3. A veces
- 4. Casi nunca
- 5. Nunca

12. En el caso que exista algún tipo de violencia en tu colegio, podrías darnos algunos ejemplos:

13. ¿Dónde suceden estas cosas (si existe alguna)?

14. ¿Te han castigado alguna vez?

- 1. Sí
- 2. No

15. Si te han castigado durante este año ¿quién lo hizo?

16. ¿Por qué te castigaron?

17. ¿Cuántas veces te han castigado desde comienzo de año?

- 1. Nunca
- 2. Una o dos
- 3. Tres o cuatro veces
- 4. Cinco o más

18. Piensas que el castigo ha sido:

- 1. Justo
- 2. Injusto
- 3. A veces justo
- 4. A veces injusto

19. Piensas que el barrio donde está tu colegio es:

- 1. Muy malo
- 2. Malo
- 3. Regular
- 4. Bueno
- 4. Muy bueno

20. ¿Por qué?

21. ¿Cómo encuentras que son las normas de disciplina de tu colegio?

- 1. Demasiado flexibles
- 2. No hay suficiente libertad
- 3. Hay disciplina pero también libertad
- 4. No lo sé

22. ¿Piensas que debe haber el mismo tipo de disciplina para los más chico (niños) que para los mayores?

- 1. Si
- 2. No
- 3. No lo sé

23. ¿Hay alguna prohibición en tu colegio que te parezca injusta?

- 1. Si
- 2. No
- 3. No lo sé

24. Por favor, explica alguna:

25. ¿Hay problemas de drogas en tu colegio?

- 1. Si
- 2. No
- 3. No lo sé

26. ¿Hay problemas de robo con amenaza o chantajes en tu colegio?

- 1. Si
- 2. No
- 3. No lo sé

27. ¿Has sido víctima de robo con amenaza o chantajes en tu colegio?

- 1. Si
- 2. No
- 3. No lo sé

28. ¿Has participado en robos, chantajes y amenazas a otros compañeros de tu colegio?

- 1. Si
- 2. No
- 3. No lo sé

29. ¿Has sido insultado o agredido verbalmente en tu colegio durante el año?

- 1. Si
- 2. No

30. ¿Fueron insultos racistas?

- 1. Si
- 2. No

31. ¿Has sido agredido físicamente en tu colegio?

- 1. Si
- 2. No

32. ¿Has sido maltratado, amenazado o excluido (ley del hielo) por tus compañeros en tu colegio?

- 1. Si
- 2. No

33. ¿Podrías explicar qué pasó?

34. ¿Te han quitado cosas en tu colegio?

- 1. Si
- 2. No

35. ¿Qué te quitaron?

36. ¿Tienes la sensación de que existe algún tipo de tensión entre el profesorado y el alumnado?

- 1. Muchísima
- 2. Mucha
- 3. Normal
- 4. Un poco
- 5. Ninguna

37. ¿Sientes que aprendes en tu colegio?

- 1. Nada
- 2. Muy poco
- 3. Lo suficiente
- 4. Mucho
- 5. Muchísimo

38. ¿Qué sugerirías para que mejorara la convivencia en tu colegio?

39. Por favor, danos algún otro comentario o sugerencia que consideres relevante:

40. ¿En qué curso estás?

41. ¿Qué idioma hablas en casa?

42. Qué idioma hablan tus padres?

43. ¿Dónde naciste?

44. ¿Dónde nacieron tus padres?

45. Género

- 1. Masculino
- 2. Femenino

46. Edad

47. ¿Te importaría ser entrevistado por uno de nuestros investigadores en tu colegio?

- 1. Si
- 2. No

48. Si aceptas la entrevista, escribe tu nombre y apellidos (este será tratado de manera confidencial)

Muchas gracias por tu Cooperación

ANEXO II: CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO

Estimado/a Profesor/a, como sabes, cada vez somos más las personas interesadas en la prevención de la violencia y mejora de la convivencia en los establecimientos educativos. Este nuevo estudio se dirige a tratar de saber cuál es la opinión de los verdaderos protagonistas de la vida escolar: profesores y alumnos. Si quieres ayudarnos, por favor marca el círculo que se corresponda con tu opinión y contesta libremente a las preguntas abiertas. Tus respuestas serán tratadas de manera confidencial.

Muchas gracias.

Fecha: _____ Centro: _____

1. La vida en tu colegio es:

- 1. Muy difícil
- 2. Difícil
- 3. Agradable
- 4. Muy agradable

2. ¿Por qué?

3. ¿Cómo son las relaciones entre los alumnos/as entre sí?

- 1. Malas
- 2. No muy buenas
- 3. Buenas
- 4. Muy buenas

4. Las relaciones entre los alumnos(as) y los profesores(as) son:

- 1. Malas
- 2. No muy buenas
- 3. Buenas
- 4. Muy buenas

5. Las relaciones entre los alumnos/as y la dirección son:

- 1. Malas
- 2. No muy buenas
- 3. Buenas
- 4. Muy buenas

6. Las relaciones entre los alumnos/as y otros adultos que trabajan en el establecimiento educativo son:

- 1. Malas
- 2. No muy buenas
- 3. Buenas
- 4. Muy buenas

7. ¿Hay algún tipo de violencia en tu establecimiento? (ya sea física, verbal, psicológica, racista, sexista, maltrato entre alumnos/as, vandalismo, indisciplina grave, etc.)

- 1. Muchísima
- 2. Mucha
- 3. Lo normal
- 4. Poca
- 5. Ninguna

8. ¿Qué tipo de violencia es más frecuente? (por favor, pon ejemplos y explícanos lo que sucede)

9. ¿Cuáles son los lugares donde suceden los episodios violentos? (Elige 4 como máximo)

- 1. El patio
- 2. En todos los sitios
- 3. Las clases
- 4. En ningún sitio
- 5. En los baños
- 6. En los pasillos y las escaleras
- 7. En los talleres/laboratorio
- 8. Salón de eventos
- 9. Saliendo del colegio
- 10. Otros:

10. ¿Castigas a los alumnos/as?

- 1. Muy frecuentemente
- 2. A menudo
- 3. De vez en cuando
- 4. Nunca

11. ¿Qué tipo de castigo utilizas?

12. ¿Por qué razones castigas a los alumnos/as?

13. Piensas que la disciplina de tu colegio es:

- 1. Muy estricta
- 2. Insuficiente
- 3. Correcta

14. Piensas que el barrio donde está tu centro es:

- 1. Muy malo
- 2. Malo
- 3. Regular
- 4. Bueno
- 5. Muy bueno

15. ¿Por qué?

16. ¿Hay problemas de drogas en tu colegio?

- 1. Si
- 2. No
- 3. No lo sé

17. ¿Hay problemas de robo con extorsión o amenazas en tu colegio?

- 1. Si
- 2. No
- 3. No lo sé

18. ¿Hay agresividad en la relación entre profesores/as y alumnos/as?

- 1. Muchísima
- 2. Mucha
- 3. Lo normal
- 4. Un poco
- 5. Ninguna

19. Piensas que el nivel académico de los alumnos/as es:

- 1. Muy bajo
- 2. Bajo
- 3. Regular
- 4. Alto
- 5. Muy alto

20. Las relaciones entre los profesores son:

- 1. Muy malas
- 2. Malas
- 3. Buenas
- 4. Muy buenas

21. Las relaciones de los profesores con la dirección son:

- 1. Muy malas
- 2. Malas
- 3. Buenas
- 4. Muy buenas

22. Comparado con el pasado, ¿piensas que las familias de hoy se comprometen con la educación de sus hijos?

- 1. Mucho menos que antes
- 2. Menos que antes
- 3. Igual que antes
- 4. Más que antes

23. Las relaciones con los padres son:

- 1. Muy malas
- 2. Malas
- 3. No existen
- 4. Buenas
- 5. Muy buenas

24. Piensas que la autoridad del profesorado es:

- 1. No tenemos autoridad
- 2. Muy poca
- 3. La misma que antes
- 4. Cada vez más

25. ¿Podrías definir la calidad del trabajo en equipo entre los profesores y otros trabajadores del establecimiento relacionados con las tareas educativas (por ejemplo: inspectores, UTP, orientadores, auxiliares, etc.)?

- 1. Es muy mala
- 2. Hay muchos conflictos
- 3. No hay espíritu de trabajo en equipo
- 4. Es buena
- 5. Es muy buena

26. ¿Qué sugerirías para mejorar la convivencia en tu colegio?

27. ¿En qué nivel de Enseñanza trabajas?

- 1. Educación Parvularia
- 2. Enseñanza Básica
- 3. Enseñanza Media
- 4. Educación a Distancia
- 5. Formación profesional / Industrial
- 6. Formación profesional / Comercial
- 7. Educación Especial
- 8. Otros (cuál)

28. ¿Cuál es tu cargo o función en el establecimiento? (Tu respuesta recibirá un tratamiento confidencial)

- 1. Profesor de Básica
- 2. Profesor/a de Enseñanza Media
- 3. Consejero pedagógico
- 4. Profesor Técnico-Profesional
- 5. Orientador/a
- 6. Director/a
- 7. Otros (cuál)

29. Edad

30. Género

- 1. Masculino
- 2. Femenino

31. ¿Te importaría ser entrevistado por uno de nuestros investigadores en tu colegio?

- 1. Si
- 2. No

32. Si aceptas la entrevista, escribe tu nombre y apellidos (este será tratado de manera estrictamente confidencial)

Muchas gracias por tu Cooperación

ANEXO III: UNIDAD DIDÁCTICA SOBRE DERECHOS HUMANOS

UNIT ON HUMAN RIGHTS – 4th E.S.O.

- **SUMMARY**
 - **Objectives:**
 1. Describing probable consequences of actions.
 2. Talking about Human Rights and dignity.
 - **Contents:**
- **Communicative abilities:**
 1. Read about the Universal Declaration of Human Rights (UDHR), two letters and a quiz.
 2. Listen to two conversations.
 3. Debate on dignity and human rights.
- **Language functions and grammar:**
 1. First conditional.
- **Vocabulary:**
 1. Nouns ending in *-tion*, *-ance* and *-ism*.
 2. Words associated with human rights and dignity.
- **Phonetics:**
 1. Word stress.
 - **Cross-curricular topics**
 1. Further approach to the Human Rights.
 2. Educational for peace-citizenship.

INTRODUCTION

The purpose of these programming is to provide an explanation of the teaching practise from the **English Department** in relation to the

curriculum on *Citizenship* and the particular topic on *Human Rights*. This program has been developed for the 4th course of E.S.O. These pages help to exclude the improvisation and specify the teaching and learning process. Moreover, it allows adapting the pedagogical work, taking into account the cultural and environmental characteristics of the group.

The Common European Framework of Reference (CEFR) is a document which describes in a comprehensive manner:

1. the competences necessary for communication
2. the related knowledge and skills
3. the situations and domains of communication

At the same time, the common principles for every language teaching provided by the CEFR, rest on the following parameters:

- Usage context.
- Communicative activities (oral expression, written expression, oral comprehension, written comprehension and oral and written interaction)
- Communicative strategies.
- Competences (general and communicative competences)
- Communicative processes.
- Communication tasks.

The methodological approach contained in this didactic programming is inspired on the communicative approach¹. Here are the main considerations to take into account:

- A teacher's main role is a facilitator and monitor rather than leading the class. In other words, "the guide by the side" and not "the sage on the stage".
- Lessons are usually topic or theme based, with the target grammar "hidden" in the context e.g. a job interview (using the Present Perfect tense.)

¹ Communicative Approach (grew out of the work of anthropological linguists, e.g., Hymes, 1972) and Firthian linguists (e.g., Halliday, 1973), who view language first and foremost as a system for communication.

- Lessons are built round situations/functions practical and authentic in the real world e.g. asking for information, complaining, apologizing, job interviews, telephoning.
- Activities set by the teacher have relevance and purpose to real life situations - students can see the direct benefit of learning
- Dialogues are used that centre around communicative functions, such as socializing, giving directions, making telephone calls
- Emphasis on engaging learners in more useful and authentic language rather than repetitive phrases or grammar patterns
- Emphasis on communication and meaning rather than accuracy. Being understood takes precedence over correct grammar. The fine tuning of grammar comes later.
- Emphasis is put on the “appropriacy” of language. What is the most appropriate language and tone for a particular situation?
- Communicative competence is the desired goal. i.e. being able to survive, converse and be understood in the language.
- Emphasis is put on correct pronunciation and choral (group) and individual drilling is used.
- Authentic listening and reading texts are used more often, rather than artificial texts simply produced to feature the target language.
- Use of songs and games are encouraged and provide a natural environment to promote language and enhance correct pronunciation
- Feedback and correction is usually given by the teacher after tasks have been completed, rather than at the point of error, thus interrupting the flow.

The Communicative Approach initially prioritizes communicative competence over accurate grammar. Grammar is hidden within the body of a lesson and highlighted and focused upon once the context has been set. This setting consists of a mixture of effective language knowledge and hypotheses that are continuously checked. Taking into account that errors are a proof of this process of hypothesis-verification, they should become a stimulus for the student’s progress. It is therefore the teacher’s responsibility to create situations which are likely to promote communication, and provide an authentic background for language learning.

2. CONTENTS.

The contents developed in the following twelve units for students of second course of secondary include the communicative abilities, reflection upon language and socio-cultural aspects according to education law. Contents can be defined as ‘group of information in the teaching-learning process, being in interaction with this as the students build his/her knowledge (previous ideas, concepts, procedures, affective-environmental atmosphere, methodology, setting up of the space, materials...)’.

The term ‘contents’ refers to teaching and learning objects that society considers useful and necessary for promoting personal and social development of all individuals.

Contents are means for achieving the proposed objectives.

2.1. TYPES OF CONTENTS.

Contents can be conceptual, procedural and attitudinal, and they must aim at developing the intended objectives.

