

UNIVERSIDAD DE OVIEDO



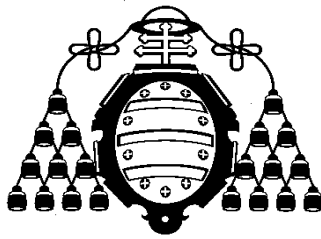
Departamento de Ciencias de la Educación

TESIS DOCTORAL

La relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Un estudio de caso en Primaria.

Carmen Álvarez Álvarez

UNIVERSIDAD DE OVIEDO



Departamento de Ciencias de la Educación

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

El diálogo como estrategia de educación en valores cívicos.

Un estudio etnográfico en Primaria.

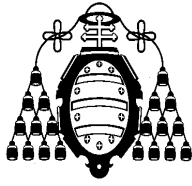
Programa de Doctorado: *Pedagogía. Investigación e intervención socioeducativa.*

Bienio 2006-2008

AUTORA: Carmen Álvarez Álvarez

DIRECTOR: Jose Luis San Fabián Maroto

Oviedo, junio de 2008



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Departamento de Ciencias de la educación

**JOSÉ LUIS SAN FABIÁN MAROTO, DOCTOR DEL
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD DE OVIEDO,**

HACE CONSTAR que ha dirigido el Trabajo de Investigación de la alumna de Doctorado **D^a. Carmen Álvarez Álvarez**, que lleva por título ***"El diálogo como estrategia de educación en valores cívicos. Un estudio etnográfico en Primaria"***, matriculado durante el presente curso 2007-08, e

INFORMA que dicho Trabajo reúne las condiciones, formales, académicas y científicas adecuadas para ser presentado a su lectura y defensa ante el tribunal correspondiente.

Lo que firma en Oviedo a dos de junio de dos mil ocho.

Fdo: José Luis San Fabián Maroto

Director del Trabajo de Investigación

Agradecimientos

Un trabajo como éste no es fruto exclusivo de la persona que lo firma. Es casi un imperativo moral agradecer a algunas personas su colaboración, para lo que les dedico este espacio, esperando no olvidarme a nadie.

- A **José Luis San Fabián**, por aceptar la tutoría de este trabajo cuando aún se presentaba difuso y por apoyarme en todo el proceso mostrando ilusión.
- A **José María Rozada**, por mostrarme su saber sin esperar nada a cambio y abrirme las puertas de su aula.
- A los **niños y niñas de 5º B de Villar Pando**, porque a su lado he aprendido mucho sobre la Educación Primaria.
- A **Paco García**, por haber sido un “portero” amable y colaborador, así como al **profesorado del centro**, que tan bien me ha acogido.
- A **Jose Antonio Alonso**, por su paciencia, cariño y colaboración.
- A **Adolfo García**, por asesorarme en materia de etnografía, ofreciéndome sabios consejos.
- A **Pepe Garrido**, porque siempre guardaré en mi recuerdo sus transformadoras clases en el Instituto.
- A **Joaquín García**, por ayudarme a pensar sobre el planteamiento de este trabajo, así como a las demás personas del Equipo Canella.
- A **Josetxu Arrieta**, por mostrar interés y colaboración en este estudio desde el primer momento.
- A **Luis Laviana**, por ayudarme en los trámites de solicitud de mi beca, sin la cual posiblemente no me hubiese embarcado en esta investigación.
- **Muchas otras personas** también han contribuido a que este estudio vea la luz (a mis amigos y amigas, al personal de la biblioteca y del Departamento de Ciencias de la Educación). A ellas también les debo mucho en la elaboración de esta investigación.
- Pero si de alguien estoy especialmente agradecida es de mi familia, con especial énfasis en **mi abuela, mi madre y mi padre** y de los **grandes**

maestros que he tenido en la Educación Primaria, Secundaria y la Universidad que me han hecho sentir la enorme importancia del asunto que se trata en este informe a lo largo de mi propia biografía y pensar en lo importante que es su cultivo permanente.

Índice

Introducción.....	11
1. Fundamentación teórica del trabajo.....	15
1.1. Naturaleza del conocimiento escolar.....	16
1.1.1. <i>Críticas al conocimiento escolar.....</i>	<i>17</i>
1.1.2. <i>La transformación del conocimiento escolar.....</i>	<i>21</i>
1.2. Educación en valores.....	24
1.2.1. <i>Aspectos conceptuales.....</i>	<i>25</i>
1.2.2. <i>Educación en valores cívicos.....</i>	<i>29</i>
1.2.3. <i>Educación en valores en la enseñanza Primaria.....</i>	<i>38</i>
1.3. El diálogo en educación.....	53
1.3.1. <i>La importancia del lenguaje en educación.....</i>	<i>54</i>
1.3.2. <i>Aproximación al concepto de diálogo.....</i>	<i>58</i>
1.3.3. <i>¿Escuelas antidialógicas?.....</i>	<i>62</i>
1.3.4. <i>Tipos de diálogo.....</i>	<i>63</i>
1.3.5. <i>Características del diálogo.....</i>	<i>66</i>
1.4. El diálogo como estrategia de educación en valores.....	70
1.4.1. <i>El carácter transversal de la lengua en el aula.....</i>	<i>71</i>
1.4.2. <i>El diálogo sobre valores en el aula.....</i>	<i>71</i>
1.5. Síntesis de la fundamentación teórica.....	84
2. Fundamentación metodológica.....	89
2.1. Modelo de investigación: etnografía educativa.....	89
2.1.1. <i>Aproximación al concepto de etnografía educativa.....</i>	<i>90</i>
2.1.2. <i>Fundamentos de la etnografía escolar.....</i>	<i>92</i>
2.1.3. <i>Proceso etnográfico.....</i>	<i>97</i>
2.1.4. <i>Perspectivas en etnografía.....</i>	<i>103</i>
2.1.5. <i>La credibilidad de los datos etnográficos.....</i>	<i>106</i>

2.2. Marco metodológico: estudio de caso.....	108
2.2.1. <i>Aproximación conceptual</i>	109
2.2.2. <i>Características de los estudios de casos</i>	111
2.2.3. <i>Tipos de estudio de casos</i>	111
2.2.4. <i>Fases de los estudios de casos</i>	113
2.2.5. <i>Posibilidades y límites de los estudios de casos</i>	114
2.3. Diseño del trabajo etnográfico.....	117
2.3.1. <i>Planteamiento de la investigación</i>	118
2.3.2. <i>Objetivos de la investigación</i>	120
2.3.3. <i>Técnicas e instrumentos de recogida de información</i>	121
2.3.4. <i>Análisis de datos</i>	125
2.3.5. <i>Fases de la investigación</i>	126
2.4. Síntesis del diseño de la investigación.....	128
3. Trabajo etnográfico.....	129
3.1. Recogida y análisis de la información.....	129
3.1.1. <i>Selección y descripción del caso</i>	130
3.1.2. <i>Negociación del acceso al campo</i>	133
3.1.3. <i>Instrumentos de recogida de información</i>	135
3.1.4. <i>Temporalización de la recogida de información</i>	140
3.1.5. <i>Audiencias implicadas</i>	142
3.1.6. <i>Análisis de la información</i>	144
3.2. Contextualización del caso.....	144
3.2.1. <i>El centro educativo</i>	145
3.2.2. <i>El aula</i>	149
3.2.3. <i>El profesor</i>	153
3.2.4. <i>El grupo</i>	162
3.2.5. <i>La enseñanza instrumental</i>	173
3.2.6. <i>La investigadora</i>	180
3.3. El diálogo como estrategia de educación en valores.....	182

3.3.1. Planteamiento teórico: educación en valores y diálogo.....	182
3.3.2. Planteamiento práctico: la clase como una comunidad deliberativa.....	197
3.3.3. Desarrollo del diálogo en el aula.....	216
3.3.4. Análisis global de los datos.....	253
3.3.5. Las audiencias ante el diálogo como estrategia de educación en valores.....	263
4. Conclusiones.....	272
4.1. Evidencias y resultados del trabajo empírico.....	272
4.1.1. El diálogo está sometido a normas.....	272
4.1.2. No son precisos sofisticados materiales educativos.....	273
4.1.3. Permite plantear la educación en valores de manera contextualizada.....	274
4.1.4. Permite desarrollar una transversalidad líquida.....	275
4.1.5. Permite desarrollar una enseñanza “no infantilizadora”.....	276
4.1.6. La enseñanza de valores cívicos no tiene por qué ser una actividad académica en sentido estricto.....	277
4.1.7. La enseñanza de valores se puede abordar racionalmente.....	278
4.1.8. Es una forma de aprender cooperativa, comunitaria.....	279
4.1.9. Permite enseñar al alumnado a dialogar.....	280
4.1.10. Se favorece el pensamiento libre y autónomo.....	280
4.1.11. La metodología dialógica permite abordar en profundidad diversos contenidos académicos.....	281
4.1.12. Coherencia teoría-práctica.....	282
4.1.13. Positiva valoración de los implicados.....	282
4.2. Dilemas que abre el trabajo empírico.....	283
4.2.1. La evaluación de los efectos.....	283
4.2.2. Cómo evaluar al grupo.....	286
4.2.3. La continuidad de esta pedagogía.....	288
4.2.4. ¿La comunidad?.....	289
4.2.5. La transferencia del caso.....	290

5. Referencias bibliográficas.....	294
6. Anexos.....	312
6.1. Negociación del acceso.....	312
6.2. Los 25 alumnos de un aula.....	316

Le pregunta un niño a su padre:

“– ¿Cómo podemos saber lo que debemos hacer y lo que no?

– ¿No es para enterarte de eso para lo que vais al colegio?

– De esas cosas no hablamos en clase, quiero decir en las clases normales”.

(Lipman, 1997: 87).

Introducción

A continuación presento una investigación realizada durante el curso 2007-2008 sobre el diálogo como estrategia de educación en valores cívicos en Primaria¹. La cita que da entrada al trabajo de investigación muestra una idea fundamental que ha llevado a la autora a realizar este estudio: cómo en las aulas convencionales no se habla sistemáticamente sobre cuestiones éticas. Partiendo de esta idea hemos realizado esta investigación para conocer si es posible educar para la ciudadanía en las aulas de modo dialogado con carácter sistemático.

Este trabajo se centra más que en la educación en valores como contenido, en el diálogo como metodología. Wells (2001:11), quien también ha cultivado este campo, ha planteado que le interesa tanto el “cómo” como el “qué”, abordando sólo el primero. Este estudio sigue esta tónica, preocupándose más por la relación didáctica que por el contenido de la misma, lo cual no quiere decir que lo uno sea más importante que lo otro. De hecho, ambas cuestiones son fundamentales y resultan imposibles de separar del todo.

No cabe duda de que la escuela debe formar en valores cívicos, para la ciudadanía, pero la realidad nos enseña que esta cuestión frecuentemente se descuida. De hecho, cuando el profesorado no tiene un planteamiento explícito de educación moral, queda relegada a un segundo plano tratándose sólo en circunstancias puntuales, generalmente cuando se dan conflictos en las aulas, momentos además muy propicios para la moralina y no para el razonamiento y la reflexión ética serena y continuada.

Algunos autores plantean que hablar de “educación en valores” es reiterativo, pues el propio término “educación” ya implica educar en valores. Es cierto que toda educación es en sí misma un valor, pero cuando en las aulas no se trabaja la formación ciudadana con constancia no podemos decir que se esté trabajando la dimensión moral de la formación. Siempre que se habla de esta reiteración acaba por descuidarse la educación en valores a favor de la educación instrumental. Como ha apuntado Fullat (1995), la educación siempre implica formación en valores, el caso es que los pedagogos que se han ocupado de señalar que era reiterativo han acabado por cargarse lo segundo. Jordán y Santolaria (1995:11) plantean que *“la educación moral ha sido blanco de atención constante por parte de la reflexión pedagógica; y difícilmente podía haber sido de otro modo, ya que la educación misma, aferrada en su*

¹ Con el objeto de dar fluidez al lenguaje empleo el masculino genérico en todos los apartados de este estudio.

genuinidad, resulta inseparable del referente axiológico y, más concretamente, del ético. Siendo la pretensión del educador, en efecto, la “optimización” del sujeto educando, respecto al desarrollo y cualificación de la dimensión moral humana, deviene, a todas luces, fundamental, insoslayable y, casi diríamos, prioritaria”.

Pero, ¿cómo educar en valores en las aulas con carácter sistemático? Posiblemente hay muchas respuestas a esta pregunta. La propuesta que hago en este estudio es que a través del diálogo entre todos los miembros del aula pueden abordarse en profundidad los más diversos asuntos morales. El diálogo en el aula permite crear un clima de trabajo muy rico en el que se pueden abordar infinitas temáticas de educación en valores, creando un medio reflexivo, en el que confluyan ideas previas sobre el tema, conocimientos académicos, experiencias, etc. Schujman (2004: 14) afirma que *“la transmisión de los valores es transmisión en estado de problema, de pregunta”*. Ciertamente, el profesor tiene un papel muy destacado, pues su rol es determinante en cada pregunta, cada respuesta, cada reflexión.

Este estudio se centra en la Educación Primaria, por ser una etapa del desarrollo infantil esencial para construir la personalidad moral, en la que además se muestra suma curiosidad por entender la realidad. Lipman, Sharp y Oscanyan (1998: 81) señalan que *“existe una noción equivocada de que los niños no tienen interés por las nociones filosóficas, sino que sólo desean divagar sobre trivialidades o dominar los hechos. Con demasiada frecuencia, los adultos asumen que los niños sólo sienten curiosidad cuando se trata de adquirir una información específica más que comprender las razones por las cuales las cosas son como son. Desgraciadamente se ha reservado la filosofía tradicionalmente para los adultos, basándose en la aparente presuposición de que los niños no tendrían interés por materias tan abstractas y en todo caso no serían capaces de tratarlas por ser tan técnicas”*.

El siguiente informe se organiza en cuatro capítulos. En el primero se desarrolla la **“fundamentación teórica del trabajo”**. Este apartado no ha sido fácil de elaborar pues hay algunas investigaciones realizadas sobre el diálogo como metodología educativa, y también sobre educación en valores, pero aún son muy escasos los trabajos que ponen en relación ambas cuestiones. En él se aborda teóricamente el tema objeto de estudio: la naturaleza del conocimiento escolar, la educación en valores, el diálogo como procedimiento didáctico y como estrategia de educación en valores.

En el segundo capítulo se realiza una **“fundamentación metodológica”**. En este capítulo se ofrecen las bases metodológicas en las que se apoya el estudio empírico: la etnografía como modelo de investigación educativa (su

finalidad, sus características, los momentos más destacados del proceso etnográfico, las perspectivas en etnografía, la credibilidad de los datos, etc.), el estudio de casos como marco metodológico (sus características, tipos, fases, etc.) y el diseño de la investigación.

Esta investigación se ha centrado en el estudio de un aula en profundidad, realizando la investigadora una observación participante. Los objetivos de este estudio son: (1) Analizar el estado de la cuestión de la educación en valores en Educación Primaria. (2) Describir el contexto específico en el que se va a asentar la investigación. (3) Explorar las posibilidades de educar en valores a través del diálogo en un aula de Educación Primaria. (4) Establecer orientaciones sobre la educación en valores en Educación Primaria.

En el tercer capítulo se desarrolla el “**trabajo etnográfico**” y se comenta todo lo relativo al proceso de recogida de los datos y su análisis. En un primer momento se comenta cómo se ha recogido la información (cómo se ha seleccionado el caso, cómo se ha accedido al campo, qué instrumentos se han utilizado para recoger la información, cuál ha sido la temporalización de la recogida de los datos, etc.). A continuación se contextualiza el caso a estudiar (el centro, el aula, el profesor, el grupo, etc). Se delimita cuál es el planteamiento teórico y práctico del aula para educar en valores mediante el diálogo y se presentan los datos recogidos y su análisis. Finalmente se realiza un análisis global de los datos y se plantea cómo las diferentes audiencias valoran esta forma de trabajar en el aula.

El último capítulo son las “**conclusiones**” del estudio. En este capítulo planteo las principales evidencias que permite establecer el trabajo empírico y los dilemas más destacados que éste abre.

El presente trabajo puede tener interés para teóricos y prácticos de la educación porque aborda ambas dimensiones de la enseñanza. Puede ser especialmente útil para el profesorado de Primaria, pues con su lectura podrá reflexionar acerca de un tema tan importante como lo es la educación en valores y sobre una estrategia didáctica poco conocida como es el diálogo en el aula. Además, esta teoría y práctica pedagógica analizada en el capítulo tercero, de no recogerse en un trabajo académico como éste podrían desvanecerse sin dejar mucho rastro, lo cual nunca es deseable, pues para transformar la educación es preciso conocer experiencias relevantes como la que se plantea en el trabajo etnográfico de este estudio.

1. Fundamentación teórica del trabajo

En este apartado se tratará de delimitar el tema de este estudio y de justificar su relevancia, el cual se desarrollará en torno a dos ejes: la educación en valores y el diálogo en el aula como estrategia metodológica fundamental en la formación moral del alumnado.

Es importante abordar el tema de la educación en valores porque éste es un reto actual en nuestra sociedad y en las escuelas. La educación en valores dota a la persona de un marco normativo personal y autorregulador legítimo, y por tanto es una tarea que la escuela debe encarar con plena conciencia en el día a día.

Si me preocupa la educación en valores es porque me interesa la formación de los alumnos, la calidad del proceso formativo, no sólo su aprendizaje, la enseñanza instrumental. Asensio (2004: 13) afirma que *“preguntarse por el sentido de la educación no es lo mismo que hacerlo por el cómo abordar los problemas que plantea la enseñanza. Se diría, sin embargo, que nuestras instituciones educativas han obviado esa distinción a fuerza de dirigir la mayor parte de sus iniciativas hacia la mejora de los resultados académicos y dejar de lado otros aspectos de la formación de los jóvenes”*. Es frecuente preguntarse qué es el fracaso escolar, si existe y en qué grado y proponer medidas para solucionarlo, más no siempre se apela al sentido de la formación. Resulta más sencillo proponer medidas para solucionar el fracaso escolar que pensar y actuar con coherencia en una línea de formación integral.

Por otra parte, he decidido acotar este estudio en lo que podemos denominar una estrategia de educación en valores: el diálogo en el aula, la conversación de los miembros de una clase en torno a diversos problemas sociales relevantes, pues esta metodología permite al alumnado reflexionar sosegadamente sobre un tema, situarse moralmente ante el mismo, tomar la palabra en el aula para ofrecer su experiencia al grupo y dar a conocer las perspectivas que se asumen a los compañeros de la clase, incluso generar algún pequeño debate, lo cual es fundamental para desarrollar el lenguaje, aprender a pensar, a argumentar y a situarse ante la realidad social.

El diálogo reconoce y permite expresarse al otro. Es más, el diálogo siempre interpela al otro. *“La lengua oral es por naturaleza apelativa”*, afirma De Luca (1983: 55). ¿Por qué, entonces, es tan poco conocida esta cuestión? ¿Por qué no se realizan investigaciones sobre el diálogo como estrategia formativa y de educación en valores?

En este capítulo trataré de aclarar algunas cuestiones al respecto. Inicialmente realizaré una crítica al conocimiento escolar que contribuirá a detectar algunas fisuras dentro del sistema de enseñanza que, a su vez, permiten formular ideas que ayuden a la superación de estas limitaciones. A continuación abordaré qué es la educación en valores y su necesidad actual. Más adelante se delimita el papel del diálogo en la educación y por último se explica en qué se fundamenta el diálogo como estrategia de educación en valores. Al final de este capítulo incorporo una síntesis de las ideas más importantes expuestas.

1.1. Naturaleza del conocimiento escolar

Existe el acuerdo general de que la práctica educativa tiene dos objetivos principales:

1. La reproducción cultural, es decir, la transmisión a las nuevas generaciones de los recursos acumulados por la cultura para que, a su vez, estas nuevas generaciones puedan contribuir a ella de una manera productiva y responsable como miembros de la población activa y de la sociedad en general.
2. El desarrollo individual de cada estudiante para que pueda realizar plenamente su potencial como ser humano y aportar ideas y capacidades originales y quizá divergentes.

Por desgracia, estos dos objetivos se suelen tratar como si fueran contrarios, como se observa en los debates entre los defensores de la educación tradicional y los partidarios de la educación progresista (Wells, 2001: 234).

Quienes subrayan la reproducción cultural consideran que ésta se lleva a cabo como una enseñanza uniforme y dirigida por el profesor, ceñida a un currículo centralista, basada en libros de texto sancionados y supervisada por frecuentes pruebas normalizadas, de modo que la creatividad y la originalidad basadas en el interés y la iniciativa del individuo sólo son posibles cuando los estudiantes han adquirido sólidamente las aptitudes básicas y el canon de conocimientos procedentes del pasado.

Por su parte, quienes destacan el desarrollo individual alegan que el conocimiento se construye individualmente a partir de lo que el estudiante aporta a la tarea basándose en sus conocimientos, intereses y motivaciones anteriores. De este modo, el aprendizaje se debe centrar en el estudiante y el papel del profesor se debe limitar a apoyar y facilitar el interés y la iniciativa del individuo.

Desde un planteamiento sociocultural se reconoce la validez parcial de estas dos posturas y se propone una concepción dialógica de la enseñanza-aprendizaje donde el conocimiento es construido conjuntamente por el profesor y los estudiantes, mientras realizan actividades cotidianamente en el aula. Según esta concepción, el principal objetivo es mejorar la comprensión de todos los interesados mediante la apropiación y el aprovechamiento de los recursos de la cultura como instrumentos para participar en indagaciones que tienen una importancia al mismo tiempo individual y social y con repercusiones para la acción más allá del aula (Wells, 2001: 234).

Generalmente en la educación se ha trabajado el conocimiento escolar haciéndose más hincapié en la reproducción que en la transformación, generándose una enseñanza de arriba-abajo: el estado selecciona el conocimiento que es preciso legitimar y el profesor lo presenta a sus alumnos y éstos lo interiorizan. Pero el conocimiento escolar nunca es neutro, se trata de algo profundamente intencionado y con implicaciones políticas, éticas y sociales. Ha sido muy criticada esta “selección” del saber que se hace para ser trasladada al alumno, porque siempre implica una determinada concepción del ser humano y unos valores, los hegemónicos. Por tanto, la educación tampoco es un proceso neutro (ni puede serlo), lo que pone en cuestión el tópico de que enseñar puede ser algo aséptico y formar moralmente no.

Siempre que se ha planteado la enseñanza como “instrucción aséptica” se ha descuidado la formación ciudadana, por considerar que ésta introducía “valores”. De ahí que algunos teóricos y prácticos se hayan preocupado desde hace tiempo de señalar las carencias que esta forma de trabajar supone. Es por ello que comienzo este trabajo con una revisión de los problemas que tiene el conocimiento escolar hoy, haciendo hincapié en las críticas que se le han venido haciendo en los últimos años desde diferentes frentes. A continuación planteo algunas ideas que pueden ayudarnos a superar estas limitaciones.

1.1.1. Críticas al conocimiento escolar

Las críticas más destacadas que se han venido realizando a los contenidos que configuran el currículo escolar son: la definición “apriorística” de los contenidos, la “didactización” que sufre todo saber para hacerse escolar, la saturación de los programas, la función propedéutica del saber escolar, la escasa reflexión sobre el conocimiento que se produce en los estudiantes y la separación existente entre el conocimiento escolar y la vida ordinaria.

Los contenidos están definidos “a priori”

El currículo escolar es una construcción social que le viene definida a priori a todo profesor. Se ha naturalizado de tal forma que puede parecer que es imparcial, neutro, socialmente compartido, etc. mas no es así. ¿Por qué figura “la división” en los programas de matemáticas y no figura el desigual reparto de la riqueza en el mundo como un problema de división injusta?

Goodson señala al respecto: *“el currículum escolar es un artefacto social, concebido y hecho para propósitos humanos deliberados. Pero hasta la fecha y en muchas exposiciones pedagógicas, el currículum escrito, la más manifiesta de las creaciones sociales, ha sido tratado como un elemento dado. Además, el problema se ha complicado por el hecho de que se le ha tratado como un elemento dado neutral incluido en una situación por lo demás significativa y compleja (...) Sin embargo, y a pesar de las desiguales exhortaciones de los sociólogos, y de los sociólogos del conocimiento en particular, se ha hecho muy poco hasta la fecha en cuanto a un estudio serio del proceso de la historia social del currículum”* (Goodson 1995: 74).

La saturación de los programas

Muchas son las críticas que reciben los programas oficiales de las diferentes enseñanzas debido a su amplitud. Las críticas proceden fundamentalmente del profesorado, quienes pragmáticamente sienten la imposibilidad de abordar adecuadamente las ambiciosas programaciones previstas.

Rozada Martínez (1979: 26-31) asegura que *“el problema de los contenidos de los programas de enseñanza ha sido siempre fundamental porque en ellos se da cuenta de qué y cuánto se pretende enseñar. (...) En nuestros programas el divorcio es tripartito: ni la metodología propuesta puede ser practicada con los contenidos que se formulan, ni éstos permiten alcanzar los objetivos deseados. El problema de la densificación de los programas, en nuestros planes de estudios, es, seguramente, el más denunciado. (...) El carácter indicativo de los programas oficiales pudiera parecer un atenuante de la grave situación que plantean. Sin embargo los textos suelen desarrollarlos con bastante fidelidad; y la realidad diariamente vivida en los centros nos enseña que (...) en la mayoría de las ocasiones el desarrollo de la totalidad de los contenidos de cada nivel se convierte en la base orientadora de todas las actividades del curso”*.

El problema principal de esta saturación es que *“sin darse cuenta, los profesores pueden conceder excesiva importancia a la evaluación y dar la impresión de que sólo son aceptables los pronunciamientos acabados. La falta*

de tiempo y la sensación de hacinamiento del currículo plantean problemas a los profesores. La imposición de límites excesivamente rígidos empobrece las oportunidades de debate. Unos objetivos curriculares estrechos de miras contribuyen a que el intercambio y el desarrollo que se obtienen a través del diálogo sean de escasa utilidad (Haynes, 2004: 113).

La función propedéutica del conocimiento

El conocimiento escolar cumple una importante función propedéutica. Plantea Rozada Martínez que *“en los colegios de EGB se trabaja pensando en el Graduado Escolar y en el Bachillerato; y en los Institutos se piensa en la Universidad, con las pruebas de selectividad por medio. Son éstas, responsabilidades que ahogan más de una iniciativa de cambio y forman parte importante de los condicionamientos que convierten los contenidos oficiales en lo que oficialmente hay que saber”* (Rozada Martínez, 1979: 32).

Además, el currículo escolar se define según un modelo arriba-abajo. La Universidad se entiende que es la institución que más saber tiene y establece las pautas sobre cómo tiene que ser el conocimiento que se imparte en los niveles previos, de tal modo que en la Secundaria se espera que los alumnos estudien aquellos contenidos que necesitarán para la Universidad y en la Primaria se espera que se dominen los saberes que la Secundaria precisa. El conocimiento que la escuela legitima es el saber que la función propedéutica del sistema educativo exige, como pone de manifiesto Lerena (1980). La Universidad dicta. La escuela toma nota.

Lipman, Sharp y Oscanyan (1998: 39) plantean cómo los exámenes suelen ser la fuerza impulsora del sistema y cómo la práctica general en las escuelas de Educación Primaria es coherente con los valores de la educación superior en general.

La escasa reflexión sobre el conocimiento

En ocasiones se plantea como un problema de la escuela la escasez de conocimientos que los alumnos poseen, pero no se repara en lo poco que los estudiantes reflexionan sobre ellos. La enseñanza tiene que ser una actividad reflexiva, en la que en el acontecer de las clases puedan aparecer las experiencias, las ideas previas y los conocimientos de los alumnos para construir verdaderos aprendizajes.

Las democracias auténticas precisan de ciudadanos reflexivos y críticos y no sólo individuos productivos para el sistema. El aprendizaje superficial y sin reflexión pierde completamente el sentido de su existencia.

El aprendizaje comprensivo y en profundidad es incompatible con la densificación de los programas oficiales. O se hace una pedagogía de tratamiento superficial de los contenidos o de tratamiento en profundidad. No puede darse un tema cada semana abordando todos los aspectos que se plantean en los programas en todas las asignaturas y con todos los alumnos y, además, tratarlo en profundidad.

Apple y Beane, en su famoso libro *Escuelas democráticas*, recogen varias experiencias de escuelas transformadoras. Una de ellas es “el colegio de Educación Secundaria de Central Park”, en el que Meier y Schwarz (1997: 50) exponen algunos de los principios de la práctica. El primero de ellos lo presentan como: “*menos es más. Es más importante saber algunas cosas bien que conocer muchas cosas superficialmente*”. Ésta es la idea que deseaba resaltar, cómo trabajando partes significativas de los programas de manera profunda, en las diferentes asignaturas, procurando que todos los alumnos sigan y aprendan, permite trabajar más reflexivamente los contenidos escolares.

Uno de los principales problemas del sistema educativo, que entronca con el problema de la escasa reflexión sobre el conocimiento, es el papel protagonista de la evaluación, que vertebra el sistema educativo al completo. Realícese la evaluación mediante examen o no, ese no es el problema, todo profesor está obligado a evaluar y calificar a sus alumnos, de tal manera que el papel que juega el conocimiento siempre puede quedar relegado a la evaluación, a la rentabilidad en las notas. Y todos los que hemos estudiado pensando en la evaluación, de algún modo, siempre hemos estudiado estratégicamente, “aprendiendo” para olvidar tras superar una evaluación.

Esta concepción de la educación como aprendizaje es tremendamente reduccionista de lo que significa la misma, que deja de entenderse como formación para entenderse como mercancía.

La separación vida ordinaria/vida académica

La formación de los niños va mucho más allá de la adquisición de unos saberes académicos previamente planificados (que además frecuentemente la psicología tilda de poco apropiados al nivel de desarrollo de los alumnos) o del dominio de unos aprendizajes instrumentales. Una buena educación se

propone acercar el conocimiento experiencial cotidiano con el conocimiento académico más elaborado y no la diferenciación entre ambos mundos, entre los cuales pueden producirse tremendas distancias.

“Las consecuencias de la densificación de los programas se manifiestan en una práctica docente basada en el tratamiento superficial de los mismos, la implantación del verbalismo como método de trabajo y el estudio de abstracciones alejadas de la realidad sensible (...) Cada contenido de estos programas tan desorbitados, no puede ser considerado como un saber interesante que hay que enseñar a los alumnos sino como una piedra que se añade al muro que separa la escuela de la vida” (Rozada Martínez, 1979: 33).

Resumiendo, Cuesta plantea: *“simplemente me daría por satisfecho si se entiende bien que el conocimiento que se practica cotidianamente en las aulas comparece, en forma de disciplinas escolares, con unas señas de identidad intranferibles, con unos rasgos propios. Es en efecto, tal como puso de relieve la sociología crítica de la educación, el conocimiento escolar resulta descontextualizado, asignaturizado, libresco, abstracto, individualista, examinatorio”* (Cuesta, 2003: 6).

Si realmente queremos transformar la escuela e impedir que ésta sólo se preocupe de la reproducción es preciso cuestionar los contenidos escolares y ofrecer propuestas curriculares contra-hegemónicas, lo cual no quiere decir que los contenidos hayan de ser eliminados o sustituidos. No se está poniendo en cuestión el valor del conocimiento académico en la formación, ni se está desacreditando su importancia, únicamente se plantean sus limitadas posibilidades para educar si no se acerca con una finalidad formativa al que aprende.

En las escuelas hay que ofrecer al alumnado contenidos académicos fruto de la construcción histórica, pero no sólo, porque también es preciso abordar en el aula “problemas sociales relevantes” que pueden no recoger los programas. Es preciso tomar distancia de los planteamientos que señalan que hay que enseñar todos los contenidos de los programas como si eso fuese la cumbre de la formación. En este trabajo se considera que esos saberes tienen que articularse con el potencial cognitivo y cultural de los alumnos con el propósito de educarlos en una ciudadanía crítica.

1.1.2. La transformación del conocimiento escolar

Hemos apuntado algunos de los problemas que presenta hoy el conocimiento escolar, planteando algunas de las críticas más destacadas al respecto. En

este espacio trataré de plantear algunas cuestiones que nos pueden ayudar a pensar la educación y a transformar el conocimiento escolar. Algunas ya se han ido señalando, de modo que en este espacio se sugerirán aquellas que previamente no se han recogido.