- Conceptual contents refer to the set of data, events, situations, notions... to be learned. In this programming, conceptual contents are reached through modals: can/can’t, could/couldn’t, would/wouldn’t..., comparative and superlative forms, relative clauses, etc.
- Procedural contents refer to the attainment of a goal. They can be defined as the skills, techniques and strategies to be acquired by the learner. Here we will find pair work and group, a student’s notebook as a “diary” to be evaluated, written comprehension exams, written expression tests, jigsaw listenings, role-plays, jumbled sentences, etc.
- Attitudinal contents are the norms, values and beliefs that this group of secondary students will learn at school. To illustrate this point, here are the main features to consider: Listen to the teacher and classmates; bring the required school material a positive student’s attitude, towards English learning,

participation in guided oral interchanges in the classroom, the students' effort to learn, etc.

✓ **Objectives:**

1. Learn the grammatical aspects of “First Conditional”
2. Describing probable consequences of actions.
3. To introduce the issue of **Human Rights**.
4. To understand the concepts of **Intolerance** and **Dignity**
5. To introduce the relationship between **Human Needs** and **Human Rights**.
6. To establish the principle of **Human Dignity** and its relation to human rights.

✓ **Contents:**

- **Communicative abilities:**

1. Read about the UNDHR, two letters and a quiz.
2. Listen to two conversations.
3. Debate on discrimination and human rights.

- **Language functions and grammar:**

1. First conditional.

- **Vocabulary:**

1. Nouns ending in *-tion*, *-ance* and *-ism*.
2. Words associated with human rights and dignity:

Education, exploitation, health, ignorance, illness, information, integration, participation, poverty, protection, racism, sexism, survival, tolerance.

- **Phonetics:**

1. Word stress.
 - **Cross-curricular topics**
 - Further approach to the Human Rights.
 - Educational for peace and citizenship.

✓ **Materials:**

1. Video Clip “UNITED”
2. Handout from “UNITED” with de **Universal Declaration of Human Rights (UDHR)**
3. Lyrics from “UNITED”

4. Chart paper, markers; set of Needs and Wants Cards for each pair of participants
5. Student's Book: English Zone. 4 ESO. Longman.
6. Grammar Book: Grammar Zone. 4 ESO. Longman.
7. Work Book: New English Zone. 4 ESO. Longman.
8. Student's Audio CD: English Zone. 4 ESO. Longman.

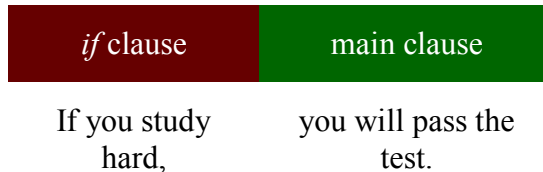
GRAMMAR: FIRST CONDITIONAL

1. Definition.

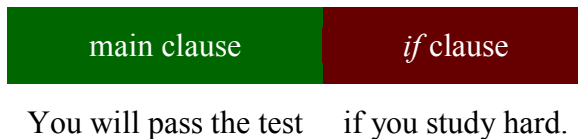
The *first conditional* (also called *conditional type 1*) is a structure used for talking about possibilities in the present or in the future. Here we will see how the first conditional is formed and when to use it.

the structure of a first conditional sentence

A first conditional sentence consists of two clauses, an "if" clause and a main clause:



If the "if" clause comes first, a comma is usually used. If the "if" clause comes second, there is no need for a comma:



We use different verb forms in each part of a first conditional:

if clause*if* + subject + simple present verb**main clause**subject + *will* + verb**3. Use of the first conditional**

The first conditional is used to talk about things which are possible in the present or the future -- things which *may happen*:

Example	Explanation
If it's sunny, we'll go to the park.	<i>Maybe it will be sunny -- that's possible.</i>
Paula will be sad if Juan leaves.	<i>Maybe Juan will leave -- that's possible.</i>
If you cook the supper, I'll wash the dishes.	<i>Maybe you will cook the supper -- that's possible.</i>

1. Activities from the notebook:

- Unit 6, lesson 1, page 28, n° 1
- Unit 6, lesson 1, page 29, n° 2, 3, 4, and 5
- Unit 6, lesson 2, page 30, n° 1 and 2
- Unit 6, lesson 2, page 31, n° 3, 4, 5, and 6

2. Activities from the student's book:

- Unit 6, lesson 1, page 50, n° 1, 2, and 3
- Unit 6, lesson 1, page 51, n° 4, 6, and 7
- Unit 6, lesson 2, page 52, n° 1, and 2

- Unit 6, lesson 2, page 53, nº 7
- Unit 6, lesson 3, page 55, nº 4

I. ACTIVITY: First Conditional sentences²

1. Fill in the blanks with one of the words proposed.

1 If you _____ an apple every day, you'll be very healthy.
eat
will eat

2 If we don't protect the elephant, it _____ extinct.
becomes
will become

3 She _____ completely different if she cuts her hair.
looks
will look

4 You'll pay higher insurance if you _____ a sports car.
buy
will buy

5 You _____ better if you turn on the lamp.
are able to see
will be able to see

6 You _____ heart disease if you eat too much meat.
get
will get

7 If you don't put so much sugar in your coffee, you _____ so much weight!

² ELC Courses, UVic English Language Centre, 1998, in
<http://web2.uvcs.uvic.ca/elc/studyzone/330/grammar/1cond.htm> (Accedido el
13/05/11)

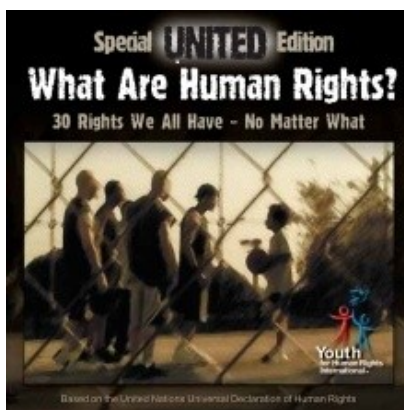
don't put on
won't put on

8 You won't pass the course if you _____.
don't study
won't study

9 If a deer _____ into your garden, it _____ all your plants.
gets... will eat
will get... eats

10 If I _____ some eggs, how many _____?
cook... will you eat
will cook... do you eat

INTRODUCTION TO “UNITED”



A. Explain that **intolerance** and **discrimination** contributes to many conflicts in the world. Ask students for some examples, both local and global, of such intolerance and discrimination.

B. Explain that the class is going to begin a new unit that will help them to understand the meaning of human rights, as well as how each of them can be responsible citizens, promoting acceptance and preventing discrimination in their own communities.

II. ACTIVITY: WORKING “UNITED”³

Step 1:

Show the video clip without subtitles

Ask the students to write

Open some discussion about what the students see in relation to Human Rights

Step 2:

Show the video clip with English subtitles

Ask the students to continue writing the spaces they left in the previous step

Ask them to identify three different settings and a symbol that appears through the whole video.

Open some discussion

Step 3:

Handout a copy of the Lyrics

Ask the students to read, trying to keep the rap beat

Explain vocabulary

HANDOUT 1: The Lyrics

If U-N-I-T-E-D, the world would be a better place.
As ink pours from pen, pain pours from my heart
Knowing there’s kids somewhere that actually starve.
Take the time out, close your eyes and just picture this;
No colour, no hate, nemesis, or differences.
TV is filling me with scenes of negativity
But we can control it if we can cooperate willingly,
We came a long way, but we got so much further to go.
Guns kill, but hatred destroys us the most.

³ From now on, I present the printed handout to be given to the students containing information of Human Rights in general and “United” in particular.

And the problem could never be solved you see,
 Human Rights, define the word — EQUALITY
 If we don't respect and love each other, we're just livin' a lie
 Because UNITED starts with you and I
 You feel me?

Chorus:

U-N-I-T-E-D

A better place this world would be
 We're all in this game, can't you see?
 We're all a part of this family tree

We are born free and equal
 Free to walk
 And free to talk
 Free to dance
 Free to jump and free to prance.
 Know what I'm sayin'?
 Got to keep it together
 No matter how bad the weather
 It will be alright
 Keep it tight
 'cause we all got our freedom rights
 Every day from the night
 To the broad daylight
 Don't discriminate
 Learn to appreciate
 So you don't hafta imitate
 Don't be the one to hate
 It's never too late
 You got the right to life
 Innocent 'til proven guilty
 You can say what you like
 You got the right to education
 So don't throw it away
 Know your human rights
 'cause it could help you some day

III. ACTIVITY: HUMAN NEEDS/ HUMAN RIGHTS⁴

Step 1:

Divide participants into pairs and give each pair a set of Needs and Wants Cards.

Give these instructions:

1. Imagine that you have a new government in your community that wants to provide all the people with the basic things they need and want. The cards represent the things the government thinks you might want. There are also four blank cards for you to draw and/or write any additional items you can think of.
2. Your job is to divide the cards into two groups: 1) things you need and 2) things you want. If you neither need nor want an item, put it in a separate stack.
3. You have about 5 minutes to complete this part of the activity.

Step 2:

Ask two or three pairs to join another. Give each group of four or six a piece of chart paper and glue or tape. Give these instructions:

1. Divide the chart paper into three columns. At the top of the left-hand column write “NEEDS,” on the center column write “?” and on the righthand column write “WANTS.”

NEEDS	?	WANTS

2. Compare your “Needs” cards, including those you created for yourself.

- When everyone has the same card, attach one copy to the “Needs” column of your chart.
- Where your choices differ, explain your thinking and try to come to agreement. If you cannot agree, place one copy of the card in the center column under “?”.

⁴ Adapted from Susan Fountain, *It’s Only Rights: A Practical Guide to Learning about the Convention on the Rights of the Child* (New York: UNICEF, 1993), 9-14.

3. Do the same with your “Wants” cards, including those you created for yourself.
4. If you had a group of cards that were neither “needs” nor “wants” compare those as well and try to come to agreement. If you agree, add them to the chart or discard them. If you cannot, add those to the “?” column.

Step 3:

Discuss the activity so far:

- *Which lists were longer, “needs” or “wants”? Why?*
- *How did you determine the difference between wants and needs?*
- *Which of your needs were material, such as food or shelter? Which were abstract, such as freedom of speech or religion?*
- *Do all people in the whole world have the same basic needs?*
- *Which items did most groups place under the “?” column?*
- *Which items caused the most disagreement?*

Step 4:

Continue the activity by announcing the following: *“The new government has found that for political and economic reasons it cannot provide citizens with all these benefits. Each group must eliminate three items from its “needs” list.”* Give the groups a few minutes to discuss these decisions.

- *What did you give up? How did you decide?*
- *How would this elimination affect your life?*

Step 5:

Announce the following: *“The new government has found it necessary to cut back still further on needs. You must eliminate three more items from your “needs” list.”* Give the group a few minutes to discuss these decisions.

- *What did you give up? How did you decide?*
- *How would this further elimination affect your life?*

IV. ACTIVITY: HUMAN BEINGS/HUMAN RIGHTS⁵

Step 1:

Write the words "HUMAN" at the top of chart paper or a blackboard. Below the word draw a circle or the outline of a human being. Ask participants to brainstorm what qualities define a human being and write the words or symbols inside the outline. For example, "intelligence" or "sympathy".

Step 2:

Ask participants what they think is needed in order to protect, enhance, and fully develop the positive qualities of a human being. List their answers outside the circle, and ask participants to explain how each suggestion helps to enhance the qualities of human beings. For example, "education", "friendship" and "loving family". Discuss these questions about human dignity:

- *Based on this list, what do we need to live in dignity?*
- *Should all people have the things that permit them to live in dignity?*

Step 3:

Explain that everything inside the figure or circle relates to **Human Dignity**, the integrity and wholeness of being human. Discuss these questions about human dignity:

- *What does it mean to be fully human? How is that different from just "being alive" or "surviving"?*
- *Can any of our "essential" human qualities, (i.e. those written inside the figure or circle), be taken from us? For example, only human beings can communicate with complex language; are you human if you lose the power of speech?*
- *What would happen if you had to give up one of these human necessities? Which quality would you choose to give up?*
- *What happens when a person or government attempts to deprive someone of something that is necessary to human dignity, (i.e. treats people as though they were less than human)?*

⁵ Adapted from *Human Rights Here and Now*, ed. Nancy Flowers (University of Minnesota, 1998), Activity 1, 38-42.

- *Can you think of examples where some people have been treated as less than fully human?*

Step 4:

Explain that everything written around the outline represents what is necessary to human dignity and that human rights are based on these necessities.

Write these three statements from the **Universal Declaration of Human Rights (UDHR)** on chart paper or the blackboard. Explain that this document sets the standard for how human beings should behave towards one another so that everyone's human dignity is respected:

. . . Recognition of the inherent dignity and of the equal and inalienable rights of all members of the human family is the foundation of the freedom, justice, and peace in the world . . .

Preamble Universal Declaration of Human Rights

All human beings are born free and equal in dignity and rights. They are endowed with reason and conscience and should act towards one another in a spirit of brotherhood.

Article 1 Universal Declaration of Human Rights

Everyone has duties to the community in which alone the free and full development of his personality is possible.

Article 29 (1) Universal Declaration of Human Rights

IV. CONCLUSION

Remind the group of the activity, in which they had to decide about basic human needs and how they felt when they had to eliminate things they considered essential.

Observe the UNITED video had a situation of conflict and help need, and express how they can react in a different way when they confront a conflict. Conclude by emphasizing that this unit is a helping hand to

understand the meaning of human rights, as well as how each of them can be responsible citizens, promoting acceptance and preventing discrimination in their own communities.