Dejar paso a la incertidumbre

Puede que uno de los primeros pasos a la hora de transformar el conocimiento escolar sea dejar paso a la incertidumbre en el aula. Edwards y Mercer (1988: 62) afirman que *“si el maestro no hace caso a una pregunta hecha por un alumno, es lógica la interpretación opuesta: la pregunta no consta en la agenda. Dicho de otro modo, el maestro está en situación de controlar el discurso, de definir de qué cosas hay que hablar, y puede actuar como árbitro de la validez de los conocimientos”*.

Para desarrollar una práctica educativa contra-hegemónica es preciso dejar la puerta abierta a preguntas, ideas, experiencias, etc. que no recoge la planificación, pudiéndose así abordar contenidos “inesperados”. Este modo de proceder tan simple (y tan complejo) permite cuestionar en la práctica el sometimiento exhaustivo a una planificación extrema de los contenidos. También permite la realización de una reformulación del currículo que permite dar más sentido a lo que se hace en el aula.

Freire (1997: 112) afirma que *“la educación auténtica no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B, mediatizados por el mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros originando visiones y puntos de vista en torno a él. Visiones impregnadas de anhelos, de dudas, de esperanzas o desesperanzas que implican temas significativos, en base a los cuales se constituirá el contenido programático de la educación”*. Inicialmente, esta forma de proceder puede resultar chocante, sobre todo porque reduce el papel protagonista de los contenidos escolares clásicos (sin eliminarlos).

Dar protagonismo al alumno

Por otro lado, es preciso que el aula se organice dando protagonismo al alumnado, teniendo en cuenta sus preguntas, sus dudas, sus emociones, sus experiencias, sus conocimientos previos, etc. La docencia convencional rechaza todas estas cuestiones que son fundamentales para realizar una contextualización del saber en el marco escolar, ya sea éste un saber instrumental propio de la enseñanza Primaria, o un saber que ha emergido en

el aula sin previa planificación. Cazden (1991: 164) ha manifestado que *“una parte importante de nuestra labor como maestros o investigadores consiste en describir y entender la voz de los estudiantes”*.

Este modo de proceder permite mantener la conexión de la escuela con la vida ordinaria y mejorar las relaciones interpersonales entre el profesor y el grupo. Calvo (2003: 20) tiene razón cuando afirma que *“causa estupor comprobar que la relación de enseñanza-aprendizaje, o la relación entre los miembros de la comunidad educativa, pueda realizarse sin que se conozcan los miembros entre sí”*.

Enseñar a pensar

Otra fórmula que permite superar algunos de los problemas del conocimiento escolar es trabajar en las aulas las habilidades de razonamiento. Freire (2001: 111) ha apuntado: *“me parece demasiado obvio que la educación que necesitamos, capaz de formar a personas críticas, de raciocinio rápido, con sentido del riesgo, curiosas, indagadoras, no puede ser la que ejercita la memorización mecánica de los educandos, la que “entrena”, en lugar de formar. No puede ser la que “deposita” contenidos en la cabeza “vacía” de los educandos, sino la que, por el contrario, los desafía a pensar. Por eso, es la que plantea al educador o educadora la tarea de enseñar a los educandos a pensar críticamente, sin dejar de enseñarles contenidos. El aprendizaje de un contenido que se dé al margen del aprendizaje principal, -que es el del rigor del pensamiento, en el sentido de la aprehensión de la razón de ser del objeto- o sin incorporarlo no posibilita la indispensable rapidez de raciocinio para responder a aquella exigencia. Por otra parte, es fundamental la práctica de pensar para afrontar los nuevos desafíos que nos plantean hoy las innovaciones tecnológicas en cuanto a la libertad de crear. Una educación en la que la libertad de crear sea viable tiene necesariamente que estimular la superación del miedo a la aventura responsable, tiene que ir más allá del gusto mediocre de la repetición por la repetición, tiene que hacer evidente a los educandos que errar no es pecado, sino un momento normal del proceso gnoseológico”*.

Para cultivar estas habilidades de pensamiento es preciso trabajar en profundidad los contenidos escolares, planteando en todo momento el por qué de las cosas, el cómo, su utilidad, su dimensión ética, etc.

Trabajar la dimensión ética de la formación

Como he señalado anteriormente, el conocimiento nunca es neutro. Todo contenido escolar “oculta” unos valores que deben hacerse explícitos, que deben abordarse en el aula siempre que sea posible. Como educadores no podemos pensar en ilustrar a los alumnos con numerosos y descontextualizados contenidos mirando únicamente al futuro: al instituto, al mercado de trabajo, a la competencia social. Es preciso abordar en las aulas una reflexión sobre el conocimiento y sobre los valores que lo sustentan, sobre la dimensión ética de éstos.

En esta investigación se estudia esta estrategia de transformación del conocimiento escolar. De ello tratan los siguientes apartados.

1.2. Educación en valores

Las numerosas críticas que se realizan al conocimiento escolar (por su énfasis en el aprendizaje instrumental descontextualizado, evaluativo, superficial, etc.), han hecho surgir voces críticas preocupadas, no sólo por el aprendizaje, sino también por la formación moral o la “educación en valores”. De este modo se intenta dar entrada en las aulas a una variedad temática de problemas sociales relevantes.

Asensio (2004: 18) plantea que *“la escuela no debe centrarse ni única ni siquiera prioritariamente en la función instructiva, (...) educar supone negociar con la complejidad”*. Dentro de esta complejidad que señala Asensio cabe destacar la formación moral, la educación en valores.

Plantea Quintana Cabanas (2005: 21) que *“en nuestro país, desde hace unos años (...) se está hablando mucho de valores, en relación con la educación. Esto nos parece francamente positivo y deseable. Ahora bien, debemos preguntarnos si se está hablando de los valores como es debido, si se los enfoca y trata del modo pertinente. Pues todo el mundo puede observar que al tocar el tema de los valores se da por supuesto lo que son (sus características, sus propiedades), sin examinar ni discutir su naturaleza, su alcance, sus exigencias, la posible transcendencia de algunos de ellos. Se habla de valores, pero nadie dice qué son ellos ni sus posibles implicaciones transcendentales”*.

Ciertamente el tema es escurridizo y difícil de abordar y son muchos los interrogantes que se generan al respecto. En este capítulo trataré de delimitar estas cuestiones. Inicialmente planteo algunos aspectos conceptuales de interés. Seguidamente, recojo algunos planteamientos destacados sobre las

posibilidades de la educación en valores cívicos hoy. Por último, planteo algunas cuestiones sobre la educación en valores en la enseñanza Primaria.

1.2.1. Aspectos conceptuales

El tema central de este estudio es la educación en valores cívicos, entendiendo por ésta la formación que trata de dotar al individuo de un código axiológico que le permita desenvolverse socialmente de modo ético y dirigir autónomamente su vida. Es necesario investigar sobre este tema puesto que éste es un fin básico, fundamental y necesario en toda acción formativa.

Este estudio se centra en la educación formal, pues la escuela es una institución básica en la formación de la ciudadanía. Además, la investigación se ocupa de la etapa de la Educación Primaria, que es el periodo de escolaridad en el que se asientan las bases del razonamiento, así como el comportamiento y el juicio ético, y ha sido menos investigada que otras, como la Educación Secundaria.

Aproximación al concepto de valor

Hoy día existe un uso indiscriminado y abusivo de muchos términos que en algunos casos devalúa el sentido específico de los mismos. Tal es el caso de la expresión “educación en valores”, que es frecuentemente aludida pero escasas veces analizada, pese a la enorme ambigüedad y complejidad que comporta.

El término “valor” ha sido desde siempre un concepto clave en las ciencias sociales. Ha sido un concepto estudiado desde la Pedagogía, la Filosofía, la Antropología, la Psicología, etc., aunque no necesariamente han compartido unas notas comunes sobre sus dimensiones definitorias. Su estudio corresponde a la Axiología, una rama de la Filosofía, y de una forma aplicada pueden ocuparse otras ciencias como la Sociología, la Economía y la Pedagogía, ocupándose de él de maneras muy diferenciadas.

La Real Academia de la Lengua Española (1992: 1460), en su Diccionario, define el término “valor” como: (1) el *“alcance y significación de una cosa, acción, palabra o frase”*, y (2) (Fil.), como *“la cualidad que poseen algunas realidades llamadas bienes, por las cuales son estimables. Los valores tienen polaridad en cuanto son positivos o negativos, y jerarquía en cuanto son superiores o inferiores”*. Estas definiciones enfatizan una idea de los valores como “significado de algo”, “aquello que hace a algo estimable (o no)”, la cual

es una idea importante, pues contribuye a acotar qué son éstos de un modo muy básico.

Cortina, Escámez, Pérez-Delgado y Mestre Escrivá (1996: 9) proponen que *“los valores son cualidades reales de las personas, las acciones, las cosas, las instituciones y los sistemas, cualidades que valen, nos atraen y nos complacen”*. Para estos autores, los valores, además, son cualidades reales, no sólo significados atribuidos a algo, pueden referirse a las personas, las acciones, las cosas, etc. y remarcan la idea anteriormente señalada de que son estimables. Mallart (2004: 666) considera que *“los valores son cualidades que consiguen que alguna persona o cosa sea apreciada”*. Así, pues, la idea básica de estos autores sigue siendo la misma hasta ahora manejada.

González Lucini (1992: 11-12) recoge algunas de las definiciones más significativas del concepto “valor” y las analiza, llegando al establecimiento de cuatro dimensiones o puntos de vista básicos acerca de los valores:

- Los valores son proyectos ideales de comportarse y de existir que el ser humano aprecia, desea y busca.
- Los valores son opciones personales que se adquieren desde las posibilidades activas de la voluntad.
- Los valores son creencias que se integran en la estructura del conocimiento.
- Los valores son características de la acción humana que mueven la conducta, orientan la vida y marcan la personalidad.

Estas dimensiones son muy interesantes, pues ofrecen nuevas ideas al respecto: son proyectos ideales, son opciones personales, se integran en la estructura del conocimiento, mueven la conducta, etc.

Savater (2005: 2) considera que *“los valores son parte de lo que nosotros queremos transmitir a las generaciones sucesivas. Queremos transmitir conocimientos, queremos transmitir destrezas y también queremos transmitir valores. Afirmar que hay que educar en valores es como decir que hay que enseñar matemáticas. Es decir, hay que enseñar las cosas que nosotros consideramos imprescindibles para una vida civilizada, sean científicas, éticas o pertenezcan a cualquier otro ámbito”*. Este autor enfatiza en que los valores, como otros saberes, deben mantenerse de generación en generación porque son tan importantes como los conocimientos o las destrezas que nadie pondría en tela de juicio.

Comparto las ideas básicas que nos aportan estos autores, hasta ahora señalados, pero, a efectos de este estudio, me decanto por la definición aportada por Fierro Evans (2003: 3), quien define los valores como *“las preferencias referidas a modos de comportamiento deseables basados en usos y costumbres o en genéricos universales, que el sujeto va construyendo a lo largo de su desarrollo, a partir de la interacción social y que se expresan, en última instancia, en sus decisiones y acciones”*.

Se trata de una definición muy completa, pues destaca cuestiones de máximo interés sobre los valores:

1. Se basan en modos de comportamiento deseables (apoyados en la experiencia) o en genéricos universales.
2. El sujeto los va definiendo a lo largo de su desarrollo.
3. Son construidos y compartidos socialmente.
4. Están unidos dialécticamente en la teoría y en la práctica, en el pensamiento y en la acción.

Así, pues, los valores son principios constitutivos y reguladores del pensamiento y de la conducta humana y ofrecen al sujeto un marco normativo indispensable para la vida en sociedad. Fullat (1995: 44), entre otros, plantea cómo prescriben actos y son categóricos, jamás hipotéticos.

La construcción de valores en una sociedad plural

Vivimos en una sociedad plural, abierta y multicultural en la que conviven una amplia disparidad de valores. Puig Rovira y Martínez (1995: 150) consideran que nuestra sociedad se caracteriza por *“la quiebra del uniformismo ético y del código moral único”*. Y señalan, al respecto, *“independientemente de que su fundamentación residiese en valores filosóficos, religiosos o políticos, lo cierto es que sociológicamente hablando han desaparecido ese tipo de seguridades morales, y ello en beneficio de una situación de notable pluralidad moral. Se impone pues una multiplicidad de las posturas sobre lo que debemos hacer. Sin embargo, el posible enriquecimiento colectivo que supone tal variedad y la responsabilidad personal que exige han quedado muy mermados como consecuencia de que las diferentes opciones, más que convivir constructivamente, se han limitado en la mayoría de los casos a coexistir”*. Es de mi interés analizar en este apartado cómo se construyen esos valores en la sociedad, para comprender qué hace a un valor deseable.

En el desarrollo de la Axiología dos han sido las tendencias enfrentadas más destacadas en lo relativo a la naturaleza de los valores: el subjetivismo y el objetivismo axiológico.

Para el subjetivismo sólo tiene sentido aquello que es construido y elaborado por el sujeto, produciéndose una identificación entre valor y valoración. De este modo, los valores no pueden darse fuera del marco de la actividad valorativa del sujeto, de hecho, se consideran productos del sujeto que valora. Así, el valor guarda una estrecha relación con el estado del sujeto, con su realidad psicológica y valorativa. Así, para los autores subjetivistas, como Perry o Mill, las cosas tienen valor porque los sujetos las deseamos.

Para el objetivismo, por otra parte, el valor es independiente del sujeto que valora, así como del objeto en que dicho valor se manifiesta. El valor es concebido como una cualidad a priori de los objetos, que el sujeto percibe tal cual es. Así, los valores se construyen en ausencia del sujeto. Los autores objetivistas, entre los que destaca Scheler, plantean que los valores existen aún cuando el sujeto no los capte.

No obstante, ambas perspectivas se encuentran en un proceso de revisión y pueden señalarse otras fuentes explicativas en el proceso de construcción social de los valores, como la tendencia relacional de Frondizi que plantea críticas importantes a los enfoques anteriormente planteados, así como una perspectiva superadora de los mismos.

Frondizi (1992: 141) plantea que *“el subjetivismo tiene razón cuando sostiene que no hay valor sin valoración; yerra al negar el elemento objetivo adicional. El objetivismo, a su vez, acierta al indicar la importancia de las cualidades objetivas, pero se equivoca al dejar de lado la reacción del sujeto frente a tales cualidades”*.

El subjetivismo advierte la necesidad de considerar el papel que juegan los sujetos en el momento de analizar los valores. El objetivismo hace hincapié en la importancia de tener en cuenta las características del objeto. Las tendencias subjetivistas y objetivistas aportan luz al ámbito de construcción de los valores.

Para la tendencia relacional, los valores se construyen en la interrelación que se establece entre el sujeto que valora y el objeto de la valoración, en una dimensión espacio-temporal definida, ni a priori de la valoración, ni a posteriori, sino en el mismo proceso de relación entre sujetos y objetos.

De hecho, no todos los valores tienen la misma naturaleza. Hay valores universales y hay valores situados, personales. Lo que sí es común a todos

ellos es que su construcción se ha producido, se produce y se producirá en un juego activo de relaciones y valoraciones entre sujetos y objetos.

Fronzizi, por otra parte, plantea cuatro elementos en los que se fundamentan los valores que se construyen en una sociedad plural: el ambiente físico, el ambiente cultural, el medio social y las necesidades sociales.

El ambiente físico proporciona aquellas condiciones externas que afectan al comportamiento humano. El ambiente cultural es el conjunto de las producciones humanas, siendo especialmente destacada la propia cultura que el sujeto vive: modelo de relaciones sociales, costumbres, etc. El medio social es complejo, por todo cuanto abarca: estructuras educativas, jurídicas, económicas, etc. así como creencias, actitudes, prejuicios, estilos de vida, etc. de una comunidad. El último elemento son las necesidades sociales, las aspiraciones y la posibilidad de satisfacerlas en sociedad.

Otros autores, completando esta visión, consideran que en la construcción social de valores también ocupa un lugar destacado el marco político que regula las relaciones sociales, otorgando un papel fundamental a la Declaración Universal de Derechos Humanos, que es el principal instrumento normativo compartido en materia política.

1.2.2. Educación en valores cívicos

La educación en valores cívicos, recientemente conocida como “educación para la ciudadanía”, es necesaria y fundamental porque vivimos en sociedad. Además, nuestra sociedad lejos de ser uniforme y sencilla es compleja, plural, abierta, multicultural.

En este apartado se comentan brevemente algunas notas relativas a nuestro contexto para educar en valores cívicos, a las posibilidades de la educación cívica y los modelos fundamentales de educación en valores cívicos.

Contexto actual y educación en valores cívicos

Diferentes autores de todo el mundo coinciden en señalar una serie de cambios sociales que han modificado sustancialmente los modos de vida de las personas. En este apartado analizaré cómo es nuestro contexto actual y lo pondré en relación con la educación en valores cívicos.

Complejidad e incertidumbre

Nuestra sociedad se vuelve cada día más compleja e incierta. El cambio tecnológico y científico ha aumentado exponencialmente en los últimos años, la globalización económica, política y mediática es un hecho incontestable, el neoliberalismo y la desregulación del mercado laboral asumen el discurso de la flexibilidad, la rentabilidad y la competitividad y lo imponen a gran número de ámbitos (entre ellos, el del sistema educativo), crece la multiculturalidad, los discursos “post” ganan seguidores, las relaciones humanas son difíciles y acaban siendo superficiales en muchos casos, etc.

Nuestra sociedad es tremendamente compleja y el ritmo de cambio social se ha vuelto trepidante. La sociedad cambia bruscamente dentro de una misma generación, produciéndose transformaciones tan hondas y profundas que, en muchos casos, son imposibles de asimilar. Plantea Fernández Enguita (2001: 20) que *“al tornarse más rápido, generalizado e intenso, el cambio no sólo exige a cada generación incorporarse a un ritmo distinto del anterior, sino pasar ella misma, si se me permite decirlo así, por varios mundos distintos. Las transformaciones en la organización del mercado de trabajo y de la organización empresarial, en las formas de comunicación y acceso a la información, en la estructura y la vida urbanas, en las configuraciones y las relaciones familiares, en las expectativas y los modos de ejercicio de la ciudadanía, suponen alteraciones de gran calado cuya percepción como tales queda clara en la facilidad con que se difunden los diagnósticos tremendistas, generalmente exagerados pero no carentes de fundamento: globalización, fin del trabajo, sociedad del riesgo, mundo desbocado, imperio de lo efímero, aldea global... Estas alteraciones obligan a la mayoría de la población adulta, al menos en las sociedades avanzadas –y, en todo caso, a una proporción creciente de la población de cualquier sociedad–, a readaptarse a nuevas condiciones de vida, trabajo y de socialidad”*. Cada vez nos sirven para menos las tradiciones y los esquemas construidos en el pasado para interpretar nuestras vidas.

Por otro lado, como la filosofía existencialista ha puesto de manifiesto, estamos “condenados a ser libres”. Somos seres indeterminados biológicamente y carecemos de ataduras morales firmes. La sociedad del riesgo (Beck, 1998) que vivimos nos coloca permanentemente en situaciones de toma de decisiones difíciles. Ha planteado Fromm (1980: 275-276) que el ser humano *“se liberó de los vínculos exteriores que le impiden trabajar y pensar de acuerdo con lo que había considerado adecuado. Ahora sería libre de actuar según su propia voluntad, si supiese lo que quiere, piensa y siente. Pero no sabe. Se ajusta al mandato de las autoridades anónimas y adopta un yo que no le pertenece. Cuanto más procede de este modo, tanto más se siente forzado a*

conformar su conducta a la expectativa ajena. A pesar de su disfraz de iniciativa y optimismo, el hombre moderno está oprimido por un profundo sentimiento de impotencia que lo mantiene como paralizado, frente a las catástrofes que se avecinan”.

El ser humano es libre, no puede negarse a ello, y tiene que tomar decisiones, pero carece de anclajes morales sólidos que le dicten cómo debe comportarse en las diferentes situaciones sociales. Por tanto, podemos decir que el ser humano está condenado a ser libre, pero también que está condenado a pensar y a actuar, a situarse ante el mundo y a mostrarse responsable de sus actos, pues nada ni nadie le dicta qué hacer. Como plantea Marina (2006: 14), *“somos autores de nuestra biografía y nos pertenece el copyright. (...) Reconocernos como autores, a pesar de la confabulación de determinismo y azar que parece guiar nuestras vidas, es una de las principales tareas éticas”.*

Nuestra vida está plagada de incertidumbre. Ahora bien, podemos preguntarnos cómo abordamos las personas esta situación. Lipman, Sharp y Oscanyan (1998: 89) consideran que *“los adultos hemos aprendido a aceptar las incertidumbres que acompañan nuestra experiencia cotidiana. Las tomamos como un hecho. Muchos de nosotros ya no nos preguntamos por qué las cosas son como son. Hemos llegado a aceptar partes de la vida como confusas y enigmáticas porque siempre han sido así. Muchos adultos han dejado de asombrarse y preguntarse porque sienten que no hay tiempo para ello, o porque han llegado a la conclusión de que no es productivo ni lucrativo dedicarse a reflexionar sobre lo que no puede cambiarse. Muchos adultos no han tenido nunca la experiencia de un asombrarse y un reflexionar que, de algún modo, influyera en sus vidas. Como resultado, estos adultos han dejado de cuestionar y buscar los significados de su experiencia y, al final, se convierten en ejemplos de aceptación pasiva que los niños aceptan como modelos para su propia conducta. Así, la prohibición de asombrarse y preguntarse, se transmite de generación en generación”.*

Tal vez sea preciso pararse a pensar en un modelo educativo que permita abordar en el aula la formación para la incertidumbre, que dote al individuo de recursos para afrontar responsablemente las tomas de decisiones por uno mismo. Plantea Fullat (1995: 30) que el ser humano *“tiene que hacerse, quiera o resístase”.* El sistema educativo tiene que ser útil para sus alumnos, para lo cual deben plantearse en las aulas las dificultades que entrañan todas las tomas de decisiones, pues en el fondo toda decisión es una decisión moral, y favorecer el tratamiento de temas inciertos en la enseñanza.

En nuestro contexto no es sencillo educar, mucho menos hacerlo en valores cívicos. La sociedad se encuentra atravesada por el neoliberalismo, los

discursos postmodernos y un ritmo de cambio social acelerado, que producen un sujeto individualista.

¿Qué individuos educar en valores?

Vivimos una época y en una sociedad que, en ocasiones, se caracteriza como “vacía” axiológicamente. Frecuentemente escuchamos datos que nos alarman sobre la crisis de valores cívicos de nuestra sociedad: aumento de las actitudes violentas, xenóforas, antisociales, etc., es decir, negativas para el desarrollo armónico de la ciudadanía. Asensio (2004: 198) afirma que *“estamos más bien entrenados para ausentarnos mentalmente de las situaciones que vivimos que para prestar atención a nuestros semejantes. No nos percatamos entonces de cómo las personas construyen sus explicaciones de las cosas o de cuáles son los supuestos en que descansan sus argumentos; tampoco de qué valores apuntalan sus juicios y opiniones o qué tipo de palabras emplean en sus descripciones y cuáles son los indicadores no verbales”*.

Nuestra sociedad es difusa y compleja. Como bien plantea Camps (2003: 9), *“vivimos en un mundo plural, sin ideologías sólidas y potentes, en sociedades abiertas y secularizadas, instaladas en el liberalismo económico y político. (...) Nos sentimos como de vuelta de muchas cosas, pero estamos confusos y desorientados, y nos sacude la urgencia y la obligación de emprender algún proyecto común que dé sentido al presente y oriente el futuro. Hemos conquistado el refugio de la privacidad y unos derechos individuales, pero echamos de menos una vida pública más aceptable y digna de crédito”*.

Nuestro contexto actual, traspasado por una amplia diversidad de discursos, ha potenciado, sin lugar a dudas, un individualismo feroz, en el cual desearía pararme, pues es el valor cardinal en las sociedades modernas. Payá (1997: 16) afirma que los rasgos de nuestra sociedad *“revierten en un mayor individualismo, donde lo particular y lo personal adquieren mayor importancia que lo compartido y lo colectivo. Se constata una pérdida de metas comunes y, en consecuencia, una disminución de la solidaridad y un predominio de lo pragmático, entendido también en sentido individual y concreto. El número de relaciones sociales aumenta, pero éstas son vividas -a excepción del pequeño círculo cercano a la persona- con cierto distanciamiento, de forma débil, para no asumir problemáticas ajenas ni exigirse sacrificios. En resumen, la desconfianza hacia “el otro” continúa siendo un rasgo característico que contribuye a reforzar esta reclusión en lo privado, ejerciendo la capacidad de colaboración con lo propio y negándola para lo ajeno”*.

El individualismo actúa claramente en contra de la potenciación de valores ciudadanos, pues dificulta a los sujetos la posibilidad de cooperar para la consecución de bienes sociales para el común de la ciudadanía, prioriza el logro de aquellos bienes que satisfacen al individuo particular. De este modo, la sociedad es vista como el producto de una suma de individuos con intereses particulares, sin ningún proyecto de vida en común. Como plantea Bauman (2001: 231), *“los solitarios individuos entran hoy en el ágora y no se encuentran más que con otros que están tan solos como ellos. Vuelven a casa tranquilizados y con su soledad reforzada”*.

Sabemos, desde la época de Aristóteles, que el hombre es un “animal político”, que necesita a los otros seres humanos para desarrollarse. Pero hoy día vemos en “el otro” una amenaza para nuestro “yo”. Es alguien que limita, alguien que condiciona, alguien con quien competir.

Como afirma Lipovetsky (2005:12), vivimos la época del posdeber, *“por primera vez, ésta es una sociedad que, lejos de exaltar los órdenes superiores, los eufemiza y los descredibiliza, una sociedad que desvaloriza el ideal de abnegación estimulando sistemáticamente los deseos inmediatos, la pasión del ego, la felicidad intimista y materialista. Nuestras sociedades han liquidado todos los valores sacrificiales, sean éstos ordenados por la otra vida o por finalidades profanas, la cultura cotidiana ya no está irrigada por los imperativos hiperbólicos del deber sino por el bienestar y la dinámica de los derechos subjetivos; hemos dejado de reconocer la obligación de unirnos a algo que no seamos nosotros mismos”*.

En este marco la educación en valores cívicos parece una tarea imposible. ¿Cómo se puede favorecer el compromiso cívico en los niños hoy si son *“individuos nacidos y criados en una sociedad desmoralizada y narcisista, cuyos valores y finalidades sociales no pasan de una mera sensibilización epidérmica perfectamente compatible con la indiferencia y la incapacitación para las emociones duraderas”* (Álvarez Álvarez y Rozada Martínez, 2006: 18). El contexto social, en la gran mayoría de los casos, no es un apoyo en esta tarea.

La comunidad educativa ante la educación en valores

Nuestro complejo e incierto contexto coloca a la comunidad educativa en un aprieto respecto al tema de la educación en valores. En una sociedad primitiva prácticamente es innecesaria la institución escolar en el abordaje de esta difícil tarea, pues la familia y el pueblo o el barrio se bastan y se sobran. Ni siquiera

es precisa la escuela, en la gran mayoría de los casos. Pero en una sociedad como la nuestra, en la que reina el desconcierto, la comunidad educativa se siente no pocas veces perdida en la formación moral de los niños.

Las escuelas son instituciones que se encuentran enclavadas en un medio social con el que, en principio, las relaciones son escasas. Pueden desarrollar una excelente tarea instructiva y formativa, mas el papel de las familias del alumnado y de la ciudadanía en general puede ser determinante en la configuración de la personalidad moral. Marina (2004: 8-9) afirma: *“los padres solos no pueden educar a sus hijos, porque no pueden protegerles de otras influencias muy poderosas. Los docentes solos no pueden educar a sus alumnos, por la misma razón. La sociedad tampoco puede educar a sus ciudadanos, sin la ayuda de los padres y del sistema educativo. (...) Si queremos educar bien a nuestra infancia, es decir, educarla para la felicidad y la dignidad es imprescindible una movilización educativa de la sociedad civil, que retome el espíritu del viejo proverbio africano: Para educar a un niño, hace falta la tribu entera”*.

Las familias han cambiado mucho desde hace unas décadas hasta nuestros días. Se hacen cargo de la educación de los niños en tanto que pueden, el problema es que pueden poco. El núcleo básico de socialización familiar no está asegurado en una buena parte del alumnado. Prácticamente todos los miembros de la familia trabajan fuera de la casa, tienen largas jornadas laborales y el tiempo dedicado al cultivo de la vida familiar es cada vez más escaso. Los niños precisan más permanecer en la escuela para estar acompañados por compañeros y adultos. Por otro lado, las ciudades, los barrios, y los pueblos asumen un papel educativo sumamente restringido hoy día como agentes de formación cívica para los niños. La escuela es la institución que más posibilidades ofrece al respecto, pese a que las limitaciones que la acompañan son muchas. La función de custodia de la escuela es, cada vez, más importante.

El modelo de comunidades de aprendizaje, aunque cuestionable desde mi punto de vista por cómo entiende la formación (reducida en buena medida a aprendizajes instrumentales), aporta interesantes ideas respecto a cómo favorecer la creación de comunidades educativas comprometidas en la colaboración educativa respecto a aquello que se estime relevante en el proceso de construcción de las mismas. Se trata, pues, de un proyecto que trata de revitalizar el compromiso educativo del profesorado, de las familias, del barrio y del alumnado a partir de la conversión del centro escolar en una comunidad.

Los centros educativos tienen que abrirse a la comunidad y la comunidad tiene que abrirse a la educación. Como plantea Bolívar (2007: 49), *“educar para la ciudadanía no es exclusiva sólo de la escuela y de sus maestros y profesoras, paralelamente, demanda, a su vez, compartir esta función con la implicación directa de los padres y de la llamada comunidad educativa”*.

Educación para el civismo

Civismo significa etimológicamente, el modo propio de vivir con otros en comunidad. La educación para el civismo se propone como meta la formación para el ejercicio autónomo y responsable de la ciudadanía, es decir, para actuar como sujetos libres y responsables en sociedad, que ejercitan sus derechos y cumplen con sus deberes con plena conciencia.

Los coordinadores del Proyecto Atlántida (2000: 18) consideran que *“contribuir a la formación de ciudadanos con unos comportamientos cívicos y responsables es considerar como objetivo de la educación democrática capacitar a los futuros ciudadanos, conjuntamente, tanto a ser individuos autónomos como a vivir con aquellas virtudes cívicas necesarias para asumir y profundizar la democracia. En ese sentido, educar para “aprender a vivir juntos” se configura -a la vez- como aprender unos modos aceptados de actuar, y una aspiración crítica de lo que debía ser ejercer el oficio de ciudadano”*.

Camps (2003) plantea que en el término “civismo” quedan recogidas todo el conjunto de virtudes públicas que posibilitan la convivencia. Ella plantea que son cuatro: la solidaridad, la responsabilidad, la tolerancia y la profesionalidad, y las plantea como “telos” o fin último hacia el que debería tender la sociedad democrática: la justicia.

El civismo, en democracia, debería entenderse como la ética laica común que todo ciudadano comparte. Camps y Giner (1998: 8-9) plantean que *“el civismo viene a ser aquella ética mínima que debería suscribir cualquier ciudadano liberal y democrático. Mínima para que pueda ser aceptada por todos, sea cual fuere su religión, procedencia o ideología. Ética, porque sin normas morales es imposible convivir en paz y respetar la libertad de todos”*.

No obstante, algunas personas consideran que la educación para la ciudadanía, o para el civismo, puede crear individuos dóciles y sumisos a cualquier tipo de poder. Formar para la ciudadanía en un aula no ofrece garantías de que todos los individuos que allí están vayan a ser completamente autónomos y críticos. Pero lo cierto es que para evitar que esto suceda no hay más alternativa que educar siguiendo las exigencias de la escuela moderna,

favoreciendo: *“la autonomía personal (el ciudadano no es vasallo ni súbdito); conciencia de derechos que deben ser respetados; sentimiento del vínculo cívico con los conciudadanos, con los que se comparten proyectos comunes; participación responsable en el desarrollo de esos proyectos, es decir, conciencia no sólo de derechos, sino también de responsabilidades; y a la vez, sentimiento del vínculo con cualquier ser humano y participación responsable en proyectos que lleven a transformar positivamente nuestra “aldea global” (Cortina, 1995: 51-52).*

Modelos de educación en valores

Se alude frecuentemente a tres modelos fundamentales de educación en valores cívicos: (1) Modelo de “valores absolutos”, (2) Modelo de “valores relativos” y (3) Modelo de construcción racional y autónoma de valores.

Brevemente comento las principales características de cada uno, aunque en este estudio parto del modelo de construcción racional y autónoma de valores que ha desarrollado el Grupo de Investigación en Educación Moral de la Universidad de Barcelona (GREM).