5. TOOLS TO EVALUATE

Test 1

1. After reading “**What Human rights are**”, can you **define** what a human right is with your **own words**? (Three lines)
2. **Who** did create the Universal Declaration of Human Rights? When?
3. What does **Eleanor Roosevelt** think concerning Human Rights?
4. **Read** the abridged version of the Universal Declaration of Human Rights and **relate** the following expressions to each human right: e.g.: No torture - 5.

No Torture
Your Human Rights Are Protected by Law

Don't Discriminate

The Right to Life
No Slavery

We're All Equal Before the Law

No Unfair Detainment
We're Always Innocent Till Proven Guilty

We Are All Born Free & Equal

The Right to Play

The Right to Trial

The Right to Privacy

The Right to Seek a Safe Place to Live

Right to a Nationality

Marriage and Family

The Right to Your Own Things
You Have Rights No Matter Where You Go

Freedom of Thought

The Right to Democracy

Freedom of Expression
Freedom to Move
The Right to Public Assembly
Social Security
The Right to Education

Food and Shelter for All

Copyright
No One Can Take Away Your Human Rights
A Fair and Free World
Responsibility
Workers' Rights

Test 2

English Exam 4º ESO “A” **Firs name:** **Second name:**

A. Grammar.

- **Try to write a definition of “first conditional”.**
- **Explain the structure of this type of sentences and its characteristics.**
- **When do we use this type of sentences?**

1. Complete these sentences using a form of the verb in brackets:

1. If you (not study), you (fail) the test.
2. We (die) if we (not get) help soon!
3. If you (look) in the fridge, you (find) some cold drinks.
4. If there (be) no oil in the engine, the car (break) down.
5. I (lend) you my umbrella if you (need) it.
6. The sea level (rise) if the planet (get) hotter.

7. If you _____ (eat) your sandwiches now, you
(have) anything for lunch!

8. You _____ (be) safe in an accident if you
(wear) your seatbelt.

9. If he _____ (save) all his money, he _____ (be able to go)
on holiday to Canada.

10. I _____ (not come) with you if you _____ (not
bring) John!

**2. Translate these sentences from English into Spanish and
vice versa:**

If we don't hurry up, we will be late.

What will you do if you don't go to London?

If I have the money, I will buy this car.

Si está soleado, iremos al parque.

Peter estará triste si Susan se marcha

Si tú haces la cena, yo fregaré los platos.

Vocabulary on Human Rights

B. Define these words related to Human rights:

Sexism:

Freedom:

Peace:

Dignity:

EVALUATION CRITERIA

The concept of “assessment” is an essential tool that guides our learning-teaching process. It may be worth pointing out that the teachers have to evaluate pupils’ learning as well as their own teaching practice. Here are the evaluation criteria of the learning process:

- Getting the objectives
- Knowing the basic structures, vocabulary and socio-cultural aspects about the unit.
- Understanding the meaning oral messages about familiar questions and given out with gestures and mimic help.
 - Participating in guided oral interchanges in the classroom.
- Appreciating English language as a means of cultural transmission and the possibility of communicating with it.
- Identifying some representative socio-cultural features coming from the Anglo-Saxon world in themes worked in the class.
- Observing and identifying common elements (situations, intentions, non verbal resources...) in the English language compared with the mother tongue.
- Identifying and producing English characteristic sounds, rhythm and intonation in words or contextual structures.
 - Oral participation in class activities speaking according to circumstances.
 - Showing respect and tolerance attitude towards other traditions.

- Being aware of the importance of rules of behavior in the classroom.
- Showing a tolerant and respectful attitude towards other people's participation in the classroom.
 - Participating actively and responsibly in classroom activities.
 - Keeping activity book and notebook clear and tidy.
 - The students' effort to learn.

We consider that the assessment of the learning process should be continuous and global. Moreover, it will be performed taking into account the education objectives and the assessment criteria already explained. We will use some techniques to evaluate:

- **Direct observation** of the learners' performance (oral production, participation, attitudes, etc.)

- **Task analysis.** This consists of analyzing how they carry out tasks and activities.

- **Revising** the students' workbooks, notebooks and materials.

- **Self-assessment.** With this technique, the learners participate in their own evaluation. This enables the learner to be involved in the learning process and reflect upon it.

ANEXO IV: UNIDAD DIDÁCTICA SOBRE DERECHOS DEL NIÑO

UNIT ON CHILDREN'S RIGHTS – Advanced Level & Baccalaureate

- **SUMMARY**
 - **Objectives:**
 1. Describing probable consequences of actions.
 2. Talking about Children's Rights and discrimination.
 - **Contents:**
- **Communicative abilities:**
 1. Read about the UNCRC, two letters and a quiz.
 2. Listen to two conversations.
 3. Debate on discrimination and Children's Rights.
- **Language functions and grammar**
 1. Modals of necessity: *must, have got to*.
 2. Modals of ability: *can, could, may and might*.
- **Vocabulary**
 - The Rights of the Child
- **Phonetics**
 - May:** /meɪ/
 - Might:** /maɪt/
 - **Cross-curricular topics**
 1. Further approach to the Rights of Child.
 2. Education for peace and citizenship.

INTRODUCTION

Since this Programming finds its place in a Department of Orientation and Counselling, seeks to improve relationships among the member of the School Community, so its primary idea is to introduce a line of transversal work focussed on the improvement of the School Environment. The approach selected has also been the Communicative Approach¹, which gives primacy to oral work and an emphasis on oral and listening skills in the classroom, where issues related to behaviour should be analysed and evaluated constantly. Nevertheless, we shall take into account the *Affective-humanistic Approach*, which emphasizes respect for the individual (each student, the teacher) and for his or her feelings. This approach emerged as a reaction to the Audiolingualism and Cognitive Approach that lacked the affective consideration (Celce-Murcia, 2001). In this approach, learning a foreign language is viewed as a self-realization process. Much of the instruction involves pair-work and group-work; peer support and interaction are viewed as necessary for learning. Another teaching method which is the result of the influence of Roger's humanistic psychology and like this approach advises teachers to consider their students as "whole persons" is Curran's Community Language Learning (1976), most often used in the teaching of oral proficiency. Therefore, this course is oriented to students with some degree of English proficiency, who are already familiar with the issues related to Child and Human Rights, after attending the tutorials and classes on Citizenship and PSHE.

The set of principles which underline this theories include:

- The students will learn a language using it to communicate.
- Communication is based on Respect, both among students and with and from the teacher who should take emotions into consideration
- Authentic and meaningful communication should be the goal of classroom activities.

¹ The *Communicative Approach* method has dominated the last several decades of this century as the result of the works of anthropological linguistics (e.g. Hymes, 1972) and Firthian linguists (e.g. Halliday, 1973) who view language first and foremost as a system for communication.

- Fluency is an important dimension of communication.
- Communication involves the integration of different language skills.
- Learning is a process of creative construction and involves trial and error.

Therefore, hearing the teacher will not be a value, but having the students in contact with the language, practising sounds themselves, permutating sentence patterns and getting chance to make mistakes and learn from them. Since it is understood that errors are a natural part of learning a language, the students will try their best to use the language creatively and spontaneously, avoiding fear to committing errors. With this approach, correction should be discreet and not discouraging, and the students should learn to talk and express themselves.

Concerning grammar, the form of language becomes “secondary”, so grammatical input will be of course taught, but less systematically, using traditional ways, but including more innovative dynamics. In this sense, the communicative approach seeks to personalise and localise language and adapt it to interests of students; therefore, the use of idiomatic, everyday language, and slang words, will be present in the different didactic materials to be used.

Further, the Communicative Method includes a whole spectrum of functions (seeking information, apologising, expressing likes and dislikes, etc.) and notions (apologising for being late, asking where the nearest post office is, etc.).

Included in this method is the focus on “task based”, taking into account that we all do things in our everyday life, for example: we talk about our favourite things and hobbies, we discuss about our city or country, we study and work, we talk about our feelings, we watch movies and then we talk about them, we buy things, we describe places, we talk about our past or about our wishes for the future, we give our opinion on different things, and so on.

The Communicative Method with a “task based” focus works with interactive activities that represent real life situations. Each one of these activities, included in the units to be developed in the classroom, is carefully structured and has its own sequence, leading the student to the acquisition of a predefined goal by the teacher and the student. Again, if we try to be consequent with this ideal, it is important to find a combination on what the students need and what they want.

We can put our teaching method in more technical terms: it is a language teaching method relying upon actions and consequences, because it considers the students as active members of a society, developing different tasks (not only related with language learning) in specific socio-cultural contexts. For this reason, interactive classroom activities will maximise the opportunities for the students to use target language in a communicative way for meaningful activities, and further critical and reflexive thoughts. In this teaching method the emphasis is placed on the meaning (messages they are creating or tasks they are completing) rather than the form (correctness of language and language structure)... just as it would be the case for first language acquisition.

In order to be able to consolidate this strategy, the interaction between the teacher and the students should be fluent. It is expected from the teacher to act as resource and counsellor, organizing resources, motivating the students, analysing contents, and researching accurate materials.

Objectives:

- a) Understand the Rights of the Child as shown in the International Convention on the Rights of the Child.
- b) Be able to express opinions related with the application of Child Rights in their daily life.
- c) Understand cultural differences concerning the implications on the Childhood.
- d) Get familiar with web resources to understand more aspects involved on the violation of Children’s Rights.

- e) Understand written texts of famous personalities, like Mahatma Gandhi or Martin Luther King, related with Human Rights.
- f) Be able to express suggestions on how Children's Rights could be better applied in our society
- g) Give advises on how to apply Children's Rights in other cultures
- h) Using modal verbs in all conversations developed in during the class

Methodology, didactic materials, and activities

- ❖ **The Rights of the Child.** The study of the Rights of the Child is something not common in our schools. It has been proved as a positive instrument for working issues of empathy and socio-cultural awareness among youngsters. Not only the students will study their Rights, but begin to think about how the issues of the Rights, is of their concern.
- ❖ **Two personalities: Mahatma Gandhi and Martin Luther King.** We will study their lives and read some fragments of their writings. Students will need to understand and analyse written texts and related them to School Life.
- ❖ **“Intercultural Dialogue is a series of five short fiction films made by students from India, Israel, Mexico, Romania and Burkina Faso.** The project, launched in 2003, is a series of independent fiction films *without dialogues*. They deliver the young filmmakers' vision of humanity in peace and harmony and are dedicated to the international community. The films were created with the intention of increasing intercultural understanding and sensitising young people to tolerance, dialogue and peace. Such messages were delivered in very different and interesting ways depending on the diverse cultural backgrounds of the selected countries. The students will have to think and relate all Human Rights related issues that have been studied during the Unit.

ACTIVITY 1 - Understanding the Convention on the Rights of the Child² -

Objectives: The student will be able to:

1. Recognize the Convention on the Rights of the Child as the document of reference to consult any issue concerning the interests of the Students and their Rights.
2. Understand the implication of having such Rights
3. Become aware of different realities where Children can not exercise these rights

Description of lesson/activity:

Activity 1: Getting Started

Method: Brainstorming

1. Introduce the activity on Children's Rights by showing a Kids Version of the Convention on the Rights of the Child.
2. Ask the students what they already know about their Rights.
3. List their responses on the blackboard.

Activity 2: Discover Child Rights

Method: Reacting

1. Discuss with the students the fact not all children are able to exercise all rights. Try to illustrate practical examples. For example, how the Right to Education very accepted in our country with a system of schooling, is not impossible for some Children in countries where there are no schools.
2. Handout the UNICEF document: What Rights?. Read with the students.
3. Ask the students to make a list with all the rights they consider important, in order of preference.
4. Conclude by emphasizing "All children have the same rights, and all rights are interconnected and of equal importance".

² Adapted from www.unicef.org (accedido el 13/05/11)

Activity 3: In deep into your Rights

Method: Reading comprehension

1. Handout the document: “Understanding the Convention on the Rights of the Child”.
2. Ask the students to read, and classify vocabulary of interest.
3. Homework: Ask the student to write a short essay to briefly outline what they consider most important, and keep that until the end of the Unit. At that end students will be asked to write a final essay.

HANDOUT 1: “Understanding the Convention on the Rights of the Child”

The Convention on the Rights of the Child (CRC) sets out the rights that must be realized for children to develop their full potential, free from hunger and want, neglect and abuse. It reflects a new vision of the child. Children are neither the property of their parents nor are they helpless objects of charity. They are human beings and are the subject of their own rights. The Convention offers a vision of the child as an individual and as a member of a family and community, with rights and responsibilities appropriate to his or her age and stage of development. By recognizing children's rights in this way, the Convention firmly sets the focus on the whole child.

The articles of the CRC, in addition to laying the foundational principles from which all rights must be achieved, call for the provision of specific resources, skills and contributions necessary to ensure the survival and development of children to their maximum capability. The articles also require the creation of means to protect children from neglect, exploitation and abuse.

All children have the same rights. All rights are interconnected and of equal importance. The Convention stresses these principles and refers to the responsibility of children to respect the rights of others, especially their parents. By the same token, children's understanding of the issues raised in the Convention will vary depending on the age of the child. The Convention expressly recognizes that parents have the

most important role in the bringing up children. The text encourages parents to deal with rights issues with their children "in a manner consistent with the evolving capacities of the child" (article 5). Parents, who are intuitively aware of their child's level of development, will do this naturally. The issues they discuss, the way in which they answer questions, or the discipline methods they use will differ depending on whether the child is 3, 9 or 16 years of age

The articles of the CRC may be grouped into four categories of rights and a set of guiding principles:

Guiding principles: The guiding principles of the Convention include non-discrimination; adherence to the best interests of the child; the right to life, survival and development; and the right to participate. They represent the underlying requirements for any and all rights to be realized.

Survival and development rights: These are rights to the resources, skills and contributions necessary for the survival and full development of the child. They include rights to adequate food, shelter, clean water, formal education, primary health care, leisure and recreation, cultural activities and information about their rights. These rights require not only the existence of the means to fulfil the rights but also access to them. Specific articles address the needs of child refugees, children with disabilities and children of minority or indigenous groups.