Modelo de “valores absolutos”

Este modelo se fundamenta en alguna concepción del mundo que permite derivar una serie de valores indiscutibles e inmodificables, que se suelen imponer con el apoyo de algún poder autoritario que regula minuciosamente todos los aspectos de la vida personal y social.

Un modelo así determina en buena medida las posibles prácticas educativas, cuya principal misión es transmitir una serie de costumbres y normas que hay que acatar. Este modelo legitima prácticas de educación en valores coactivas, pues no tiene en cuenta los procesos de pensamiento de los alumnos.

Modelo de “valores relativos”

El modelo de valores relativos suele imponerse cuando el modelo de valores absolutos entra en crisis, fundamentándose en la convicción de que no hay ninguna opción de valor preferible en sí misma a las demás, sino que, en realidad, valorar algo es una decisión que se basa en criterios totalmente subjetivos.

Por tanto, nada es en puridad bueno o malo, sino que depende de las circunstancias, condiciones o momentos en que cada cual enjuicia la realidad. Así, podría asegurarse que estamos ante una situación de simple co-existencia de valores.

Bajo estas claves, como resulta lógico, este modelo limita el papel otorgado a la educación en valores, pues no hay nada que enseñar: las decisiones son cuestiones individuales, los valores se aprenden de modo espontáneo, etc.

Modelo de construcción racional y autónoma de valores

Actualmente éste es el modelo en el que se enmarcan las principales investigaciones pues no defiende ni unos determinados valores absolutos ni pretende situar en un mismo nivel todo tipo de valores.

Desde este modelo se afirma que no todo es igualmente bueno, y que hay posibilidades en la razón, el diálogo y el afán de determinar algunos principios valiosos de carácter abstracto y universal que pueden servir de guías de la conducta social.

Este modelo defiende la posibilidad de usar libre y autónomamente la razón para elaborar criterios que servirán de referente a las normas de conducta. *“Desde la perspectiva pedagógica, puede decirse que estamos ante una educación moral de mínimos; una educación moral que, mediante el diálogo, la reflexión, la empatía y la autorregulación, quiere ser capaz de facilitar la construcción de unos principios que sean universalmente aceptables, y que permitan no sólo regular la propia conducta, sino también construir autónomamente las formas de vida concretas que en cada situación se consideren, además de justas, mejores y más apropiadas”* (Buxarrais, Martínez, Puig y Trilla, 1995: 20).

Desde esta perspectiva, se enfoca la educación en valores en el marco de una sociedad democrática, abierta y plural en la que los seres humanos son considerados como autónomos, libres e iguales en dignidad y derechos.

En consecuencia, se promueve un modelo de valores elaborado a partir de la toma de conciencia respecto a la conveniencia de ciertas opciones frente a otras, el cual debe ser construido a través de espacios abiertos para la reflexión, el análisis crítico, la discusión y el intercambio de ideas sobre los principios de valor que pueden servir posteriormente como criterios para guiar el comportamiento en situaciones concretas.

A través de este modelo se pretende lograr el desarrollo de las siguientes dimensiones de la personalidad moral: autoconocimiento, autonomía, autorregulación, capacidad de diálogo, capacidad para transformar el entorno, comprensión crítica, empatía y perspectiva social, habilidades sociales y para la convivencia, razonamiento moral, etc. sobre la base de la autonomía de la conciencia de los seres humanos, como producto de las relaciones de igualdad entre los individuos y las relaciones dialógicas.

Como puede apreciarse, discrepa del modelo de valores absolutos en el grado de autonomía que tiene el sujeto para construir sus procesos valorativos y normas morales a través del ejercicio de una racionalidad comunicativa. A su vez, también se distancia del modelo de valores relativos al reconocer que a través de la razón y el diálogo es posible fundamentar ciertos principios y valores universales.

De los tres modelos comentados, el que mayor consenso provoca es este último, pues permite a los sujetos elegir los valores que estimen más convenientes dentro de un marco de respeto a la pluralidad, y evita la anomia a la que invita el segundo modelo.

Actualmente, también sobre las bases que sienta este modelo se está investigando mucho. Destacan los estudios de Buxarrais, Cortina, Bárcena, Savater, Bolívar, Martínez, Escámez, Puig Rovira y Marina, entre otros, los cuales centran las líneas de investigación en la creación de actitudes para la participación social, la formación del profesorado, la elaboración de materiales curriculares de educación ciudadana, cómo desarrollar la democracia en la comunidad escolar, la fundamentación ética, pedagógica y psicosocial de la educación moral, etc.

1.2.3. Educación en valores en la enseñanza Primaria

En este apartado trato de recoger una amplia variedad de cuestiones relacionadas con el significado de la educación en valores cívicos en la enseñanza Primaria que nos ayudarán a comprender las problemáticas que comporta la discusión sobre cuestiones controvertidas en este nivel educativo. Inicialmente justifico por qué es importante educar en valores y el papel de la escuela. A continuación planteo cómo evoluciona el desarrollo moral del alumnado de los seis a los doce años, en qué valores educar, algunas estrategias de educación en valores y el papel del profesor.

Estoy de acuerdo con Jackson (1991:39) cuando plantea que *“este interés por los primeros años de la escolarización es completamente intencionado porque*

durante ese periodo el niño aborda los hechos de la vida institucional. Desarrolla además durante esos años de formación unas estrategias de adaptación que conservará a lo largo de su educación e incluso después”.

A la escuela, como institución nacida de la modernidad, y al profesorado, como agente encargado de la formación de sus alumnos, les corresponde sin duda un papel muy importante en la formación ético-cívica de los niños y han de actuar con una gran responsabilidad en estas cuestiones, pues su papel es básico y determinante.

¿Por qué educar en valores en Primaria?

Me interesa centrar este estudio en la Educación Primaria porque en esta etapa son menos frecuentes los esfuerzos realizados por dar a conocer cómo es posible desarrollar la educación en valores cívicos. En otros niveles, como la Secundaria, sobre la base del mayor desarrollo psicológico del alumnado se argumenta la importancia de favorecer procesos reflexivos en el aula sobre problemáticas sociales para favorecer la educación en valores ciudadanos, pero la Primaria sufre a este respecto cierto abandono.

Se considera que en la Educación Primaria la mayor prioridad es el dominio de los aprendizajes instrumentales básicos para lograr el dominio del lenguaje. El problema es que, para conseguir eso, frecuentemente se ha mantenido a los niños en una burbuja ajena a las problemáticas sociales, donde aprender a leer, escribir y contar se hace con flores, mariposas y caramelos, donde pudiera parecer que los problemas de la vida cotidiana (las relaciones familiares, el comportamiento de cada uno, etc.) y los problemas sociales más destacados del panorama internacional (guerras, hambre, degradación del medio, etc.) no tuvieran cabida.

Es por ello que considero necesario reflexionar acerca de las posibilidades que existen en esta etapa educativa, que es fundamental, para comenzar a educar en valores cuanto antes, sin esperar a la Educación Secundaria.

En la legislación, especialmente desde la aprobación de la LOGSE, se ha comenzado a contemplar la importancia de la educación en valores en este nivel, al plantear los temas transversales: la educación moral y cívica, la educación del consumidor, la educación ambiental, la educación para la paz, la educación para la salud y la educación sexual, la educación vial y la educación para la igualdad de oportunidades de los sexos.

Cortina (1993: 8) afirma que *“la educación moral ha planteado desde antiguo un buen número de problemas para los que pedagogos, éticos y psicólogos han ido intentando encontrar respuesta. Tal vez el más antiguo de ellos, al menos en la civilización occidental, consista en la clásica pregunta por el aprendizaje de la virtud²: ¿puede enseñarse la virtud? ¿puede enseñarse, en suma, el comportamiento moral? Sin duda es ésta una pregunta para la que hoy todavía carecemos de respuestas palmarias, pero lo curioso del caso no es tanto esta permanencia del problema, como el hecho de que hoy en día aquellos “a quienes corresponde” parecen haber sustituido la ancestral pregunta “¿es posible enseñar la virtud?” por una bastante más ramplona: ¿vale la pena enseñarla?”* En este trabajo se considera que sí, que merece la pena abordar la dimensión ética de la formación.

Todo sistema educativo tiene una doble misión: dotar a los alumnos de unos conocimientos y habilidades que son precisos para su promoción académica y para su desenvolvimiento adulto en el mercado laboral (para ello existen las disciplinas escolares) y formar ciudadanos. Meier y Schwarz (1997: 52) plantean que: *“si la responsabilidad pública fundamental y la justificación de la escolarización financiada con los impuestos es educar a una generación de ciudadanos, entonces la escuela debe ser necesariamente un lugar donde los estudiantes aprendan los hábitos mentales, el trabajo y el valor que se encuentran en el núcleo de tal democracia”*.

Frecuentemente, por el contrario, en el ideario de las personas, lo más importante que ofrece el sistema educativo no es esta formación moral, sino la dimensión instrumental, y es que, claro, de la adquisición de conocimientos y habilidades de lectura, escritura, cálculo, etc. se ocupan las disciplinas, pero ¿quién o qué se ocupa de la formación cívica? No es sencillo responder a esta pregunta.

Cortina (1993: 10) señala que una cuestión previa a todo intento de educación moral es si *“¿está convencida nuestra sociedad de que vale la pena emprenderla, o un individuo dotado de destreza técnica y social ha adquirido sobradamente cuanto precisa, no sólo para defenderse en la vida, sino para triunfar en ella? ¿no está actuando irresponsablemente cualquier educador – padre o maestro– que intente dejar al niño como herencia una invitación a la reflexión sobre fines y valores últimos, es decir, sobre la moralidad?”*. Estas ideas de Adela Cortina sólo pueden estimularnos a considerar la importancia de trabajar la educación moral cuanto antes, desde la escuela Primaria, si es posible.

² Platón, en el *Protágoras*, formula esta pregunta.

Es cierto que son muchos quienes muestran algunos recelos al respecto: que si los niños pueden razonar sobre dilemas morales, que si no se les estará adoctrinando, que si apostar por la formación moral surtirá efectos, etc. Apple y Beane (1997: 37) plantean que *“hay quienes dicen que los jóvenes no deberían encargarse de las cuestiones sociales, porque no están preparados para comprender la complejidad de los aspectos implicados, o porque podrían deprimirse, por supuesto, estos argumentos ignoran completamente el hecho de que los jóvenes son personas reales que viven sus vidas reales en nuestra sociedad; muchos de ellos conocen de sobra las consecuencias del racismo, la pobreza, el sesgo de género, la falta de hogar, etc., a partir de las experiencias que ellos mismos han vivido. Es obvio entonces que estos argumentos tratan sencillamente de evitar la posibilidad de que los jóvenes lleguen a ver las contradicciones políticas, éticas y sociales que empañan su propia dignidad y traten de actuar contra ellas”*. Si deseamos una sociedad mejor tendremos que luchar por ella. Puede ser que quienes no consideren que sea importante abordar la formación moral sólo quieran reproducir viejos esquemas académicos y rechacen todo esfuerzo de transformación educativa y social.

Un punto a favor de la formación moral en las escuelas lo ofrece Haynes (2004: 85), quien afirma que *“las escuelas pueden sacar partido del hecho de que, desde su más tierna edad, los niños ya pueden interesarse, y de hecho se interesan, por las dimensiones racionales, lógicas, intuitivas y morales del pensamiento y de la acción”*. Es cierto, los niños muestran una especial preocupación por entender sus vidas, por saber cómo las cosas han llegado a ser cómo son, ¿debemos los educadores acallar esto? En esta etapa los niños están sentando las bases de su razonamiento y de su comportamiento y juicio ético.

Si la escuela no educa en valores en la etapa vital de la enseñanza Primaria se deja a la intemperie la formación moral en el sistema educativo formal y otra institución lo hará. Si lo hace la familia, podemos sentirnos tranquilos, hasta cierto punto. En aquellos casos en que la familia no pueda hacerse cargo (el alumno no tiene o casi no comparte tiempo con ella), la televisión, las nuevas tecnologías, los centros de ocio, etc. ocuparán este espacio, y en la sociedad en la que vivimos, el resultado puede ser tremendamente negativo. No hay más que ver los valores que inundan estos medios. Los niños de estrato social más bajo son, sin duda, los más vulnerables.

El papel de la escuela

En un reciente artículo publicado junto con José María Rozada, comenzábamos señalando que *“en el imaginario popular la escuela es la institución a la que, más allá de la familia, le corresponde la inculcación en los individuos del conjunto de normas que una sociedad determinada estima como valiosas. En buena medida el Estado ha cultivado retóricamente este discurso de la escuela forjadora de ciudadanos. Hoy esto sigue siendo así. No hay problema social importante del que no se diga que en su resolución ha de intervenir la escuela. (...) Cabe preguntarse cómo es que, si el asunto está tan claro, la escuela, como institución que copa gran parte del tiempo de la infancia, la adolescencia y la juventud, no tiene más éxito en esa empresa formadora que el poder y la gente le atribuyen”* (Álvarez Álvarez y Rozada Martínez, 2006: 15).

Hoy día, la escuela es considerada la panacea, como si tuviese que tener respuestas para todos los problemas sociales, cuando lamentablemente no es así. Pero la escuela es una institución ambivalente y soporta fácilmente discursos y realizaciones contradictorios. Esteve (1998: 14) nos ofrece una metáfora interesante al respecto: *“Como en el viejo mito del rey Midas, que todo lo que tocaba se convertía en oro, en la sociedad del bienestar hemos dado por buena la costumbre de aceptar que los problemas sociales y políticos se conviertan inmediatamente en problemas educativos”*.

Por otro lado, cabe destacar que la escuela carece del apoyo social con el que antaño contaba. Si comparamos la escuela hoy, en una sociedad con un ritmo de cambio intrageneracional, con la escuela del ayer, en una sociedad con un ritmo de cambio suprageneracional e intergeneracional, podemos señalar cómo la escuela ya no es una institución potente en la formación de los niños, no sólo por no ser la única, además de la familia, sino por los numerosos ataques que recibe de otras instituciones o dinámicas sociales. Su papel está siendo puesto en cuestión desde algunos discursos postmodernos, que critican su ideal moderno de educación pública e institucionalizada, por los frentes neoliberales que prestigian la educación como bien de consumo privado y por la propia dinámica social, de modo tal que se han popularizado y valorado positivamente la realización de actividades diversas: ver la televisión, el ocio organizado, los videojuegos, etc. con un marcado carácter, no pocas veces, contra-educativo.

Por si esto fuese poco, hoy día, la institución escolar cuenta con numerosos problemas, algunos de los cuales recoge Fernández Enguita (1999: 78): la escasa y nula iniciativa política, el fracaso de los Consejos Escolares, el problema de un profesorado acomodado, estancado, que no se recicla, la falta de vocación, el sistema mercadotécnico que poseemos, los nulos intentos

renovadores por parte de las administraciones, etc. los cuales no podemos dejar pasar inadvertidamente en el esfuerzo de situar en un plano de realismo las posibilidades y los límites de la educación en valores cívicos en esta institución.

La escuela, criticada desde las más variadas instancias, no ocupa un lugar tan destacado en el panorama social como tuvo en otras épocas y dista mucho de ser un espacio en el que la formación moral pueda desarrollarse sin problemas. En cualquier caso la escuela no puede negarse a educar moralmente, porque como plantea Tedesco (1996: 15) la escuela no puede dejar de asumir *“la construcción de las bases de la personalidad de las nuevas generaciones”*.

No obstante, no es la escuela la única institución encargada de la formación moral de los niños, pero cabe destacar su importante papel junto con la familia, que es posiblemente el principal agente de socialización en la infancia. Plantea Rozada Martínez (2008: 154-155) que, conocidas las limitaciones de la escuela y sabiendo que otros medios son más poderosos en la educación en valores que las clases, no se puede sucumbir, sino asumir con convicción y realismo la dura tarea de enriquecer el sentido crítico de los niños, pues nunca se sabe a *“ciencia cierta”* el efecto de las pedagogías en los alumnos.

El desarrollo moral del alumnado (6-12 años)

El escaso desarrollo del alumno en los años de escolarización Primaria es la razón más frecuentemente aludida a la hora de posponer la educación en valores cívicos a la Educación Secundaria. Ello es así porque no se examinan con suficiente detenimiento las muchas potencialidades de esta etapa tan determinante de la escolarización obligatoria, en la que los niños desarrollan las bases del razonamiento, del comportamiento cívico y del juicio ético.

Muy acertadamente Piaget (1971: 9) plantea que *“la gran mayoría de las reglas morales que el niño aprende a respetar, las recibe del adulto, es decir, que se le dan elaboradas, y, muchas veces, elaboradas no a medida que las va necesitando y pensadas para él (...)”*. De este modo en la escolaridad Primaria el profesorado puede ofrecer al alumno pautas de conducta sin someter a análisis deliberativo en el aula el por qué de estas pautas alegando el escaso desarrollo. Las investigaciones de Piaget y Kohlberg, entre otras, plantean la necesidad de iniciar los aprendizajes morales en la escolaridad Primaria a partir del razonamiento moral en la enseñanza.

Ambos autores consideran que tanto la educación moral como la intelectual tienen sus bases en la estimulación del pensamiento activo del niño sobre

cuestiones y decisiones morales (enfoque cognitivo) y consideran que entiende los fines de la educación moral como un movimiento a través de los estadios morales (enfoque evolutivo). Tanto Piaget como Kohlberg plantean la evolución que realizan los niños en esta etapa educativa y ponen de manifiesto la importancia de trabajar estas cuestiones desde la educación formal.

Piaget ha sido el precursor de los estudios evolutivos sobre educación moral, a partir de su teoría genético-evolutiva, y ha planteado tres estadios de desarrollo moral, vinculados al desarrollo de la inteligencia para que sea posible encarar la educación en valores de los niños adecuadamente. Brevemente, éstos son:

Estadios	Características
1. Moral heterónoma	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hasta los 7 u 8 años. Coincide con el periodo preoperacional. ▪ Realismo moral. Las obligaciones son dependientes del contexto. ▪ Heteronomía moral. Hay que cumplir las normas porque lo manda una autoridad. ▪ Creencia en la justicia inmanente.
2. Relativismo moral	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De los 8 a los 11 años. Coincide con el periodo de las operaciones concretas. ▪ Cierta relativismo moral basado en la cooperación entre iguales. El papel de los adultos se reduce. ▪ Igualitarismo radical y absoluto: se exige una igualdad total, incluso por encima de la autoridad.
3. Moral autónoma	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A partir de los 11 años. Coincide con el periodo de las operaciones formales. ▪ Relativismo moral. Juzga las normas en función de sus propios criterios. ▪ Consideran la intención cuando evalúan la conducta.

Cuadro 1. Etapas en el desarrollo moral, según Piaget. Elaboración propia.

Como puede verse en la tabla el juicio moral va evolucionando con la edad. En el periodo de los 6 a los 12 años se produce la transición del estadio de las operaciones concretas al estadio de las operaciones formales y el pensamiento evoluciona desde una perspectiva más egocéntrica a una perspectiva propia de carácter universalista.

El psicólogo estadounidense Lawrence Kohlberg profundizó y amplió la teoría de Piaget y desarrolló unos nuevos estadios del desarrollo cognitivo-moral, que brevemente comento a continuación:

Etapas	Estadios	Características
1. Nivel preconvencional	1. Moralidad heterónoma	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De los 0 a los 4 años. ▪ Las reglas se cumplen sólo para evitar el castigo. ▪ Se acepta el poder de la autoridad.
	2. Individualismo, propósito instrumental e intercambio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De los 5 a los 7 años. ▪ Conciencia de que todas las personas persiguen sus intereses, siendo éstos diferentes: hay diferentes puntos de vista. ▪ El bien es relativo.
2. Nivel convencional	3. Expectativas, relaciones y conformidad interpersonales mutuas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De los 8 a los 10 años. ▪ Conformidad con las normas. ▪ Importancia máxima del grupo de amigos.
	4. Sistema social y conciencia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De los 11 a los 13 años. ▪ Diferencia el punto de vista de la sociedad de los acuerdos o motivos interpersonales. ▪ Importancia máxima del bien común de la sociedad.
3. Nivel postconvencional	5. Contrato social o utilidad y derechos individuales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A partir de los 13 años. ▪ Sentido de obligación a la ley. ▪ Los derechos son prioritarios.
	6. Principios éticos universales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A partir de los 13 años. ▪ El individuo comprende racionalmente los principios morales universales necesarios para la supervivencia social. ▪ Las personas son un fin en sí mismas y deben ser tratadas como tales.

Cuadro 2. Etapas en el desarrollo moral, según Kohlberg. Elaboración propia.

En el nivel preconventional los enfoques, conceptos y operaciones son muy concretos; en la etapa convencional se adopta la perspectiva del grupo y se analizan las situaciones en función de las expectativas sociales; en el nivel postconvencional se piensa en términos formales y se utilizan principios morales.

En el periodo de 6 a 12 años, como puede verse, el niño pasa del nivel preconventional al nivel convencional, mas aun le queda por recorrer el nivel postconvencional, que comenzaría alrededor de los 13 años, con un carácter más heterónimo. En el periodo que va de los 6 a los 12 años el niño manifiesta preocupaciones morales fundamentalmente en lo relativo a su grupo de amigos y al bien común de la sociedad.

Aunque en líneas generales el planteamiento es muy similar al de Piaget, Kohlberg plantea que el enfoque cognitivo-evolutivo de educación moral ha de ayudar a la clarificación de los valores del alumno con el objetivo de *“la estimulación del movimiento ascendente al próximo estadio de desarrollo moral”* (Kohlberg, 1995: 101). Para ello plantea emplear la discusión abierta o socrática de los dilemas entre valores, algo íntimamente relacionado con este estudio, y señala tres condiciones a tener en cuenta:

1. Exposición al tipo de razonamiento del estadio superior al próximo.
2. Exposición a situaciones que planteen problemas y contradicciones a la estructura moral en que se encuentra el niño, y que conduzcan a respuestas insatisfactorias con el razonamiento moral de su nivel.
3. Una atmósfera de intercambio y diálogo combinando las dos primeras condiciones, en la que las perspectivas morales en conflicto sean comparadas de un modo abierto (Kohlberg, 1995: 107).

Son relevantes también a este respecto otras investigaciones, como la de Turiel (1984), sobre la perspectiva social de la educación en valores y las repercusiones que ésta tiene en la formación de la estructura ética de la persona, las cuales también ponen de manifiesto cómo no hay que descuidar esta cuestión en la Educación Primaria.

En este espacio también se hace preciso destacar la gran aportación de Vigotsky a la psicología del desarrollo, quien plantea cómo *“el proceso de aprendizaje estimula y hace avanzar al proceso de maduración”* (Vigotsky, 1979: 127). Así establece que no es necesario alcanzar un determinado estadio de madurez para poder realizar una determinada actividad sino que es a través del aprendizaje que se desarrollan las funciones psicológicas. Bajo esta perspectiva tenemos que tomar las ideas de Piaget y Kohlberg con

moderación, asumiendo que el nivel de desarrollo real puede no coincidir con el nivel de desarrollo evolutivo y que el nivel de desarrollo potencial puede variar en función del papel del adulto.

Vigotsky (1979: 127) afirma claramente que *“los procesos evolutivos no coinciden con los procesos del aprendizaje. Por el contrario, el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje”*. De este modo, aunque lo esperable es que el desarrollo responda a los cánones establecidos por Piaget y Kohlberg, no siempre será así, pues en función de la calidad del aprendizaje éste puede hacer evolucionar al desarrollo, tanto cognitivo como moral.

La principal idea que comparte la psicología del desarrollo al respecto es que los códigos axiológicos aprendidos en la escolaridad obligatoria tienen una gran repercusión en el pensamiento y en la conducta adulta, al sentar las bases de futuros comportamientos y, por tanto, tienen que ser trabajados en las aulas.

En qué valores educar

Cuando se habla de valores y de educación en valores, siempre acaba surgiendo un interrogante: ¿qué valores? Y es que determinar qué valores hay que priorizar es un tema difícil y complejo, entre otras cuestiones porque hay que tener en cuenta que la sociedad siempre será múltiple y cambiante.

Cortina (2001) afirma que los valores necesarios son *“los que reclamaríamos para llevar adelante una existencia verdaderamente humana. Son valores que ayudan a acondicionar la vida de todos los seres humanos y además están al alcance de todas las fortunas personales, porque todos tienen la posibilidad de ser justos, la posibilidad de ser honestos. ¿Cuáles serían los valores morales de los que no se puede retroceder y en los que importa educar en la escuela, en la familia y en una sociedad que se denomine pluralista y que los comparte porque sin ellos no puede serlo? (...). Son cinco valores muy sencillos: los tres famosos de la Revolución Francesa y dos más. El valor de la libertad, el valor de la igualdad, el valor de la solidaridad, el valor del respeto y el valor del diálogo. Lo interesante no es nombrarlos, porque los nombres los sabemos todos. La importancia de este siglo y de este milenio es ir comprendiendo qué entendemos por esos valores, qué significados tienen y cómo se realizan en la vida cotidiana”*.

Las primeras ideas que nos aporta Adela Cortina en este fragmento son, a mi modo de ver, mucho más reveladoras que los valores que luego propone, pues si consultamos a otros autores, cada uno tiene su propia clasificación y su correspondiente argumentación acerca de la selección que realiza. Ortega,

Mínguez y Gil (2003) plantean siete valores: diálogo, tolerancia, libertad, solidaridad, justicia, ecología y paz. Carreras, Eijo, Estany y otros (1996) plantean doce: responsabilidad, sinceridad, diálogo, confianza, autoestima, creatividad, paz, amistad, respeto, justicia, cooperación y compartir. El MEC (1993) en su esfuerzo por definir los “temas transversales” llegó a identificar seis u ocho (dependiendo de cómo se agrupen y se cuenten): la educación moral y cívica³, la educación para la paz, la educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, la educación ambiental, la educación para la salud, la educación sexual, la educación vial y la educación del consumidor.

Lo importante en la educación en valores no es la determinación de los valores que se van a trabajar, porque la educación en valores no consiste en hacer apología de un conjunto de valores más o menos denso, sino en favorecer en el aula un proceso de discusión y discernimiento sobre aquellas problemáticas que exijan pararse a pensar y obliguen al alumnado a reflexionar sobre sus posturas y las razones en las que se apoyan éstas. Acotar unos determinados valores podría dar cierta consistencia formal al estudio, pero posiblemente redujese el sentido del mismo.

Pero para no caer tampoco en una situación en la que parezca que no es posible priorizar algunos valores sobre otros, haré mención de la particular visión que sobre el asunto mostró Durkheim en sus libros *Educación como socialización* y *La educación moral*, pues no apelaba a la formación moral a partir de unos valores determinados, sino que planteó la importancia de “fortalecer las bases del comportamiento moral”. Al respecto, ha escrito: *“Plantearse cuáles son los elementos de la moral no significa redactar una lista completa de todas las virtudes o solamente de las más importantes, significa buscar las disposiciones fundamentales, los estados mentales que constituyen la raíz de la vida moral, ya que formar moralmente al niño no quiere decir despertar en él una virtud particular, luego otra, y otra, sino desarrollar y hasta crear del todo con los medios apropiados aquellas disposiciones generales que una vez constituidas se autodiversifican fácilmente al compás de las diversas relaciones humanas”* (Durkheim, 1976: 186).

Estas “disposiciones generales” él las sintetiza en tres, “los elementos del comportamiento moral”: (1) el espíritu de disciplina, (2) la adhesión a grupos sociales y (3) la autonomía de la voluntad. Podemos estar de acuerdo o no con ellas, pues es evidente que se han gestado en unas condiciones socio-históricas muy distintas a las nuestras, pero su interés reside en el esfuerzo

³ Bien es cierto, que más adelante la educación moral y cívica, en 1994, pasó a ser considerada como el marco en el que se sustentarían las otras.

que el autor realiza por delimitar los pilares que hay que fortalecer para favorecer la “educación moral laica”.

El espíritu de disciplina

El primer elemento de la moralidad es “el espíritu de disciplina”. Durkheim considera la moral como las normas observables que a través del derecho y las costumbres regulan nuestra conducta como seres sociales. Para la moral religiosa esa autoridad es de origen divino, pero para una moral laica esa autoridad procede del deber, pero no de cualquier deber, sino de un deber que el individuo adquiere en sus relaciones sociales, a partir de la profunda reflexión personal sobre las consecuencias de las acciones humanas.

Para Durkheim, la moral constituye un sistema de prohibiciones que limitan la actividad individual, pero lejos de entenderlo como un instrumento de represión lo defiende como el “dominio de sí”, que es una condición básica para la libertad. *“En contra de las apariencias, podemos decir que las palabras libertad y no-reglamentación chocan entre sí cuando las juntamos, ya que la libertad es fruto de la reglamentación y está bajo su acción. Con el uso de las normas morales es como se adquiere el poder de dominarse y de regularse o, lo que es lo mismo, la única y verdadera realidad de la libertad. (...) además, son esas mismas normas las que en virtud de la autoridad y de la fuerza que están contenidas en ellas nos protegen contra las fuerzas inmorales o amorales que nos asaltan por todas partes. Lejos de excluirse entre sí como términos antitéticos, la libertad no es posible sin la norma”* (Durkheim, 1976: 214-215).

Pero estas reglas, señala Durkheim, son flexibles, no están libres de discusión y evolucionan con el paso del tiempo.

La adhesión a grupos sociales

El segundo de los elementos que destaca Durkheim es “la adhesión a grupos sociales”. El autor considera que los actos que tienen finalidades personales exclusivamente no son propiamente morales. *“Los actos de cualquier clase que persiguen fines exclusivamente personales del agente están privados del valor moral”* (Durkheim, 1976: 217).

Sólo pueden considerarse como tales aquellos que persigan fines colectivos, es decir, no referidos a individuos particulares, sino al conjunto de los miembros de una sociedad. *“Son fines morales aquellos que tienen por objeto a*

una sociedad (...) el hombre actúa moralmente sólo cuando busca fines superiores a los individuos, cuando se pone al servicio de un ser superior a él y a todos los demás individuos” (Durkheim, 1976: 219-220).

Señala Durkheim tres de estos grupos sociales a los que los seres humanos tenemos que adherirnos: la familia, la patria (entendida como un grupo social que comparte una política) y la humanidad.

La autonomía de la voluntad

El tercer elemento de la moralidad es la “autonomía de la voluntad”. Para Durkheim, la autonomía no puede proceder de ninguna otra instancia más que de la ciencia.

Sólo si conocemos las causas que motivan la norma que obedecemos, podemos decir que somos libres mientras nos sometemos a ella, de modo que nuestra autonomía moral tiene que ser una autonomía ilustrada. *“No se trata de una autonomía que recibamos ya hecha y completa de la naturaleza o con la que nos encontremos en el momento de nacer entre el número de nuestros atributos constitutivos. Sino que nos la vamos haciendo nosotros cuando conquistamos una inteligencia más plena de las cosas. (...) El pensamiento se convierte en liberador de la voluntad” (Durkheim, 1976: 268-269).*

Estrategias para educar en valores

Otra cuestión de gran interés es la relativa a las estrategias didácticas que se pueden emplear en la formación en valores. Podemos encontrarnos con estrategias de todo tipo: la discusión de dilemas morales, análisis de materiales, dinámicas de grupos, clarificación de valores, role-playing, diagnóstico de situaciones, comprensión crítica, ejercicios de autoanálisis, construcción conceptual, etc. y con ideas y defensores de unas y otras en función de sus convicciones.

Tres observaciones generales suelen hacerse a cualquiera de las estrategias didácticas elegidas para la educación moral:

1. El profesor debe ser cierto modelo de conducta para su grupo. Lago Bornstein (1990: 68) afirma que *“el profesor es el modelo viviente del cual toman ejemplo los alumnos. Todo lo que él diga o haga será registrado fielmente por el alumno, ya sea para copiarlo o para rechazarlo. De todas maneras la actividad del profesor es el centro de*

las miradas dentro del aula y por ello debe ser consciente del poder de que dispone y de la necesidad de usar éste lo mejor posible”.