Protection rights: These rights include protection from all forms of child abuse, neglect, exploitation and cruelty, including the right to special protection in times of war and protection from abuse in the criminal justice system.

Participation rights: Children are entitled to the freedom to express opinions and to have a say in matters affecting their social, economic, religious, cultural and political life. Participation rights include the right to express opinions and be heard, the right to information and freedom of association. Engaging these rights as they mature helps children bring about the realization of all their rights and prepares them for an active role in society.

ACTIVITY 2 - Who Was Rev. Martin Luther King Jr.? -



MARTIN LUTHER KING

Objectives: The student will be able to:

1. Recognize Martin Luther King Jr. as a great leader who worked to get equal rights for all people.
2. Understand Martin Luther King Jr.'s hope that all people could live together without prejudice.

Description of lesson/activity:

Activity 1: His famous speech

Method: Listening

1. Introduce the activity on Rev. Martin Luther King Jr. by showing a picture of him on a poster or in a book.
2. Ask the students what they already know about him.
3. List their responses on the blackboard.
4. Play a part of his famous "I Have a Dream" speech.

Activity 2: Reading Martin Luther King Jr.

Method: Reading Comprehension

1. Discuss with the students the fact that Martin Luther King Jr. believed that people should not fight with each other and that there were peaceful ways of solving problems.
2. Ask the students what is meant by solving problems peacefully.
3. Try to lead students to examples of appropriate problem solving in the classroom. For example, using words when you are upset and angry, rather than hitting someone.
4. Handout the speech: "I Have a Dream".

Activity 3: Your own "Dreams"

Method: Express yourself

1. Discuss with the students what Martin Luther King Jr. meant by his "dream."
2. Help them understand the difference between a dream while sleeping and King's dream which was more of a wish or a hope.
3. Explain that Martin Luther King Jr.'s dream or wish was to have people live together.
4. Ask the students to draw pictures of some wish or dream for making our world a better place.
5. Have the students make sentences expressing these ideas, using the grammatical forms of this Unit (Should, could, must, shall... or its negatives).
6. Write the sentences on the blackboard.

HANDOUT 2:

Delivered on the steps at the Lincoln Memorial in Washington D.C. on August 28, 1963.

I am happy to join with you today in what will go down in history as the greatest demonstration for freedom in the history of our nation. [...] But one hundred years later, we must face the tragic fact that the Negro is still not free. One hundred years later, the life of the Negro is still sadly crippled by the manacles of segregation and the chains of discrimination. One hundred years later, the Negro lives on a lonely island of poverty in the midst of a vast ocean of material prosperity. One hundred years later, the Negro is still languishing in the corners of American society and finds himself an exile in his own land. So we have come here today to dramatize an appalling condition. In a sense we have come to our nation's capital to cash a check. When the architects of our republic wrote the magnificent words of the Constitution and the declaration of Independence, they were signing a promissory note to which every American was to fall heir. This note was a promise that all men would be guaranteed the inalienable rights of life, liberty, and the pursuit of happiness.

It is obvious today that America has defaulted on this promissory note insofar as her citizens of color are concerned. Instead of honoring this sacred obligation, America has given the Negro people a bad check which has come back marked "insufficient funds." But we refuse to believe that the bank of justice is bankrupt. We refuse to believe that there are insufficient funds in the great vaults of opportunity of this nation. So we have come to cash this check -- a check that will give us upon demand the riches of freedom and the security of justice. We have also come to this hallowed spot to remind America of the fierce urgency of now. This is no time to engage in the luxury of cooling off or to take the tranquilizing drug of gradualism. Now is the time to rise from the dark and desolate valley of segregation to the sunlit path of racial justice. Now is the time to open the doors of opportunity to all of God's children. Now is the time to lift our nation from the quicksands

of racial injustice to the solid rock of brotherhood. It would be fatal for the nation to overlook the urgency of the moment and to underestimate the determination of the Negro. This sweltering summer of the Negro's legitimate discontent will not pass until there is an invigorating autumn of freedom and equality. Nineteen sixty-three is not an end, but a beginning. Those who hope that the Negro needed to blow off steam and will now be content will have a rude awakening if the nation returns to business as usual. There will be neither rest nor tranquility in America until the Negro is granted his citizenship rights. [...] Let us not seek to satisfy our thirst for freedom by drinking from the cup of bitterness and hatred.

We must forever conduct our struggle on the high plane of dignity and discipline. We must not allow our creative protest to degenerate into physical violence. Again and again we must rise to the majestic heights of meeting physical force with soul force. The marvelous new militancy which has engulfed the Negro community must not lead us to distrust of all white people, for many of our white brothers, as evidenced by their presence here today, have come to realize that their destiny is tied up with our destiny and their freedom is inextricably bound to our freedom. We cannot walk alone.

And as we walk, we must make the pledge that we shall march ahead. We cannot turn back. There are those who are asking the devotees of civil rights, "When will you be satisfied?" We can never be satisfied as long as our bodies, heavy with the fatigue of travel, cannot gain lodging in the motels of the highways and the hotels of the cities. We cannot be satisfied as long as the Negro's basic mobility is from a smaller ghetto to a larger one. We can never be satisfied as long as a Negro in Mississippi cannot vote and a Negro in New York believes he has nothing for which to vote. No, no, we are not satisfied, and we will not be satisfied until justice rolls down like waters and righteousness like a mighty stream. [...] Continue to work with the faith that unearned suffering is redemptive. Go back to Mississippi, go back to Alabama, go back to Georgia, go back to Louisiana, go back to the slums and ghettos of our northern cities, knowing that somehow this situation can and will be changed. Let us not wallow in the valley of despair.

I say to you today, my friends, that in spite of the difficulties and frustrations of the moment, I still have a dream. It is a dream deeply rooted in the American dream.

I have a dream that one day this nation will rise up and live out the true meaning of its creed: "We hold these truths to be self-evident: that all men are created equal."

I have a dream that one day on the red hills of Georgia the sons of former slaves and the sons of former slave-owners will be able to sit down together at a table of brotherhood.

I have a dream that one day even the state of Mississippi, a desert state, sweltering with the heat of injustice and oppression, will be transformed into an oasis of freedom and justice.

I have a dream that my four children will one day live in a nation where they will not be judged by the color of their skin but by the content of their character.

I have a dream today.

I have a dream that one day the state of Alabama, whose governor's lips are presently dripping with the words of interposition and nullification, will be transformed into a situation where little black boys and black girls will be able to join hands with little white boys and white girls and walk together as sisters and brothers.

I have a dream today.

I have a dream that one day every valley shall be exalted, every hill and mountain shall be made low, the rough places will be made plain, and the crooked places will be made straight, and the glory of the Lord shall be revealed, and all flesh shall see it together.

This is our hope. This is the faith with which I return to the South. With this faith we will be able to hew out of the mountain of despair a stone of hope. With this faith we will be able to transform the jangling discords of our nation into a beautiful symphony of brotherhood. With this faith we will be able to work together, to pray together, to struggle together, to go to jail together, to stand up for freedom together, knowing that we will be free one day.

This will be the day when all of God's children will be able to sing with a new meaning, "My country, 'tis of thee, sweet land of liberty, of thee I sing. Land where my fathers died, land of the pilgrim's pride, from every mountainside, let freedom ring."

And if America is to be a great nation this must become true. So let freedom ring from the prodigious hilltops of New Hampshire. Let freedom ring from the mighty mountains of New York. Let freedom ring from the heightening Alleghenies of Pennsylvania!

Let freedom ring from the snowcapped Rockies of Colorado!

Let freedom ring from the curvaceous peaks of California!

But not only that; let freedom ring from Stone Mountain of Georgia!

Let freedom ring from Lookout Mountain of Tennessee!

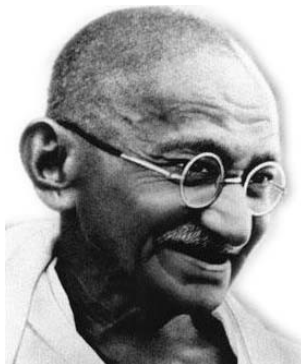
Let freedom ring from every hill and every molehill of Mississippi.

From every mountainside, let freedom ring.

When we let freedom ring, when we let it ring from every village and every hamlet, from every state and every city, we will be able to speed up that day when all of God's children, black men and white men, Jews and Gentiles, Protestants and Catholics, will be able to join hands and sing in the words of the old Negro spiritual, "Free at last! free at last! thank God Almighty, we are free at last!"

ACTIVITY 3 - Who Was Mohandas Karamchand Gandhi?

==



Objectives: The student will be able to:

1. Recognize Mahatma Gandhi as a great leader who worked for Human Rights and peace.
2. Understand Mahatma Gandhi's hope that all people could live in a world without violence.

Description of lesson/activity:

Activity 1: Who he was

Method: Film experience

1. Introduce the activity on Mahatma Gandhi.
2. Ask the children what they already know about him.
3. List their responses on the blackboard.
4. Introduce the movie GANDHI in a few words.
5. Play the movie with subtitles in English.

Activity 2: What he believed people should do

Method: Express yourself

1. Discuss with the students the fact that Mahatma Gandhi believed that people should not fight with each other and that there were peaceful ways of solving problems.

2. Ask the students what is meant by solving problems peacefully.
3. Try to lead the students with examples of appropriate problem solving in the classroom, using practical situations in which they should / should not, could / could not react the way they did.

Activity 3: Learning about Gandhi

Method: Reading Comprehension

1. Handout to the students the following text and ask them to read, taking notes on vocabulary or sentences they do not understand.
2. Discuss with the students what Mahatma Gandhi meant by Non-violence.
3. Help children understand the concepts related to tolerance, truth and dignity.
4. Explain how Mahatma Gandhi thought these were the “ways” to live in a better world.
5. Ask the children to draw pictures of some “ways” for making our world a better place.
6. Homework: Have the students make sentences expressing these ideas, using the grammatical forms of this Unit (Should, could, may, might, or its negatives).

HANDOUT 3:

Mohandas Karamchand Gandhi was born on October 2, 1869 in Porbandar, India. He became one of the most respected spiritual and political leaders of the 1900's. Gandhi helped free the Indian people from British rule through nonviolent resistance, and is honored by Indians as the father of the Indian Nation. The Indian people called Gandhiji 'Mahatma', meaning Great Soul. At the age of 13 Gandhi married Kasturba, a girl the same age. Their parents arranged the marriage. The Gandhis had four children. Gandhi studied law in London and returned to India in 1891 to practice. In 1893 he took on a one-year contract to do legal work in South Africa. At the time the British controlled South Africa. When he attempted to claim his rights as a British subject he was abused, and soon saw that all Indians

suffered similar treatment. Gandhi stayed in South Africa for 21 years working to secure rights for Indian people.

He developed a method of action based upon the principles of courage, nonviolence and truth called Satyagraha. He believed that the way people behave is more important than what they achieve. Satyagraha promoted nonviolence and civil disobedience as the most appropriate methods for obtaining political and social goals. In 1915 Gandhi returned to India. Within 15 years he became the leader of the Indian nationalist movement. Using the principles of Satyagraha he led the campaign for Indian independence from Britain. Gandhi was arrested many times by the British for his activities in South Africa and India. He believed it was honorable to go to jail for a just cause. Altogether he spent seven years in prison for his political activities. More than once Gandhi used fasting to impress upon others the need to be nonviolent. India was granted independence in 1947, and partitioned into India and Pakistan. Rioting between Hindus and Muslims followed. Gandhi had been an advocate for a united India where Hindus and Muslims lived together in peace. On January 13, 1948, at the age of 78, he began a fast with the purpose of stopping the bloodshed. After 5 days the opposing leaders pledged to stop the fighting and Gandhi broke his fast. Twelve days later a Hindu fanatic, Nathuram Godse who opposed his program of tolerance for all creeds and religion assassinated him.

Gandhiji was a person who believed in the dignity of man and left us all a legacy of ahimsa, love and tolerance. His life was guided by a search for truth. In the 'My Experiments of the Truth', Gandhiji stressed that truth was god and his aim in life was to achieve truthfulness in thought, word and deed. Ahimsa, to him was the highest virtue. By non violence, Gandhi meant not merely the absence of violence but also loving concern for all life. He believed that truth could be known only through tolerance and concern for others and that find a truthful way to solutions required constant testing. He taught that to be non-violent required great courage. He adopted Satyagraha based on principles of courage, non-violence and truth. This method was used to fight for India's independence and to bring about social change. The book has exceptional revelations of Gandhiji's own life, his experiences, his beliefs and the stepping stone of his career. A widely read and an

inspiring collection, Gandhiji's Autobiography gives a glimpse into the Indian culture and living on path towards Truth & Non violence.

On value of Prayer

Do you read something or other regularly? Do you pray as you get up from bed? If you don't, allow me to remind you about it, for I am certain that prayer does us a world of good. You will realize its value in times of trouble, and even from day to day if you offer it thoughtfully. Prayer is food for the soul. As the body languishes for want of nourishment, even so does the soul wither away without its proper food.

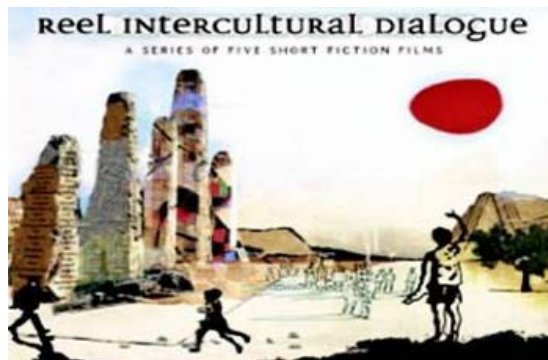
On Education

A student means one who has hunger for knowledge. True knowledge is first and foremost to know own self. To attain this, one must know literature, history, geography, mathematics and so on. A real student will pursue to learn more at every stage and dedicate himself to attain knowledge which is an unending process. One has to develop habits of observation. One would not, then, always need a multitude of teachers or rather, would look upon the world as one's teacher and accept everything in it which is good.