2. En las aulas debe promoverse cierta “cultura moral”. Bridges (1988: 21-24), por ejemplo, considera de vital importancia *“promover en el aula una “cultura moral” particular, que aliente y apoye la razonabilidad, el sosiego, la veracidad, la libertad de participar, la igualdad y el respeto mutuo”.*
3. Se debe favorecer la reflexión y el razonamiento en el alumnado sobre aquello que se está trabajando. Santolaria (1995: 139-140) afirma que: *“una conciencia moral basada en principios racionales no implica que se dé una rigidez y uniformidad en el contenido de la moralidad. De alguna manera, lo que se propone es una educación moral de carácter formal, que cultive la forma racional de la vida moral, que haga descansar a ésta en principios racionales de carácter universal, y que por lo tanto ponga más el acento en dotar a los alumnos de herramientas racionales de juicio moral, en despertar sus elementos de raciocinio, que en proporcionar un código concreto de normas morales, un contenido moral claro y definido”.*

En este trabajo ocupa un lugar fundamental la estrategia del diálogo en el aula. Navarro (2000) afirma que el diálogo es el mejor procedimiento para educar en valores, pues reúne dos rasgos importantes:

1. como medio, supone que las personas somos capaces y competentes en el intercambio comunicativo y tenemos cosas que decir(nos);
2. como finalidad, asume la categoría de valor en el sentido que apreciamos las situaciones dialogantes por encima de las situaciones violentas o perturbadoras de la convivencia.

Por ello, reclama la atención sobre la necesidad de encontrar herramientas para enseñar a dialogar, para que el diálogo se convierta en protagonista del proceso de construcción de la persona. Esta cuestión se tratará con más amplitud en el apartado “el diálogo en educación”.

El papel del profesor

El papel del profesorado en la educación en valores del alumnado que tiene a su cargo es clave, pero dada la pluralidad axiológica y metodológica actual, no siempre sabe cómo afrontar esta difícil tarea. La educación moral en España

hoy se caracteriza por una importante dispersión en cuanto a estrategias y contenidos.

Generalmente el profesorado ha tratado de educar en valores de manera espontánea en momentos puntuales, sin ningún tipo de sistematización al respecto, ni teórica ni práctica. De este modo, la formación moral puede quedar arrinconada en la práctica real del docente que no sabe cómo desarrollar la educación en valores sistemáticamente, y se ocupará de los contenidos específicos de su materia, dejando de lado su dimensión moral. Este riesgo hace más necesaria y urgente la realización de estudios sobre procedimientos para la incorporación de la educación en valores en las asignaturas concretas que permitan afrontar sistemáticamente la educación en valores en las aulas. Esto es fundamental, si además tenemos en cuenta que la pedagogía que se les enseña a los maestros está cargada de idealismo, unas veces humanista y otras tecnocrático, resultando inexcusable apelar al realismo (Rozada Martínez, 2008: 149), máxime si hablamos de educación en valores.

Posiblemente uno de los problemas que más preocupen al profesorado y a los investigadores sobre valores es si el profesor ha de mostrarse neutral ante las cuestiones socialmente controvertidas o beligerante, tema éste que está siendo muy debatido actualmente. Stenhouse (1984), por ejemplo, a propósito del Humanities Curriculum Project planteó esta cuestión y optó por la neutralidad metodológica.

Trilla (1995) nos da las claves fundamentales para entender las posibilidades y límites de asumir una postura de neutralidad/beligerancia⁴ del profesor en el aula, ante los conflictos de valor, llegando a la conclusión de que hay que mostrarse neutral ante aquellos *valores socialmente no compartidos*, y que hay que mostrarse beligerante ante los *valores socialmente compartidos*⁵, y formula unos principios generales de actuación:

1. Sea cual sea la opción del profesor, ésta deberá hacerla explícita a los alumnos y justificarla ante ellos si es preciso. Dicho de otra manera, los

⁴ Neutralidad es la postura que, ante un conjunto de opciones existentes respecto de un objeto determinado, no apoya a una (o unas) por encima de las demás, ya sea interna o externa, pasiva o activa. Beligerancia es la postura que, ante un conjunto de opciones existentes respecto de un objeto determinado, apoya a una (o unas) por encima de las demás, ya sea positiva o negativa, explícita o encubierta, coactiva o persuasiva.

⁵ Valores compartidos son aquellos en los que hay un acuerdo generalizado (justicia, libertad, verdad, felicidad...), los vinculados con Declaraciones Universales y los vinculados con las sociedades democráticas. Valores no compartidos son los que entran en contradicción con los compartidos, pero que no son consensuadamente rechazados.

alumnos han de saber cuál es el papel que el profesor ha decidido adoptar y también han de poder conocer cuáles son las razones o motivos de tal asunción.

2. En el caso de que el profesor adopte la neutralidad procedimental, los alumnos (y él mismo) han de estar advertidos de los límites psicológicos de su opción. Es decir, no debe ocultarse a nadie que quizás al profesor, aunque honestamente pretenda evitarlo, se le colarán, de una forma u otra, ciertas tendencias.
3. En el caso de que el profesor adopte la beligerancia, debe dejar claro a los alumnos que ante las cuestiones socialmente controvertidas no actúa en tanto que "experto". Dicho de otro modo, que las opiniones que defiende son sólo eso: opiniones. Opiniones que legítimamente puede sostener pero no con mayor autoridad que cualquier otro ciudadano. El profesor debe, por tanto, procurar que su beligerancia no quede contaminada a los ojos de sus alumnos de la autoridad que su rol profesional le confiere frente a otro tipo de contenidos.
4. Como es natural, han de quedar excluidas todas las formas de neutralidad o de beligerancia que, por principio, son ética o pedagógicamente indeseables. O sea, las beligerancias encubiertas, coactivas, impositivas..., y las neutralidades que son fruto de la inhibición irresponsable o de la simple indiferencia.
5. Ante las cuestiones socialmente controvertidas que el profesor decida tratar en clase, y con independencia de si su actuación será al fin neutral o beligerante, su primera e inexcusable tarea es presentarlas como tales a los alumnos, es decir, como cuestiones sobre las que no existe en la sociedad un consenso generalizado. Esta es la primera verdad que el profesor debe transmitir, pues su objetividad es la única que al principio puede ser aceptada por todas las partes de la controversia. Esconder a sabiendas el carácter socialmente controvertido de un tema es una forma de escamotear la realidad y, por tanto, una forma ilegítima de beligerancia (Trilla, 1995: 107-108).

1.3. El diálogo en educación

Una vez enmarcado el tema de la educación en valores es preciso entrar en el tema del diálogo como estrategia didáctica. En este apartado inicialmente se hace un recorrido por las funciones que cumple el lenguaje en la educación con el fin de dar una visión amplia de su papel protagonista en las aulas. A

continuación se delimita qué se entiende por diálogo, tratando de clarificar la cuestión, pues hay mucha confusión al respecto y para ello se comentan someramente los cuatro planteamientos más destacados acerca de este retórico concepto. El planteamiento más fiel al que se maneja en este estudio se amplía seguidamente: el diálogo pedagógico reflexivo. A continuación se plantea el problema de que las escuelas han legitimado un modelo de comunicación que dista mucho de ser un modelo comunicativo reflexivo. También recojo cuatro tipologías dialógicas y las características que el diálogo debería tener en las aulas.

1.3.1. La importancia del lenguaje en la educación

Un aspecto que inicialmente merece atención en el marco teórico de este trabajo es el papel que juega el lenguaje en la educación. Es por ello que he decidido dedicarle un espacio propio donde analizar por qué tiene tanta importancia, qué papel juega, etc.

En primer lugar, cabe destacar que su tratamiento educativo es posible porque todas las personas tenemos capacidad para el lenguaje. Todas las personas tenemos capacidad para comunicarnos, expresar ideas, pensamientos, proveer argumentos, alcanzar acuerdos y coordinar acciones, independientemente de nuestras condiciones sociales, económicas, lingüísticas o culturales. Chomsky (1977) con su teoría de la gramática generativa argumenta que todas las personas nacemos con capacidades para el lenguaje. Por su parte, Habermas (2001), en su teoría de la acción comunicativa, sostiene que todas las personas somos capaces de lenguaje y acción. A su vez, Cummins (2002) señala cómo también lo son los niños que hablan otras lenguas y que temporalmente en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua pueden tener dificultades para expresarse y mostrar lo que saben. Esto implica que todas las personas partimos de las mismas capacidades que van tomando forma progresivamente a través de las interacciones en diversos contextos sociales y culturales. Como mantienen estos autores, todos, por encima de cualquier diferencia cultural o social, estamos dotados biológicamente para el lenguaje, todos tenemos posibilidades comunicativas.

El papel del lenguaje en la educación

Es preciso acotar el papel que juega el lenguaje en la educación con anterioridad a ver por qué es importante pararse a estudiar el diálogo en educación. En este punto, la intención es apuntar someramente las funciones

que cumple el lenguaje, de modo que se ilustre la importancia de estudiar esta dimensión de la vida en las aulas. Así, destacaremos que el lenguaje en la educación cumple tres funciones muy importantes:

- Es parte del discurso pedagógico de la enseñanza.
- Es parte del discurso didáctico de la enseñanza.
- Forma parte del discurso relacional de la enseñanza.

El lenguaje se puede abordar *“en cuanto a su aportación, dentro de la enseñanza, a lo que ésta conlleva de “proceso y marco del desarrollo integral del sujeto” (discurso pedagógico), desde su participación en las actividades referidas al desarrollo instructivo de los alumnos (recurso didáctico) y también en cuanto espacio comunicacional en el que y a través del cual los diversos interactuantes entran en contacto personal mutuo (discurso relacional)”* (Zabalza, 1986: 13).

Wells (2001: 339-340) ha realizado una clasificación de las formas de relación comunicativas en el aula que sirve para hacernos una idea de muchas de las formas de relación didáctica.

- solicitar información	- matizar aportación anterior
- solicitar propuestas	- clarificar aportación anterior propia
- solicitar opinión	- ampliar aportación anterior
- solicitar justificación/explicación	- ofrecer ejemplo pertinente
- solicitar respuesta “sí”/ “no”	- dar respuesta “sí” / “no”
- solicitar confirmación	- repetir aportación anterior propia
- solicitar repetición	- designar al próximo hablante
- comprobar la comprensión	- reconocer
- pedir la palabra	- aceptar aportación anterior
- dar información	- rechazar aportación anterior
- plantear propuesta	- evaluar aportación anterior
- expresar opinión	- reformular la aportación anterior
- ofrecer justificación/ explicación	
- confirmar	

Cuadro 3. Modos de relación didáctica (Wells, 2001: 339-340).

¿Por qué el lenguaje cumple un papel central en la educación?

Desde el discurso pedagógico podemos señalar que:

- Los niños se encuentran adquiriendo las estructuras del lenguaje que los seres humanos precisamos para comprender.
- El lenguaje permite desarrollarse socialmente a los sujetos.
- El lenguaje permite representarse a uno mismo y construir el propio esquema conceptual y afectivo.
- El lenguaje permite orientar la acción en función de las intenciones.
- El lenguaje dota de un sentido emancipatorio a los sujetos.

Desde el discurso didáctico podemos apuntar que:

- El lenguaje permite codificar la cultura.
- El lenguaje permite codificar y mediar la experiencia.
- El lenguaje desarrolla la estructura cognitiva de los sujetos.
- Los alumnos mediante el lenguaje organizan y dan sentido a las tareas escolares.

Desde el discurso relacional:

- El lenguaje permite la conducta social y un espacio de encuentro.
- El lenguaje constituye un recurso comunicativo que desempeña funciones informativas, define las relaciones entre los interlocutores, establece los marcos de relación de las conductas intrapersonales y permite la réplica informativa o meta-comunicación.

El concepto de educación, entiéndase como se quiera, no puede dejar a un lado el concepto de lenguaje, pues éste constituye una pieza fundamental del mismo, de ahí la relevancia de investigar el lenguaje en la educación.

Lenguaje e interacción

Las aportaciones de la psicología sociocultural de Vigotsky y del interaccionismo simbólico de Mead son centrales para comprender la importancia del lenguaje y la interacción en la educación, dos pilares del

diálogo en esta investigación, pues los valores se abordan dialógicamente y en interacción.

Vigotsky considera que el desarrollo cognitivo de las personas está íntimamente relacionado con la sociedad y la cultura en la que se desenvuelven, por lo que plantea que no podemos estudiar la cognición sin analizar al mismo tiempo los contextos de interacción social en los que se desarrolla. Los “otros” (profesores, compañeros, familiares, etc.) actúan como mediadores de la cultura y hacen posible el acceso a la misma a través de diferentes herramientas, de las cuales destaca el lenguaje. El origen de la cognición es social, para Vigotsky. El pensamiento emerge en el contexto sociocultural y a través de la interacción.

De este modo, en la escuela, los profesores y los compañeros tienen una función central en el proceso educativo. *“Lo que un niño es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo”* (Vigotsky, 1979: 134). Esta ayuda se produce a través del lenguaje y la cooperación con otros.

Vigotsky mostró cómo el aprendizaje tiene primero lugar en las relaciones interpersonales y después internamente. *“En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero “entre” personas (“interpsicológica”), y después, en el “interior” del propio niño (“intrapicológica”) (...) Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos”* (Vigotsky, 1979: 94). El paso del momento social al momento individual es el que permite el desarrollo del niño. Ahí se inserta su teoría de la zona de desarrollo próximo. Del diálogo pedagógico en interacción con otros pasa el niño al diálogo interior y al desarrollo de sus funciones psicológicas superiores.

Para Mead, como para Vigotsky, las interacciones sociales dan forma a la mente, y el pensamiento es el producto de la interacción de la persona con el medio, con otras personas, con otras ideas, etc.

El concepto de “el otro generalizado” lo emplea Mead para plantear que *“la persona es a la vez todas las personas”* (Mead, 1972: 184), que todo sujeto interioriza planteamientos que ha recogido en las interacciones sociales. Dentro de nosotros “están” las personas con las que nos relacionamos, porque las conversaciones que hemos tenido con ellas, lo que nos han dicho acerca de un determinado aspecto de la realidad y de nosotros y nosotras, cómo nos han mirado o nos han tratado, pasa a formar parte de nuestro “mí”, de nuestra persona. Afirma Mead (1972: 165) que *“los procesos mentales no residen en las palabras, del mismo modo que la inteligencia del organismo no reside en los elementos del sistema nervioso central. Ambos son parte de un proceso*

que se lleva a cabo entre el organismo y el medio. Los símbolos desempeñan un papel en este proceso, y ello es lo que hace tan importante la comunicación. *Del lenguaje emerge el campo del espíritu*". De la relación dialógica con los "otros" parte el conocimiento.

1.3.2. Aproximación al concepto de diálogo

Por diálogo en el aula se entienden muchas cosas y muy distintas, existiendo al respecto cierta confusión. Hay quienes consideran que en todas las aulas de Educación Primaria hay diálogos por el hecho de que en todas las aulas se habla de algo. Hay quienes consideran que hay conversaciones en todas las clases y solamente hay diálogos en algunas que cumplen con ciertos criterios. Hay quienes consideran que en las clases se trabaja de forma oral pero no siempre se producen ni conversaciones ni diálogos (sólo monólogos). También hay quienes diferencian entre diálogo espontáneo, pedagógico, filosófico y otros. En fin, no hay unanimidad.

En primer lugar, si hacemos un análisis etimológico del término tenemos una base de la que partir en la conceptualización. La palabra diálogo tiene dos partes: "dia" y "logo". "Dia" significa "a través de". "Logo" alude a la facultad de expresar el pensamiento a través del lenguaje. De este modo, el diálogo sería el modo a través del cual el pensamiento se expresa a través del lenguaje.

El diccionario de la Real Academia de la Lengua (1992: 1460) define el diálogo como: "(1) *Plática entre dos o más personas, que alternativamente manifiestan sus ideas o afectos.* (2) *Obra literaria, en prosa o en verso, en que se finge una plática o controversia entre dos o más personajes.* (3) *Discusión o trato en busca de avenencia*". La primera acepción (como conversación) y la tercera (como discusión para llegar a acuerdos) nos ofrecen algunas pistas acerca del significado del término en este trabajo.

Cuando nos preguntamos qué es el diálogo en educación la primera respuesta significativa es la aportada por Sócrates en el diálogo platónico del *Protágoras*, que utilizó ampliamente este procedimiento en la enseñanza, siendo posteriormente asumido en la literatura filosófica y pedagógica. Desde esta perspectiva el diálogo es la confrontación oral de opiniones diferentes con el objeto de profundizar en la búsqueda de una respuesta a una pregunta fundamental de interés general. Platón también consideró el diálogo como el camino racional hacia el conocimiento y la forma más elevada de enseñanza.