On Self Development

- Don't hide your ignorance out of false shame.
- Never mind if you are mistaken for a fool, but don't take the risk of going wrong as a result of your ignorance.
- The mind itself is our enemy as well as our friend. It is our duty to keep it under control. No medicine from a doctor is required for this.
- Contentment is best of riches.
- Thought is father of action. Watch your habits as they become permanent and so adopt good ones.

ACTIVITY 4 - REEL INTERCULTURAL DIALOGUE³ -



Objectives: The student will be able to:

1. Recognize there are other cultures with the same conflicts as we have.
2. Understand personal choices do make a difference in everyday life.

Description of lesson/activity:

Activity 1: Understanding Intercultural Dialogues

Method: Association of ideas

1. Introduce the activity on the Reel Intercultural Dialogues in relation with the general issue of Respect.
2. Explain how one of the aims of this project was to provide an opportunity to cinema and television schools to use their most talented students to produce regional content for young people reflecting local perspectives on global issues. Indeed, the young filmmakers have not disappointed the international community: the quality of their films is very commendable; the content they produced grabs the viewer's attention, questions our society's

³ UNESCO and the *Centre International de Liaison des Ecoles de Cinéma et de Télévision (CILECT)* will disseminate the final productions among national and international media as well as among various educational institutions worldwide. These short films are also available on an interactive UNESCO-linked website.

ways and beliefs of handling conflict and inspires a fresh perspective on non-violent, alternative means on conflict resolution.

3. Introduce each of the shorts with the following handout.
4. Play the shorts.

Activity 2: What you should do

Method: Express yourself

1. Discuss with the students the fact that these shorts are more current than the personalities of Martin Luther King Jr. or Mahatma Gandhi, but are also based on the believe, that people should not fight with each other and that there were peaceful ways of solving problems.
2. Ask the students what they think about this, trying to include comments related with what they've learned on the previous days.

Activity 3: What have you learned?

Method: Written composition

1. Ask the students to write an essay, based on all information received during the Unit. This essay should include a reflection about Children's Rights in our Society, mentions to the personalities we have studied, sentences with the grammatical structure of this Unit, vocabulary; but above all, examples of everyday life were they see the practical application of what we have seen during the study of this Unit.

HANDOUT 4:

The New Beginning (India)

Directed by: Sundhakar Reddy

The Idea behind the Film

The story of the New Beginning revolves around two boys fighting over a kite. The idea behind this simple narrative is for these kids to serve as a metaphor between two clashing communities of the subcontinent, the Hindus and the Muslims. Any moment, a small incident can trigger disastrous riots between them. They have both come to a dead end. The only way is to come out from their cocoons and help each other to make a fresh start.

The Message of the Film

This film aims to show how cheerful life can be, without conflict and animosity. Life gets complex and lost in petty jealousy and ego clashes. Since we already have conflicts, let us together find a solution to overcome them.

Los Vecinos (Mexico)

Directed by Paulina del Paso

The Idea behind the Film

The idea of the film was to make a portrait of one of the vecinidades (residential buildings with a central patio) as a metaphor of the bigger world outside. I thought about having a group of noisy neighbours and how the sounds they made could change from noise to music. It was a very simple idea based on sound and image. I started to have ideas on how to bring the different characters together and how these characters would react to a serious occurrence such as an accident. I made a happy ending to create a feeling of hope and optimism in the midst of a tragedy and chaos.

The Message of the Film

The message of this film is to show how intolerance provokes anger, which then leads to the misunderstanding of others. Sound was used as

a metaphor to illustrate this idea. What once was noise becomes music. At the very end of the story a quilt is made with square pieces cut out from each of the characters' clothes, symbolizing union, harmony and collaboration

The Red Toy (Israel)
Directed by Dani Rosenberg

The Idea behind the film

A toy tape, emitting a simple beat that becomes a rhythm, randomly changes hands in the alleyways of Jerusalem Old City. Transcending the various occupants of the enclave, its journey sketches the varying portraits and characters of the City-Arabs, Jews, soldiers, tourists and a local boy, who desires simple freedom. The tape, passing from hand to hand, grants the holder a few minutes of grace and optimism. The patterns of power, of ruler and ruled, buyer and seller, as well as some genuine moments of humanity, are depicted via a toy.

The Message of the film

"I desired to create passing moments of calmness, amid the beating of drums, ancient stones and surveillance cameras, within a city collapsing under the weight of her symbols and crying out for a routine, a rhythm of life." - Dani Rozenberg

Wild East (Romania)
Directed by Iuliana Constantinescu

The idea behind the film

An old Romanian priest once said that nothing arrives too late in this world, not even at the hour of death. I wanted to make a film about a man trying to understand, face and accept his own destiny.

The Message of the film

"Wild East" is a film about the wild, colourful, complex East. A young man tries to cross the customs border to look for a better life elsewhere. His story, like those of the long convoys of refugees, seems sadly familiar. I wanted to speak about them in this film. What these people

simply want is a land where they could bring their own values, find a way to understand each other and coexist with tolerance. But such a world does not exist. The young man, who arrives last, is the first one to understand this sad truth.

He faces his own corpse and dramatically accepts his destiny. He finds a solution through faith in God and his own values.

1 ou le Cercle de Danse (Burkina Faso)
Directed by Djamihou Alade

1 ou le Cercle de Danse is about a young hero named Olamidé, who challenged the leader of a dance circle with the purpose of spreading tolerance and acceptance among his community members. Instead of ousting the defeated leader from the circle, he offered him peace and friendship, setting a good example of reconciliation among his people

The Idea Behind the Film

To share and spread hope for a better life with nations and peoples of the world, this was the idea behind "1 or the dance circle".

The Message of the Film

The message of this film "1 or the Dance Circle" is a universal message of love, peace, tolerance, compassion and forgiveness that our young hero Olamidé addresses to all consciences, all peoples, all nations, for a new world with justice and equality.

EVALUATION CRITERIA

By means of the evaluation we check that the aims are being achieved. Due to the objectives agreed in the Department, which include not only academic but personal and social development, the evaluation must take place continuously as it follows:

- Firstly, at the beginning of the unit and each of the activities: initial by means of the prior knowledge questionnaire.
- Secondly, during the process of learning, to readjust the process: formative
- Thirdly, at the end of the unit: comprehensive: Write an essay on what you've learned related to Human Rights (personalities...). Include some sentences with the grammatical aspects of this Unit.
- Final evaluation: Present the final essay to the class and reflect on how this Unit has contributed to keep a critical attitude towards Human Rights in general and your own behaviour in particular.
 - It will evaluate the learning carried out using as references evaluation criteria that judges the degree of development of capacities and the degree of assimilation of contents.
 - It will synthesise the continuous evaluation that reflects the final situation of the process.

The Instruments to be used for the evaluation will include:

- Teacher's diary
- Student's diary
- Analysis of students homework (Essays)
- Observation of attitudes, interest,
- Co-evaluation and self-evaluation

The Teaching process should as well be evaluated according to:

- The adaptation of the methodological strategies.
- The creation of a good atmosphere in the classroom.
- Making students aware about English learning importance.
- Developing good attitudes.
- Showing a respectful attitude towards students.
- Making aware about traditions in other countries.
- Respecting the students' learning process pace

BILBIOGRAFIA

- ACCIÓN FAMILIAR (2004): *El nuevo reto. Nuevas formas de prevención: descubrir, valorar y elegir*. Madrid: Agencia Antidroga de la Comunidad de Madrid - Acción Familiar.
- Aguilar Ramos, M^a. C. (2005): “Las prácticas educativas en el ámbito familiar”. En: Dávila, P. Y Naya, L.M. (Coord) *La infancia en la historia: Espacios y representaciones*. Donostia: Espacio Universitario Erein.
- Alexander, L. & Sherwin, E., (2006): "Demystifying Legal Reasoning: Part II". Cornell Law Faculty Publications. Paper 34.
- Álvarez, J., (2000): “De la Globalización Universal de los Derechos Humanos a la Globalización” en Fernandez, A., y Nordmann (ed): *Hacia una cultura de los Derechos Humanos. Un manual alternativo*. Ginebra: SUHR.
- Álvarez Vélez, M^a I., (1994): *La Protección de los Derechos del Niño*. Madrid: ICADE, Universidad Pontificia de Comillas.
- Anderman, L. H., & Freeman, T. M. (2004). “Students' sense of belonging in school”. In M. Maehr & P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 13. Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley* (pp. 27–63). Oxford: Elsevier, JAI.
- Andrews, D.A. & Bonta, J. (1994): *The psychology of criminal conduct*, Anderson Publishing.
- Arnaiz, P. e Isus, S. (1995): *La tutoría: organización y tareas*. Barcelona: Grao.
- Arendt, H. (1954): *Between Past and Future*. Reprint, New York: Penguin Books, 1977.

- (2003): *La condición humana*, Buenos Aires, Paidós, col. Estado y Sociedad.

Ayuso J.L. (1992): *Manual de Psiquiatría*. Mc Graw Hill Interamericana. Herder.

Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall.

Barber, B. K., & Erickson, L. D. (2001): “Adolescent social initiative: Antecedents in the ecology of social connections”. *Journal of Adolescent Research*, 16(4), 326-354.

Barcellona, P. (1998): *Il declino dello Stato. Riflessioni di fine secolo sulla crisi del progetto moderno*, Bari, Dedalo.

Barrio, J.M. (2000): “Educación para los Derechos Humanos” en Fernández, A., y Nordmann (ed): *Hacia una cultura de los Derechos Humanos. Un manual alternativo*. Ginebra: SUHR.

Becchi, E. & Julia D. (eds.). (1996): *Storia dell’infanzia*. Laterza & Figli Spa, Rome-Bari.

Bernstein, B. (1989): *Clases, códigos, control*. Madrid, Akal.

Berenstein, A. (2002): *Vida sexual y repetición* Editorial Síntesis.

Beck, U. (1992): *Risk Society: Towards a New Modernity*. New Delhi: Sage.

Binaburo Iturbide, J.A. (2011): “Aprender a convivir para una escuela sostenible”. *ClaveXXI. Reflexiones y Experiencias en Educación*. Nº 5. Cádiz: CEP de Villamartín

Blázquez, N. (1980) *Los derechos humanos*. Madrid: B.A.C.

- Blaya, C. (2001): *Social Climate and Climate and Violence in Socially Deprived Urban Secondary in England and France: a Comparative Study*, UK: University of Portsmouth.
- Boudillard, J. (1987): *Cultura y simulacro*, Barcelona: Kairós.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977): *La reproducción*. Madrid: Popular.
- Bourdieu, P. (2001): *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Branden, N. (1987): *¿Cómo mejorar la autoestima?*. Barcelona: Paidós.
- Buckingham, D. (2002): *Crecer en la era de los medios electrónicos*. Ediciones Morata, Col. Pedagogía Educación Crítica.
- Bruner, J. (1996): *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carr, E.; Levin, L.; McConnachie, G.; Carlson, J.; Kemp, D. & Smith, C. (1996): *Intervención comunicativa sobre los problemas de comportamiento*. Madrid: Alianza.
- Carr, W. (1989): *Quality in Teaching*. London: Falmer Press.
- Cassan, H. (1998): "La vie quotidienne à l'ONU du temps de Boutros Boutros-Ghali", en *Mélanges offerts à Hubert Thierry*, Paris: Éditions Pédone.
- Cassin, R. (1951): "La Déclaration Universelle et la mise en oeuvre des droits de l'homme", *Recueil des Cours de l'Académie de Droit International de La Haye*, II, 241-365.
- Castells, M. (2000): *La era de la información. Volumen I: La Sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial.

Castells, P.; Bofarull, I. (2002): *Enganchados a las pantallas. Televisión, videojuegos, Internet y móviles*. Barcelona: Planeta Prácticos.

Carrithers, M. (1995): *¿Por qué los humanos tenemos culturas?* Madrid: Alianza

Celce-Murcia, M. (2001): “Language teaching approaches: An overview”. In M. Celce- Murcia, (Ed), *Teaching English as a second or foreign language*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 3-11.

Cerrillo, M^a. R. (2002): “Enseñar a convivir, una tarea del tutor”, en *Tendencias Pedagógicas 7*, 179-189

Chasin, B. (1997): *Inequality and violence in the United States*, Atlantic Highlands Humanities Press International.

Cillessen, A., Bukowski, W., & Haselager, G. (2000): *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system. New directions for child and adolescent development*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Clarke, A. 2003. "Situational analyses: Grounded theory mapping after the postmodern turn", in *Symbolic Interaction*. Tomo 26, n °4. Berkeley .

Cotler, I. (1993): “Human Rights as the Modern Tool of Revolution”, in *Human Rights in the Twenty-First Century: a global challenge*, edited by Kathleen Mahoney and Paul Mahoney. Boston: Martinus Nijhoff Publishers..

Cohen, A. (1994): *Self Consciousness*. London: Routledge.

Colom, A. J. y Nuñez Cubero, L. (2001). *Teoría de la Educación*. Madrid: Síntesis

- Corsaro, W. (1981): "Friendship in the nursery school: Social organization in a peer environment", in *The development of children's friendship*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- Cortina, Adela, (2007): *Ética de la Razón Cordial* . Educar en la ciudadanía en el siglo XXI, Oviedo: Ediciones Nobel.
- Cowie, H., Wallace, P. (2000): *Peer support in action*. London: Sage.
- Cowie, H., Boardman, C., Dawkins, J., & Jennifer, D. (2004): *Emotional Health and Well-being: A Practical Guide for Schools*. London: Sage.
- Creswell, J. (2002): *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.
- _ (2009): *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches (3rd edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crooks D.L., (2001): "The importance of symbolic interaction in grounded theory research on women's health", in *Health Care for Women International* 22, 11-27.
- Crubellier, M. (1979): *L'enfance et la jeunesse dans la société française 1800-1950*. Paris: Armand Colin.
- Curran, C. A. (1976): *Counseling learning in second language learning*. East Dubuque, IL: Counseling Learning Publications.
- Darling-Hammond, L. (2001): *El derecho de aprender*. Barcelona: Ariel.
- Dávila, P., y Naya, L. (2005): "Infancia y Educación en el marco de los Derechos Humanos", en Naya Garmendia, L. (Coord). *La Educación y los Derechos Humanos*. Donostia: Espacio Universitario Erein.

- _(2008): “El discurso proteccionista sobre los derechos de la infancia en los Tratados Internacionales”. Universidad de Huelva: XXI. Revista de Educación, 10. 15-30.
- Davis, F. (1992): *Fashion, Culture and Identity*. Chicago: University of Chicago Press.
- Davis, M. H. (1983): “Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126
- _(1994): *Empathy: A social psychological approach*. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Communications.
- Debarbieux, E. (1996): *La violence en milieu scolaire – 1 – Etat des lieux*. Paris: ESF.
- _(1999): *La violence en milieu scolaire-2: le désordre des choses*. Paris, ESF.
- Debarbieux, E. & Blaya, C. (2001): *Violence in schools: ten approaches in Europe*. Paris: ESF.
- Debarbieux, E. et Blaya, C. (2002), (eds.): *La violence à l'école et politiques publiques*. Paris: Elsevier.
- De Closets, F. (1996): *Le bonheur d'apprendre et comment on l'assassine*. Paris: Seuil
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2010): *Programación de contenidos de la televisión e Internet: la opinión de los menores sobre la protección de sus derechos*. Madrid.
- DeJong, W. (1993): “Building the peace: The resolving conflict creatively program (RCCP)”. *NIJ Program Focus*. Washington, DC: Department of Justice.

- Delbruck, Jost (1992): “The right to education as an international human right”, en *German Yearbook of International Law*, 35
- Delval, J. (1990): “Observaciones acerca de los objetivos de la educación”. Madrid: Revista de Educación. núm. 2921/9901. 157-190.
- Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*, Madrid: Santillana-Unesco.
- De Beauvoir, S. (1989): “*La Vejez*”. Barcelona: Edhasa.
- De Lucas, F.J. (1995): “La educación como transmisión de valores: algunos problemas en el contexto de una sociedad multicultural” en *Educación como transmisión de valores*. Oñati, IISJ, 13-28.
- De Rougemont, D. (1994): “Ecrits sur l’Europe” en *Oeuvres Complètes*, vol. III, Paris: La Différence.
- Díaz-Aguado, M.J. (2004): *Intervención a través de la familia*. Tercer volumen de la serie *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- _ (2005): “La violencia de los adolescentes como reflejo de la sociedad adulta”. En *Ser Adolescente Hoy*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, 51-72.
- _ (2006): *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson.
- Díaz Aguado, M.J., Martínez Arias, R., Martín Seoane, G. (2004): *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Vol. I. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.

Drucker, P.F. (1993): *La sociedad pos capitalista*, Barcelona: Apóstrofe.

Duan, C. y Hill, C. E. (1996): “The Current State of Empathy Research”. *Journal of Counseling Psychology*, 43 (3), 261–274.

Dubet, F. (1997): *École, familles, le malentendu*. Paris, Les Editions Textuel.

_ (1999): “Introductory paper”. In Council of Europe. *Violence in schools: awareness-raising, prevention, penalties*. Council of Europe Publishing.

Durkheim, E. (1893): *The rules of sociological method* (8th ed.). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press

Eisenberg, N. (1986): *Altruistic emotion, cognition and behavior*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Eisenberg N. & Miller P.A. (1988): “The relationship of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior”. *Psychological Bulletin*, Vol. 103, 324 -344.

Eisenberg N., Miller P.A., Shell, R., Mcnalley, S., & Shea, C. (1991): “Prosocial Development in Adolescence: A longitudinal Study”. *Developmental Psychology*. 27, 5, 849-857.

Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B. & Van Court, P. (1995): “Prosocial Development in Late Adolescence: A longitudinal Study”, in *Child Development*, 66, (4), 1179-1197.

Elias, N. (1936): *La civilisation des moeurs*. New edition 1992. Paris: Press Pocket

Emler, N., Ohama, J. & Dickinson, J. (1990): “Children’s representation of social relations” En G. Duveen y B. Lloyd (Eds.). *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Emler, N. & Reicher, S. (1995): *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Escudero, J.M. (2002): *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quienes?*. Barcelona, Ariel.
- Espínola, V. (2005): *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. Banco Interamericano de Desarrollo, Nueva York.
- Esteve, J.M. (2010): *Educación: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Editorial Octaedro
- Equitas (2007): *Training of Trainers: Designing and Delivering Effective Human Rights Education*. International Centre for Human Rights Education, Canada.
- Farrington, D.P. (1989): “Early predictions of Adolescent Aggression and Adult Violence, *Violence and Victims*, 2, 79-100.
- _ (1992): “Psychological Contributions to the Explanation, Prevention and Treatment of Offending”, in F. Lösel, D. Bender & T. Bliesener (eds.), *Psychology and Law. International Perspectives* (35-51), Berlin, Walter de Gruyter.
- _ (ed.) (1994): *Psychological explanations of crime*. Aldershot (GB), Dartmouth Publishing.
- _ (1996): “The explanation and prevention of youthful offending”. In P. Cordelia & L. Siegel (Eds.): *Readings in contemporary criminological theory*. Boston: Northeastern University Press.
- Fernández, A. (2000): “La Universalidad de los Derechos Humanos” en Fernández, A., y Nordmann (ed): *Hacia una cultura de los Derechos Humanos. Un manual alternativo*. Ginebra: SUHR.

Fernandez, A., y Nordmann, J.D. (2000): “El Derecho a la Educación. Situación y perspectivas” en Fernandez, A., y Nordmann (ed): *Hacia una cultura de los Derechos Humanos. Un manual alternativo*. Ginebra: SUHR.

Fernández Prados, J. (2000): *Sociología de los Grupos Escolares: Sociometría y Dinámica de Grupos*. Universidad de Almería, España.

Fielding, M. ed. (2001): *Taking education really seriously: Four years hard labor*. New York: Routledge/Falmer Press.

Finn, J. (1989): “Withdrawing from school”. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.

Freeman, M. & Veerman, P. (1992): *The Ideologies of Children's Rights*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Fortune-Wood, M. (2007): *Can't Go Won't Go: An Alternative Approach to School Refusal*. Blaenau Ffestiniog, Cinnamon Press.

Fundación Telefónica (2013): *La Sociedad de la Información en España 2012*. Madrid. Ed. Ariel.

Furman, G.C. (2004): “The ethic of community”. *Journal of Educational Administration*, 42: 2, 215-235.

Galtung, J. (1998): *After violence: 3R, Reconstruction, Reconciliation, Resolution: Coping with visible and invisible Effects of War and Violence*. Princeton, NJ: Trascend

Galbraith, J. (1992): *La cultura de la satisfacción*, Barcelona: Ariel.

García, J.C. (2005): “La Ética de los Derechos Humanos” en Naya Garmendia, L. (Coord). *La Educación y los Derechos Humanos*. Donostia: Espacio Universitario Erein.

- Gardner, H. (1993): *The Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, New York, Basic Books.
- Garrido , V. y López-Latorre, M.J. (1995):*La prevención de la delincuencia: El enfoque de la competencia social*, Valencia, Tirant lo Blanch.
- GCE (2012): “Gender Discrimination in Education: The violation of rights of women and girls”. Global Campaign for Education
- GHK (2011): *Sex discrimination in access to education: evaluation of the need for and effectiveness of current measures in the Member States*. Birmingham: European Commission, Directorate-General Justice.
- Giatso, T., (1995): *El Poder de la Compasión*. Barcelona, Ed. Martinez Roca.
- Gilbert, R. (1983): *¿Quién es bueno para enseñar? Problemas de la formación de los docentes*. Barcelona, GEDISA.
- Gil Cantero, F. (1991): *El sentido de los derechos humanos en la teoría y práctica educativa*, Madrid: Editorial de la Universidad Complutense.
- _ (2011): “Educación con teoría”. *Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23.1, 19-43.
- Gil, F.; Jover, G. y Reyero, D. (2001): *La enseñanza de los derechos humanos: 30 preguntas, 29 respuestas y 76 actividades*, Barcelona: Paidós.
- Giddens, A. (1984): *The nation state and violence*. Berkeley, CA: University of California Press.
- _ (1990): *The consequences of modernity*. Stanford, CA: Stanford University Press.

– (1991): *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity.

– (2000): *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas.*, Taurus, Madrid.

Gilligan, C. (1982): *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press.

– (1985): *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*, México: Fondo de Cultura Económica.

– (1993): "Reply to critics" en Larrabee, M.J. (ed) *An Ethic of Care*, London: Routledge.

Giolitto, P. (1986): *Abécédaires et ferules*. Paris: Imago.

Gispert, C. (1995): *Pedagogía moderna y conducta*. Vol. III. Barcelona: Bruquera.

Gittins, C. (2006): *Violence reduction in schools*. Strasbourg: Council of Europe.

Glaser, B. (1992): *Basics of grounded theory analysis: Emergence vs. forcing*. Mill Valley, CA: The Sociology Press.

Gold, M. (1978): "Scholastic experiences, self-esteem, and delinquent behavior: A theory for alternative schools". *Crime and Delinquency* 24:290-308.

Gold, M. & Mann, D. (1983): "Alternative schools for troublesome youths". *Urban Review* 14:305-316.

Goldestein, A.P. (1989): *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia: un programa de enseñanza*. Valencia: Promolibro.

Goleman, D. (1996): *Emotional Intelligence*. London: Boomsbury.

- _ (2007): *Social Intelligence*. London: Arrow Books.
- Goodenow, C. (1992): "Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts". *Educational Psychologist*, 27(2), 177-196.
- Goodenow, C., & Grady, K. (1993): "The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation, among urban adolescent students". *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Gómez Isa, F. (2005): "Los Derechos Humanos en un Mundo Global" en Naya Garmendia, L. (Coord). *La Educación y los Derechos Humanos*. Donostia: Espacio Universitario Erein.
- Gottdfreson, D.C. (1986): *An Assessment of a Delinquency Prevention Demonstration with both Individual and Environmental Interventions*. Baltimore: Johns Hopkins University.
- _ (1987): "Examining the potential of delinquency prevention through alternative educación". *Today's Delinquent* 6:87-100
- Gottfredson, M. & Hirschi, T. (1991): *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gottdfreson, M. (2001): *School and Delinquency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Green, C., Bigum, B. (1993): "Aliens in the Classroom". In *Australian Journal of Education*, 37 (2), 119-141.
- Gros Espiell, H. (1998): *Estudios sobre Derechos Humanos II*. Madrid: Instituto Interamericano de Derechos Humanos-Civitas.
- Gullota, T.P.; Adams, G.R.; & Montemayor, R. (1998): *Delinquent Violent Youth, Theory and Interventions*, London, SAGE.

Habermas, J., *¿En qué consiste la “racionalidad” de una forma de vida?*. En *Escritos sobre moralidad y eticidad*, 1991, Paidós /ICE-UAB, Barcelona.

_ (1994): *Derechos Humanos y Soberanía Popular: las concepciones liberal y republicana*. En: *Derechos y Libertades*, Nº 3, Madrid: Universidad Carlos III.

_ (2003): *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Barcelona: Paidós.

_ (2002): *El Futuro de la Naturaleza Humana*. Barcelona: Paidós.

Halliday, M. A. K. (1973): *Explanations in the functions of language*. London: Edward Arnold.

Harber, C. (2004): *Schooling as Violence: How schools harm pupils and societies*. London, Routledge Falmer. 15

_ (2008): "Perpetrating disaffection: schooling as an international problem." *Educational Studies* 34(5): 457-467.

_ (2009): *Toxic Schooling: How Schools Became Worse*. Nottingham, Educational Heretics Press.

Hargreaves, A.; Earl, L.; Moore, S.; & Manning, S. (2001): *Learning to change: Teaching beyond subjects and standards*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley.

_ (2003): *Teaching in the Knowledge Society: Education in an age of insecurity*. New York: Teacher's College Press.

Hart, R.(1992): *From Tokenism to Democracy*. Florence: International Child Development Center: UNICEF.

_ (1993): *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Ensayos Innocenti. Unicef.

- _ (1996): “Interpreting the participation articles of the United Nations Convention on the Rights of the Child”. En *La Convención sobre los Derechos del Niño hacia el S. XXI*. Ediciones Universidad de Salamanca. Salamanca.
- Hartshorne, H., & May, M. A. (1928): *Studies in the Nature of Character, I: Studies in Deceit*. New York: Macmillan.
- Hawkins, J. & Weiss, J. (1985): “The social development model: An integrated approach to delinquency prevention”. *Journal of Primary Prevention* 6:73-97.
- Hersh, R., Reiner, J. & Paolitto, D. (1984): *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Hersch, J. (1973): *El derecho de ser Hombre*. UNESCO, Salamanca: Ed. Sígueme.
- Herrero, J.; Martínez, B. y Estévez, E. (2002) “Actitud hacia la autoridad institucional y conducta disruptiva del adolescente en la escuela: el rol de la familia” IV Congreso Estatal de Escuelas de Trabajo Social. Alicante.
- Herrero, M., (2006) “Qué puede significar “bien común” en la sociedad pluralista contemporánea”. *Revista Empresa y Humanismo* Vol. IX.
- Hirschi, T. (1981): *Causes of Delinquency*, CA: University of California Press.
- Hirsh, E. (1982): *The Concept of Identity*. NY: Oxford University Press.
- Hoffman M.L. (1985): “Affect, Motivation, Cognition”. In E.T. Higgins & R. Sorentino (Eds.) *Handbook of Motivation and Cognition*. Vol. 2. *Foundations of Social Behavior*. New York: Guilford (47-80).

- _ (1992): “La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral”. En: Eisenberg, N. y J. Strayer (Eds.) *La empatía y su desarrollo*. Biblioteca de Psicología. Bilbao: Desclée de Brouwer, 59-93.
- _ (2001): “Toward a comprehensive empathy-based theory of prosocial moral development”, in: Bohart A., Stipek D. (ed.), *Constructive and Destructive Behavior. Implications for Family, School and Society*, American Psychological Association, New York, 61 - 86.
- Hoge, R.D.; Andrews, D.A. & Leschied, A.W. (1996): “An investigation of risk and protective factors in a sample of youthful offenders”. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 37: 419-424.
- Hoover-Dempsey, K.V.; Walker, J.M. *et al.* (2005): “Why do parents become involved? Research findings and implications”, In *Elementary School Journal*, 106 (2), 105-190.
- Hopkins, B. (2004): *Just Schools: a Whole School Approach to Restorative Justice*, London, Jessica Kingsley.
- Hymes, D. (1972): “Models of the interaction of language and social life”. In J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- Isaacs, D. (1981): *La Educación de las Virtudes Humanas*, Tomo I. Pamplona: Eunsa.
- Jackson, P.W. 1991, *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- Jolliffe, D., & Farrington, D.P. (2004): “Empathy and offending: a systematic review and meta-analysis”, in *Agression and Violent Behavior*, 9:441-476.
- _ (2006): “Examining the relationship between low empathy and bullying”, in *Agression and Violent Behavior*, 32, 6:540-550.

Junta de Andalucía (1995): *La Acción Tutorial*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa.

Kant, I. (1989): *Metafísica de las costumbres*. Madrid: Tecnos.

Keith, N. (1999): “Whose community schools? Discourses, old patterns”, in *Theory into Practice*, 38 (4), 225-234

- (2005): “Community service learning in the face of globalization: Rethinking theory and practice”, in *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11 (2); 5-24, Spring.

Kohlberg, L. (1972): “Development as the Aim of Education”, in *Harvard Educational Review*. Vol. 42, N° 4, November.

_ (1976): *Moral Stages and Moralization: The Cognitive-Development Approach*. In Lickona, T. *Moral Development and Behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

_ (1980): *High School Democracy and Educating for a Just Society*. In Mosher, R. *Moral Education. A first generation of research and development*. New York: Praeger Publishers.

Kohlberg, L. & Turiel, E. (1971): *Moral development and moral education*. In G. Lesser, ed. *Psychology and educational practice*. Scott Foresman.

Kozol, J. (2006): *The Shame of the Nation: The restoration of apartheid schooling in America*. New York: Crown publishers.

Kymlicka, W. (1990): *Contemporary political philosophy: An introduction*. Oxford: Clarendon Press.

_ (1997): *Ciudadanía Multicultural*. Barcelona: Paidós.

Lab, S. (2000): *Crime Prevention: Approaches, Practices and Evaluations*. Cincinnati, OH: Anderson Publishing.

Lab, S. & Clark, R. (1996): *Discipline, Control and School Crime: Identifying Effective Intervention Strategies. Final Report.* Washington DC: National Institute of Justice.

Laing, R. (1965): *The Divided Self: an Existential Study in Sanity and Madness.* London: Pelican Books.

Lederach, J. (1983): *Educación para la paz*, Barcelona: Fontamara

_ (2003): *The little book of Conflict Transformation.* PA: Good Books.

Lederman, L.(1990): “Assessing educational effectiveness: The focus group interview as a technique for data collection”, in *Communication Education*, 38, 117-127.

Limper, R. (2000): “Cooperation between parents, teachers, and school boards to prevent bullying in education”, in *Aggressive Behavior*, 26:125-134.

Loeber, R. (1996): “Developmental continuity, change and pathways in male juvenile problema behaviours and delinquency”. In J.D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: current theories.* 28-67. New York: Cambridge University Press.

Llano, A. (1999): *Humanismo Cívico.* Barcelona: Ed. Ariel.

Lusseau, D., Wilson, B., Hammond, P. S., Grellier, K., Durban, J. W., Parsons, K. M., Barton, T. R. & Thompson, P. M. (2006): “Quantifying the influence of sociality on population structure in bottlenose dolphins”. *Journal of Animal Ecology*, 75, 14e24.

Madden, M.; Cortesi, S.; Gasser, U.; Lenhart, A. y Duggan, M. (2012): *Parents, Teens, and Online Privacy.* Pew Research Center’s Internet &

Malcolm, N. (1995): “Wittgenstein: The Relation of Language to Instinctive Behavior”, in *Wittgensteinian Themes*, London: Cornell University Press.

- Marinoff, L. (2000), *Más Platón y menos Prozac*. Barcelona: B, S.A.
- Maslow, A. (1962): *Toward a Psychology of Being*. Princeton, NJ: VanNostrand.
- _ (1970): *Motivation and Personality*, New York: Harper and Row.
- Marshall, T.H.(1950): *Citizenship and Social Class*. London: Heineman
- _ (1969): *Reflexions on Power*, London: Heineman
- _ (1975): *Social Policy in the Twentieth Century*, London: Hutchinson
- _ (1972): *Value problems of welfare-capitalism*, London: Hutchinson
- Martínez de Bringas, A. y Vila Merino, E. (2010): “Ciudadanía, derechos sociales y educativos: Reflexiones para una pedagogía de los derechos humanos”. Arizona State University: Archivos Analíticos de Políticas Educativas 18 (18).
- Marx, K. (1843): “On the Jewish question”, in *Early Writings*, Hamondsworth, Penguin.
- Mathieu, V. (1985): “Prolegómenos a un estudio de los derechos humanos desde el punto de vista de la comunidad internacional”, en Ricoeur, P. (Coord.), *Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos*, Barcelona: Sebal-UNESCO.
- Medina, R. (1986): "Educación moral y comportamiento cívico-político", en *Revista Española de Pedagogía*, nº 173
- _ (1998): “Los derechos humanos y la educación en los valores de una ciudadanía universal”, en *Revista Española de Pedagogía*, 211, 538

_ (2002): *La formación en los valores de los derechos humanos, fundamento de la convivencia y la paz*, Madrid: Real Academia de Doctores.

Mehrabian, A. & Epstein, N. (1972): “A measure of emotional empathy”, in *Journal of Personality*, 40, 523-543.

Moreno, J. (1953): *Who Shall Survive? A New Approach to the Problem of Human Interrelations*, Washington, DC: Nervous and Mental Disease Publishing Co.

Murphy, B. C., Shepard, S. A., Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Guthrie, I. K. (1999): “Contemporaneous and longitudinal relations of dispositional sympathy to emotionality, regulation, and social functioning”, in *Journal of Early Adolescence*, 19(1), 66-97.

Naya, L.M. (coord.) (2005): *La educación y los derechos humanos*. 2005, Donostia: Espacio universitario Erein.

Naval, C., y Altarejos, F. (2000): *Filosofía de la Educación*. 2000, Pamplona: Eunsa.

Naval, C. (1992): *Educación, retórica y poética*, Pamplona: Eunsa.

_ (1996): “En torno a la sociabilidad humana en el pensamiento de L. Polo”, *Anuario Filosófico*, XXIX/2, 872.

_ (2000): “Educación y Derechos Humanos”, *Humana Iura*, 10, 43-59.

Noddings, N. (1984): *Caring: A feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley, University of California Press.

_ (1992): *The challenge to care in schools*. Nueva York: Teachers College Press.

_ (2001): “Care and coercion in school reform”, in *Journal of Educational Change*, 2, 35-43.

- _ (2002): *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Nueva York: Teachers College Press.
- _ (2003): "Is teaching a practice?", In *Journal of Philosophy of Education*. 37 (2), 241-251.
- Nowak, M. (1995) "The Right to Education" in Eide, Asbjørn, Krause, & Rosas, (eds). *Economic, Social and Cultural Rights: A Textbook*. Boston: Martinus Nijhoff Publishers.
- Núñez Cubero, L. (2000): *La escuela tiene la palabra. Temas educativos para la reflexión y el debate*. Madrid: PPC.
- _ (2003): "Relación familia escuela. Fracaso escolar". En Gervilla, Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras 122-128. Madrid: Narcea.
- _ (2008): "Pedagogía Emocional: Una experiencia de formación en competencias emocionales en el contexto universitario". *Cuestiones Pedagógicas*, 65-80. Universidad de Sevilla: Secretariado de publicaciones.
- Ohio Commission on Dispute Resolution and Conflict Management (1993): *Conflict Management in Schools: Sowing Seeds for a Safer Society*. Columbus, OH.
- Olweus, D. (1993) *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell
- Ortega, M. (1994): *La tutoría en secundaria obligatoria y bachillerato*. Madrid: Editorial Popular.
- Ortega, R. (2000): *Educar la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Ortega, R., y Del Rey, R. (2004): *Construir la Convivencia*. Barcelona: Ed. Edebé.

Ortega Esteban, J. (1979): “La educación del delincuente juvenil y los derechos humanos en España” en *Educational Research in relation to the rights of the child*, Gent, World Association for Educational Research.

_ (1997): “Comunidad y educación social (Programa comunitario de prevención de la asociabilidad infanto-juvenil ciudad educativa)”, en A. Petrus (coord.): *Pedagogía Social*, Barcelona: Ariel, 196-221.

Ortiz, I. & Cummins, M. (2012): *Recovery for All: Rethinking Socio-Economic Policies for Children and Poor Households*, New York: UNICEF,

Osterman, K. (2000): “Students’ need for belonging in the school community”. *Review of Educational Research*, 70 (3), 323-367.

Pages, E. (2012): *La generación Google. De la educación permisiva a una escuela serena*. Lleida: Ed. Milenio.

Passmore, J. (1983): *Filosofía de la enseñanza*. México. Fondo de Cultura Económica

Pérez Gómez, A.I. (1990): “Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente”. En Mariano Fernández Enguita. Sociología y Educación. *En memoria de Carlos Lerena*. Madrid: Universidad Complutense.

Piaget, J. (1965): *The moral judgment of the child*. New York: The Free Press.

Peters, R. (1965): “Education as initiation”, in Archambault, R. (Ed.), *Philosophical analysis and education*. London: Routledge Kegan Paul.

_ (1967): *The Concept of Education*. London: Routledge and Kegan Paul.

- Pogge, T.W. (1995): *How should Human Rights be conceived?*, En: Annual Review of Law and Ethics, Berlin: Duncker & Humbot.
- Polo, L. (1995): *Introducción a la filosofía*. Pamplona: Eunsa.
- Pope, A., McHale, S, Craighead, W.E. (1996): *Mejora de la autoestima: técnicas para niños y adolescentes*. Barcelona: Martínez Toca
- Postman, N. (1982): *The Disappearance of Childhood*. New York: Random House.
- Power, F. C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989): *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. New York: Columbia University Press.
- Punset, E. (2007): *El Viaje a la Felicidad*. Barcelona: Destino.
- _ (2012): *Lo que nos pasa por dentro*, Barcelona: Destino.
- Putnam, R.D. (2000): *Bowling alone: The collapse and the revival of the American community*, Nueva York: Simon & Schuster.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2006): *Indicadores de los enfoques del desarrollo basados en los derechos humanos en la programación del PNUD*. Oslo: Naciones Unidas.
- Quart, A. (2004): *Marcados. La explotación comercial de los adolescentes*. Barcelona: Ediciones Debate.
- Rassam, J. (1976): "Le professeur et les élèves", en Revue Thomiste, 76. Éditeur Dominicains de la province de Toulouse.
- Reboul, O. (1972): *¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación?*, Madrid: Nancea.

Reig, D. y Vílchez, L. (2013): *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Madrid: Fundación Telefónica, Fundación Encuentro

Rivero, F. (2000): *El Interés del Menor*. Madrid: Ed. Dykinson

Robinson, L. (2008): “Moral principles are not moral laws”, in *Journal of ethics & social philosophy*. Vol. 2, no. 3, Dallas: SMU.

Roché S. (1994): *Insécurité et libertés*, Paris: Le Seuil.

_ (1996): *La société incivile. Qu'est-ce que l'insécurité?*. Paris: Le Seuil.

Rocher, G. (2000): “Droits fondamentaux, citoyens minoritaires, citoyens majoritaires” In Coutu, M., et al. *Droits Fondamentaux et Citoyenneté*, Montréal: Éd. Thémis, 25-41.

Rogers, C.R. (1959): “A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework”. In S. Koch (Ed.), *Psychology a Study of Science: Study 1, Conceptual and systematic. Vol. 3, Formulations of the person, and the social context* 184-256. New York, NY: McGraw Hill.

_ (1961): *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin

_ (1964): “Toward a Modern Approach to values: The aluing Process in the Mature Person”. *Abnormal and Social Psychology*, 68, 160-167.

_ (1981): *Psicoterapia Centrada en el Cliente*. Barcelona: Paidós.

_ (1982): *A social psychology of schooling*. London: Routledge & Kegan Paul.

_ (1984): *Libertad y creatividad en educación*. Madrid: Ed. Libertador.

- _ (2011): *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós
- Roman, J.M. y Pastor, E. (1984): *La tutoría. Pautas de acción e instrumentos útiles al profesor tutor*. Barcelona: CEAC.
- Romero Pérez, C. (2007): “¿Educar las emociones?: Paradigmas científicos y propuestas pedagógicas”. Universidad de Sevilla: secretariado de publicaciones. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 2006/2007, 105-119.
- Romero Pérez, C; Bernal Guerrero, A.; Jiménez Vicioso, J.R., (2009): “Tejiendo vínculos: la textura de la relación educativa”. Universidad de Oviedo: XXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.
- Romero Pérez, C.; Pereira Domínguez, M^a C. (2011). “El enfoque positivo de la educación: aportaciones al desarrollo humano”. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 23 (2), 69-89.
- Rorty, R. (1989): *Contingency, Irony, and Solidarity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ross, R., Fabiano, E. y Garrido, V. (1990): “El pensamiento prosocial. El modelo cognitivo para la prevención y tratamiento de la delincuencia”, *Monográficos de la revista Delincuencia*, nº1.
- Ross, R. (1992): “Razonamiento y rehabilitación: Un programa cognitivo para el tratamiento y la prevención de la delincuencia”, en V. Garrido y L. Montoro (eds.), *La reeducación del delincuente juvenil. Los programas de éxito*, Valencia: Tirant lo Blanch, 49-68.
- Rubini, M. y Pamonari, A. (1995). “Orientamenti verso le autorità formali e partecipazione politica degli adolescenti”. *Giornale Italiano di Psicologia*, 10: 757-775.

Rutter *et al.* (1979): *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*, Cambridge. MA: Harvard University Press.

Rutter, M. & Giller, H. (1986): *Juvenile Delinquency, Trends and Perspectives*, Harmondsworth, Penguin.

Ruxton, S. (2005): *What about us? Children's Rights in the European Union: next steps*. Brussels: The European Children's Network (EURONET).

Sen, A. (2007): *Identidad y Violencia: La ilusión del destino*. Buenos Aires: Katz Ed.

Savater, F., (2004): *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Sánchez, L.; Megías, I.; Rodríguez, E. (2004): *Jóvenes y publicidad. Valores en la comunicación publicitaria para jóvenes*. Madrid: FAD-INJUVE.

Sandel, M.J., (1982). *Liberalism and the Limits of Justice*. New York, Cambridge University Press

Satir, V. (1976): *En contacto íntimo*. México: Ed. Concepto

_ (1988): *The New Peoplemaking*. Mountain View: Ed. Science and Behavior.

Save the Children (2002): *Programación de los Derechos del Niño Cómo Aplicar un Enfoque de Derechos del Niño en la Programación*. UK: International Save the Children Alliance.

Schor, J. (2004): *Born to Buy: The Commercialized Child and the New Consumer Culture*. New York: Scribner.

Sélosse, J. (1972): *Le rôle de l'école dans la prévention de la délinquance juvénile*. Conseil de l'Europe. Reprint in J. Pain L.M. Villerbu, J. Sélosse. *Adolescence, violences et déviances (1952-1995)*. Vigneux, Matrice.

- Seminario Galego de Educación para a Paz (2000): *La acción tutorial en el marco docente*. Noia: Toxosoutos.
- Smith, P.K. (2003): *Violence in schools: the response in Europe*. London: Routledge.
- _ (2005): “Tackling violence in schools: A European perspective”, in: *Europe and violence at school – How to make a difference*. Strasbourg: Council of Europe.
- Sombreado, L. (2007): “La tutoría educativa como modelo de acción orientadora: perspectiva del profesorado tutor”, en XXI Revista de Educación 9. Universidad de Huelva, 43-64.
- Strauss, A. (1987): *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge University Press.
- Taberner, J. (1997): *Teoría Sociológica y Educación*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Tedesco, J.C. (1995): *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Ed . Alauda Anaya.
- _ (1996): *La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano*. Nueva Sociedad Nro. 146. 74-89
- _ (2000): “Perspectivas de la Educación para el Siglo XXI” en Fernandez, A., y Nordmann (ed): *Hacia una cultura de los Derechos Humanos. Un manual alternativo*. Ginebra: SUHR, Ginebra.
- Tonucci, F. (2004): *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Tomasevski, K. (2001): *Human Rights in Education as prerequisite for human rights education*. Right to education primers nº 4. Lund: Raoul Wallenberg institute.

_ (2004): *Manual on Rights-Based Education: Global Human Rights requirements made simple*. Bangkok: UNESCO.

_ (2005): “EL Derecho a la Educación: Panorama Internacional en un Derecho Irrenunciable” en Naya Garmendia, L. (Coord). *La Educación y los Derechos Humanos*. Donostia: Espacio Universitario Erein.

Torquemada, G. (2004): “La Convención sobre los Derechos del Niño: Un tratado internacional más, o una filosofía por entender y aplicar”. *Menores: Instituciones de Protección y Responsabilidad*. Murcia: Ed. Fundación Diagrama – Intervención Psicosocial.

Turner, B.S. (2001): *The erosion of citizenship*. En *The British Journal of Sociology*, Vol.52, N°2, 2001, UK: Routledge, Oxon.

_ (2006): *Vulnerability and Human Rights*, The Pennsylvania State University Press

Train, A. (2001): *Agresividad en niños y niñas: Ayudas, tratamiento, apoyos en la familia y en la escuela*. Madrid: Nancea.

Tymms, P. (2004): “Are standards rising in British primary schools?”. In *British Educational Research Journal*, 30 (4), 477-494.

Ugarte, C. (2004): *Las Naciones Unidas y la educación en derechos humanos*. Pamplona: Eunsa

UNESCO (1969): *Algunas sugerencias para la enseñanza de los derechos humanos*, París.

_ (2001): *Conferencia internacional de educación*, 46ª reunión, Ginebra.

_ (2007): *Expert Meeting “Stopping Violence in Schools: What Works?”* París

- UNICEF (2007): “*A Human Rights-Based Approach to EDUCATION FOR ALL*”. New York.
- UNITED NATIONS (2006): “*World Programme for Human Rights Education - Plan of Action*”. Geneva.
- Urra, J. (2003): “Adolescencia y violencia. Tópicos y realidades”. En *Estudios de Juventud* nº 62/03: 11-20. Madrid: INJUVE.
- _ (2006): *El pequeño dictador. Cuando los padres son las víctimas*. Madrid: La esfera de los libros.
- Van Bueren, G. (1995): *The international law on the rights of the child*. Save the Children. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers Group.
- Vera Vila, J. (2005): “Medios de comunicación y socialización juvenil”. *Revista de Estudios de Juventud*, marzo nº 68, 19-31.
- _ (2013): “Primeros Lenguajes y Últimas Tecnologías Para La Educación”. Universidad de Salamanca: *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 14, núm. 3, septiembrediciembre, 146-174.
- Vila Merino, E. (2004): “Pedagogía de la ética: de la responsabilidad a la alteridad”. *Athenera Digital*, Núm. 6.
- _ (2010): “El otro va a la universidad: una mirada a las políticas y prácticas docentes desde la alteridad”. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. Vol. 3, Nº 2, 69-76
- _ (2012): “Un juego de espejos: pensar la diferencia desde la pedagogía intercultural”. *Educación XXI*, 15.2, 119-135.
- Vila Merino, E., y Martín Solbes, V. (2011): “Filosofía de la educación y cultura de paz en el discurso pedagógico”. En *Innovación*

Educativa, vol. 11, núm. 55, abril-junio, 6-13. México: Instituto Politécnico Nacional.

Walgrave, L. (1986): “La vulnérabilité sociétale: une tentative théorique pour comprendre la délinquance grave et persistante des certains jeunes. In Troy, C., Tulkens, F., et Van de Kerckhove, M. (éd.), *Délinquance des jeunes. Politiques et interventions*, Bruxelles: Story.

Walgrave, L. et Vettenburg, N. (1988): *Ecole et comportement a problems. Probabilités et risques*. OGJC. Leuven: Université Catholique de Leuven.

Weber, M. (2006): *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Wey, T., Blumstein, D., Shen, W. & Jordan, F. (2008): “Social network analysis of animal behaviour: a promising tool for the study of sociality” *Animal Behaviour*, 75, 333-344

Whitehead A., N. (1957): *Los fines de la educación, 23. 1957*, Buenos Aires: Paidós.

Wilber, K.. (1995): *Después del Edén. Una versión transpersonal del desarrollo humano*, Barcelona: Ed. Kairós.

_ (2000): *A Theory of Everything*. Boston: Shambhala Publications.

_ (2006): *La conciencia sin fronteras*, Barcelona: Ed. Kairós,

Wiseman, R. (2009): *Queen Bees and Wannabes*. New York: Crown Publishing

Wittgenstein, L. (2009): *Philosophical Investigations*, 4th Edition, P.M.S. Hacker and Joachim Chulte (eds. And trans.), Oxford: Wiley-Blackwell.

Wolfe, D.A.; Wekerle, C., & Scott, K. (1997): *Alternatives to violence. Empowering youth to Develop Helathy Relationships*, London: SAGE.

AA/VV. Fernández, A., (ed). (2000): *Hacia una cultura de los derechos humanos*. Ginebra: Universidad de verano de derechos humanos y del derecho a la educación.

AA/VV. (1997): La Violencia en los Centros Educativos, Revista de Educación nº 313. Madrid: Secretaría General de Educación y Formación Profesional

AA/VV. (1998): La violence a l'école: approches europeennes. Revue Française de Pédagogie. Paris: Institut national de recherche pédagogique (INRP), nº 123

DOCUMENTOS / REFERENCIAS ONLINE

AIMC (2012): *14o navegantes en la Red*. En www.aimc.es (Accedido el 05/02/2014)

American Life Project. En <http://pewInternet.org/Reports/2012/Teens-and-Privacy.aspx> (Accedido el 05/02/2014).

Amnistía Internacional (2002). *Videojuegos ¿sabes a qué juegan tus hijos? videojuegos, racismo y violación de derechos humanos*. En www.es.amnesty.org (Accedido el 13/05/11)

— (2003). *Educación en Derechos Humanos: asignatura suspensa. Informe sobre la formación en las Escuelas de Magisterio y Facultades de Pedagogía y Ciencias de la Educación para la Educación en materia de Derechos Humanos*. Madrid: Amnistía Internacional.

www.amnistiacatalunya.org/edu/pdf/asignatura/informe-asig-dh-03.pdf (Accedido el 02/07/13)

Conferencia de Viena (1993):
<http://www2.ohchr.org/english/law/vienna.htm> (Accedido el 13/05/11)

Conferencia Mundial de Teherán (1968): (Accedidos el 13/05/11)
http://untreaty.un.org/cod/avl/pdf/ha/fatchr/fatchr_s.pdf
http://untreaty.un.org/cod/avl/pdf/ha/fatchr/Final_Act_of_TehranConf.pdf

Convención Americana sobre Derechos Humanos 1969:
<http://www.cidh.oas.org/PRIVADAS/convencionamericana.htm>
(Accedido el 13/05/11)

Convención sobre los Derechos del Niño (1989):
<http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm> (Accedido el 13/05/11)

Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza 1960:
http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Accedido el 13/05/11)

Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965):
<http://www2.ohchr.org/spanish/law/cerd.htm> (Accedido el 13/05/11)

Convención sobre el Estatuto de los Refugiados 1951:
<http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0005> (Accedido el 13/05/11)

Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer 1979:

<http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm> (Accedido el 13/05/11)

Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789):
<http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/dudh/1789.asp>
(Accedido el 13/05/11)

Declaración de la UNESCO sobre la raza y los prejuicios raciales (1978): <http://www2.ohchr.org/spanish/law/raza.htm> (Accedido el 13/05/11)

Declaración de los Derechos del Niño (1959):
[http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386\(XIV\)](http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386(XIV))
(Accedido el 13/05/11)

Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño (1924):
<http://www.un-documents.net/gdrc1924.htm> (Accedido el 13/05/11)

Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948):
<http://www.un.org/es/documents/udhr/index.shtml> (Accedido el 13/05/11)

EU NET ADB Consortium (2013): *Investigación sobre conductas adictivas a Internet entre los adolescentes europeos*. Unión Europea. www.eunetadb.eu (Accedido el 05/02/2014)

Ezpeleta, M. (2007): *Taller series de TV y realityshows*. Familia y Cibersociedad. Vigo: FAPACE. En <http://www.33congresofapace.com/Conclusiones.pdf> (Accedido el 13/05/11)

Instituto Nacional de Estadística (INE, 2013). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de la Información y comunicación en los hogares*. Notas de prensa. 25 de octubre de 2013. www.ine.es (Accedido el 05/02/2014)

Pacto internacional de derechos económicos sociales y culturales (1966): <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm> (Accedido el 13/05/11)

Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales “Protocolo de San Salvador” 1988
<http://www.cidh.oas.org/Basicos/basicos4.htm> (Accedido el 13/05/11)

Resolución de la Subcomisión 1997/7. El ejercicio del derecho a la educación, inclusive la educación en materia de derechos humanos.
<http://www.unhchr.ch/Huridocda/Huridoca.nsf/TestFrame/926553ee9bba1d78802566340057b088?Opendocument> (Accedido el 13/05/11)

Resolución de la Subcomisión 1998/11. El ejercicio del derecho a la educación, incluida la educación de derechos humanos.
<http://www.unhchr.ch/Huridocda/Huridoca.nsf/0/26705d87e5da7bb180256673003c4d8f?Opendocument> (Accedido el 13/05/11)

Resolución 32/130 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, de 16 de diciembre de 1977: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/320/13/IMG/NR032013.pdf?OpenElement> (Accedido el 13/05/11)

Whitehead, H. (2006): Programs for the Analysis of Animal Social Structure (SOCPROG). Halifax, Nova Scotia: Dalhousie University. <http://myweb.dal.ca/hwhitehe/social.htm> (Accedido el 05/02/2014)