Burbules, uno de los estudiosos del diálogo más destacado en el panorama internacional, define el diálogo como "*una interacción conversacional*

deliberadamente dirigida a la enseñanza y el aprendizaje". Y añade: "no todas nuestras conversaciones tienen un propósito pedagógico; y a la inversa, no todas las relaciones comunicativas pedagógicas son formas de conversación (están las conferencias, por ejemplo)" (Burbules, 1999: 12). Según esta definición, el diálogo es un método o procedimiento pedagógico dirigido al aprendizaje.

En filosofía y en pedagogía, en términos generales, también se entiende por diálogo la forma de expresión que comporta un modo de pensar esencialmente no dogmático. Así, se dice que los diferentes planteamientos de las personas "entran en diálogo" cuando se ponen en relación.

Pero estas ideas presentadas inicialmente, con las que cualquier persona podría mostrarse de acuerdo, resultan muy vagas, lo cual hace preciso analizar las diferentes conceptualizaciones del diálogo. Ya he señalado que no hay unanimidad en la caracterización de éste, pero resulta además que tampoco hay unanimidad respecto a cuáles son estas conceptualizaciones. Se suele aludir generalmente al diálogo pedagógico (para favorecer la instrucción) y al filosófico (para favorecer el propio pensamiento); mas en este espacio haremos referencia a cuatro formas de entender el diálogo, con el objeto de ofrecer la mirada más amplia posible al respecto: el ordinario, el pedagógico convencional, el pedagógico reflexivo y el interior. En cualquier caso, la siguiente tipología no es excluyente. En las aulas pueden darse, y se dan, momentos que responden a estos planteamientos.

No obstante, antes de aproximarnos a las diferentes concepciones del diálogo en educación es preciso recoger una matización que hace Álvarez Angulo (2001: 23) cuando diferencia entre "conversación espontánea" y "conversación formal". Para este autor la primera tipología se caracterizaría por una menor planificación, un menor respeto a los turnos de palabra, una menor reflexividad y la aparición de vulgarismos. La conversación formal, por su parte, tendría un carácter más planificado y serio.

Diálogo como "conversación ordinaria"

Esta concepción del diálogo responde a lo que Álvarez Angulo denomina una "conversación espontánea". El diálogo bajo esta concepción se desenvolvería como una conversación común cotidiana. Esta forma de proceder no siempre es considerada como diálogo, pues no cumple con algunos de los criterios que debería tener un debate de tipo formal.

Dependiendo de los autores, no se considera un tipo de diálogo, pues se cree que con este modo de proceder no es posible aprender, reflexionar o extraer modos de comportamiento sólidos. De hecho, en ocasiones, esta práctica se ha caricaturizado hasta el extremo de considerarla como una conversación amistosa de salón, trivial. Es cierto que las conversaciones informales pueden versar sobre los aspectos más irrelevantes de la realidad y pueden abordarse con suma superficialidad, mas es una forma de relación entre dos sujetos con el objeto de entenderse sobre un tema, con lo cual es una forma de diálogo.

No obstante, es evidente que este modo de comunicación se diferencia especialmente del modo de comunicación más formal que representa el diálogo pedagógico convencional o el reflexivo. Burbules (1999: 31) plantea: *“la esencia de la “conversación” es la informalidad y la falta de estructuración, la apertura total; en cambio, el diálogo está lejos de la divagación amistosa”*.

Diálogo como actividad pedagógica convencional

Esta forma de comunicación en el aula supone la asunción de los modos de relación entre el profesor y sus alumnos de modo tradicional. De este modo la relación que se gesta suele ser monodireccional.

En la gran mayoría de las aulas la actividad mayoritaria es verbal, pero suele suceder que el discurso esté restringido a la figura del profesor de tal modo que los alumnos sólo intervienen puntualmente para preguntar dudas o responder a las preguntas que éste formula. A este tipo de comunicación que se genera entre los participantes no podemos considerarla diálogo pues existe poco feedback, poca interacción, de modo que los alumnos raras veces podrán alterar el orden de lo que el profesor tuviese en su mente.

López Herrerías (1990: 479-480) representa este tipo de diálogo del siguiente modo: *“en muchas situaciones –y la historia puede confirmarlo ampliamente– la relación educativa se constituye según una monodireccionalidad, del maestro hacia el alumno, de quien sabe o es más experto hacia quien no sabe; de modo que, por una parte, hay un hablar, un dar la clase, un ordenar, y, por otra, un escuchar, un repetir y un obedecer: magistrocentrismo, adultismo y autoritarismo son sus connotaciones más significativas”*. Este tipo de relación, a pesar de ser la habitual, no es la más deseable, aunque en determinados momentos puede producir en el alumnado reflexiones o aprendizajes determinantes.

Lago Bornstein clarifica esta cuestión estableciendo una distinción entre lo que denomina “conversación o discusión” y “recitación”. *“Cuando el profesor inicia*

una serie de preguntas orientadas a juzgar el nivel de aprendizaje de los alumnos, no estamos hablando de discusión, sino de recitación” (Lago Bornstein, 1990: 56).

Diálogo como actividad pedagógica reflexiva o “diálogo filosófico”

Esta concepción del diálogo sería la más deseable en la educación, pues se trata de una alternativa al modelo didáctico habitual, con el objeto de favorecer en el aula el surgimiento del pensamiento propio. El Diccionario de Ciencias de la Educación (Sánchez Cerezo, 1983: 405) plantea que *“la forma dialogada de enseñanza surge como reacción al carácter pasivo que presentaban las llamadas formas expositivas. Dicha técnica de instrucción utiliza como principal recurso el diálogo y la conversación. En este sentido conviene distinguir entre conversación libre, asistemática, y el diálogo, propiamente didáctico, de finalidad instructiva, pues el docente se verá siempre obligado, con independencia del método que emplee, a discutir y coloquiar con sus alumnos, intercambiando opiniones y aclarando sus conceptos”*.

Lago Bornstein (1990: 56-57) ofrece una interesante caracterización del diálogo filosófico en el aula. *“El diálogo, la discusión y la conversación se caracterizan, o deberían caracterizarse, por: permitir a los alumnos, dentro de un orden y siguiendo ciertas reglas, expresarse y dar sus opiniones, ideas y puntos de vista; facilitar y promover el intercambio de ideas y opiniones, la interacción, no sólo entre el profesor y los alumnos, sino también, y sobre todo, entre los alumnos mismos; reconocer que el profesor no es el único que puede poseer el conocimiento, sino que éste puede aprender también de los alumnos al igual que éstos pueden aprender unos de otros; favorecer el intercambio de ideas y puntos de vista, considerar el conocimiento como el resultado de la mutua interacción, estando, por tanto, abierto a crítica y a considerar que las nuevas ideas pueden poner en duda e incluso cambiar las que se tenían previamente; proporcionar a los alumnos tiempo y tranquilidad para poder reflexionar y formular sus propias ideas, argumentos, etc.; proporcionarles materiales, sugerencias y disposiciones prácticas para poder aprender a pensar por sí mismos sobre una asignatura en particular; potenciar y afianzar la seguridad de los alumnos en sus habilidades para evaluar la lógica de sus propias ideas y la de los otros; promover la concienciación sobre la necesidad de formular problemas y preguntas basadas en la información obtenida a partir de materiales ofrecidos o de las ideas propuestas en clase; etc. Todas estas características (...) son las que diferencian radicalmente a un buen discurso o diálogo de una mala conversación o de la mera recitación”*.

Diálogo como actividad interior

El diálogo como una actividad interior⁶ sería el resultado de un diálogo previo con otros. A partir de la puesta en común de ideas entre las personas se estimula el pensamiento y la reflexión, generándose un diálogo interno que permite un mejor autoconocimiento, contribuyendo a clarificar las propias ideas. Como plantea Asensio (2004: 223), *“el diálogo con uno mismo persigue, antes que nada, reconocer los mundos que habitan en nosotros, dar cabida a sus voces, encontrar caminos que percibimos desdibujados en nuestro interior, reconciliar pasado y presente, racionalizar nuestros afectos y emocionar nuestras razones”*.

1.3.3. ¿Escuelas antidialógicas?

En gran cantidad de contextos que superan a la escuela (la vida familiar, las relaciones amistosas, etc.) las personas pueden verse impedidas a desarrollar las aptitudes y disposiciones de escuchar con atención, considerar puntos de vista diferentes al propio, tolerar la crítica, expresarse sinceramente, etc. Esto ya de por sí es lamentable, pero es aún peor cuando las influencias de la escuela refuerzan estas tendencias, como tantas veces ocurre.

Cuando el intercambio en el aula se reduce a hacer preguntas estrechas unidireccionalmente y a responderlas se atrofia la aptitud de los participantes para prestar atención, pensar, preguntar y considerar alternativas (Burbules, 1999: 207). Si deliberadamente se desalienta el diálogo o se le relega a ámbitos personales se destierra a éste de las aulas y se formula el mensaje de que esas habilidades o disposiciones no son significativas en el ámbito educativo. Esta forma de proceder impone una pauta antidialógica.

Por otro lado, las tendencias actuales de las prácticas educativas son antidialógicas también. Diversas presiones del estado o del sistema social han llevado a:

1. Una concepción del curriculum centrada en el contenido, en la que “dar el programa” pasa a ser el objetivo fundamental.
2. Una concepción de las metas educativas centrada en las pruebas, en la que los resultados que no pueden medirse de esa manera son relegados cada vez más a una posición subordinada entre las metas educativas.

⁶ Gustavo Bueno denomina a este tipo de diálogo “autologismos” y lo considera muy relevante.

3. Una concepción del papel del docente centrada en el manejo, donde el mantenimiento de las condiciones de orden y disciplina se convierte, no en medio de los fines educativos, sino en un fin en sí mismo (Burbules, 1999: 208).

La interacción en el aula suele responder al modelo de iniciación, pregunta y respuesta, pautado por la presión académica de los amplios programas educativos. Cazden (1991: 39) considera que el modelo de discurso escolar más abundante en todos los grados y niveles responde a la secuencia conocida como IRE (iniciación del docente, respuesta del alumno y evaluación). Las interacciones en el aula, desde este punto de vista, se inician con una invitación a un niño por parte del maestro. El alumno seleccionado responde aportando una historia, una idea, etc. y, finalmente, el docente comenta el relato antes de volver a iniciar este esquema con otro niño.

Muchos de los profesores cuando tratan de superar esta dificultad se dan cuenta de que la clase “se les escapa de las manos” y acaban recurriendo a su poder para restituir el orden en el aula. Por otra parte, los alumnos no suelen cuestionar el sentido de lo que se hace en la clase en presencia del profesor y cuando participan lo hacen para pedir ayuda o para plantear dudas respecto a los contenidos, casi en exclusiva. Brodhagen (1997: 143) afirma que *“los estudiantes tienen derecho a intentar comprender cómo las cosas han llegado a ser como son. (...) En muchas aulas, las preguntas de los estudiantes no son bien recibidas. Pero continuamos creyendo que los jóvenes tienen derecho a formularlas y derecho a saber. Tienen derecho a ser parte de una escuela que se ocupa de sus preguntas en serio”*.

Aunque la escuela como institución imponga un modelo antidialógico, el profesorado tiene el deber de trabajar en invertir este modelo desde dentro. ¿Por qué? Asensio (2004: 59) apunta que dialogar es necesario *“para comprender, para humanizarnos, para compartir, para evitar los peligros de la insociabilidad, para no sentirnos un extraño entre extraños se convierte, sin duda, en una de las grandes necesidades de nuestro tiempo”*.

1.3.4. Tipos de diálogo

Burbules (1999: 157-181), sin ánimo de ser exhaustivo, plantea que existen cuatro tipos de diálogo, en función de los diferentes enfoques comunicativos: el diálogo como conversación, el diálogo como indagación, el diálogo como debate y el diálogo como enseñanza.

Para llegar a esta clasificación emplea cuatro dimensiones: inclusividad-crítica y divergencia-convergencia. Las dimensiones inclusividad-crítica se refieren a la actitud con la que quien escucha asume la posición o la afirmación que realiza el hablante. La inclusividad muestra una actitud de comprensión y la crítica pone el acento en un juicio acerca de la exactitud objetiva de la posición del interlocutor. La distinción entre la visión convergente y la divergente está en la posibilidad de acuerdo general en torno a una respuesta. La visión convergente supone que este acuerdo es posible, la visión divergente lo niega.

En una tabla de doble entrada los tipos de diálogo se dispondrían del siguiente modo:

		Actitud	
		Inclusivo (comprensión)	Crítico (juicio)
Acuerdo	Divergente	Diálogo como conversación	Diálogo como debate
	Convergente	Diálogo como indagación	Diálogo como enseñanza

Cuadro 4. Tipologías dialógicas, según Burbules (1999: 159). Elaboración propia.

A continuación describiré cada uno de estos tipos y analizaré sus posibilidades y límites. No obstante, cabe destacar que estos modelos son “ideales” en cierto modo, pues en la realidad de las aulas pueden encontrarse entremezclados entre sí en el marco de la comunicación didáctica.

Diálogo como conversación

Un diálogo inclusivo-divergente tiene dos características: un espíritu, en general, cooperativo y tolerante y una orientación hacia el entendimiento mutuo, no teniendo necesariamente como meta llegar al acuerdo. En la enseñanza este diálogo se inicia cuando existe un interés en comprender la visión o la experiencia del interlocutor. Un ejemplo sería el de una conversación en la que se pregunta a un alumno por su familia para conocer más acerca de su modo de vida y comprender cuál es su relación con los diferentes miembros de la misma.

La principal riqueza de estos diálogos es que permiten en el aula ampliar y enriquecer la comprensión de la vida propia y ajena, entrando en cuestión las propias creencias, valores, comportamientos, etc. al poner en relación nuestra situación con otra diferente, pues así es posible incorporar una nueva

perspectiva en un marco de comprensión más complejo y multifacético. El problema de este tipo de comunicación es que puede caer en el relativismo, pues el estado de simpatía y tolerancia ante los puntos de vista diferentes al propio pueden producir cierto estado de complacencia con cualquier postura planteada.

Diálogo como indagación

Un diálogo inclusivo-convergente tiene como meta dar respuesta a una pregunta específica, resolver un problema específico o solucionar una disputa determinada, porque su meta es producir un resultado aceptable para todos. Un ejemplo sería el de un grupo de estudiantes que desean explicarse por qué las plantas que están a un lado del aula se secan, mientras que las que se encuentran al otro lado florecen.

Dentro de este tipo de diálogo pueden diferenciarse varias posibilidades: (1) como búsqueda de explicación a un asunto para descubrir una respuesta, (2) para resolver un problema, (3) para alcanzar un consenso político, (4) para coordinar acciones en el logro de un objetivo común y (5) como adjudicación de diferencias morales para conciliar posturas ante temas delicados.

Un punto fuerte de este tipo de diálogo es que permite abordar los asuntos con una perspectiva más externa que interna, exigiendo a los alumnos pensar en profundidad sobre los modos a través de los cuales es posible articular razones que apoyen la perspectiva propia. No sólo exige recurrir a las propias creencias de los participantes, sino que supone un esfuerzo reflexivo en la determinación de las propias ideas al respecto. Un posible problema del mismo es que puede centrarse demasiado tenazmente en “arreglar la cuestión”, apresurándose a abrazar una única respuesta como verdad última.

Diálogo como debate

Un diálogo crítico-divergente posee un espíritu marcadamente cuestionador y escéptico, pero no es necesario que su meta sea el acuerdo o la conciliación de las diferencias. Un ejemplo podría ser el de dos grupos de estudiantes que discuten los métodos relativos a dos candidatos políticos.

Para los participantes el beneficio de un intercambio así consiste, ante todo, en que ven que sus posiciones respectivas son objeto del cuestionamiento más severo posible, se ven obligados a formular y defender sus posiciones con toda

la claridad y la exhaustividad que puedan y ven los méritos de posiciones distintas de las propias. Un diálogo así será más rico en la medida que se estimule lo mínimo la rivalidad y el deseo de vencer. De no ser así puede tener efectos antidialógicos.

Diálogo como enseñanza

Un diálogo crítico-convergente recurre a preguntas del mismo modo que las de un diálogo crítico-divergente, pero con un objetivo distinto. En un diálogo de esta clase, el propósito de las preguntas, y de otros enunciados, es hacer que la discusión avance hacia una conclusión determinada. Un ejemplo podría ser la conversación que se produce entre un docente y un alumno cuando el primero le comenta los pasos que debe seguir para la búsqueda de un libro en la biblioteca y el segundo le plantea las dudas que le surgen.

El diálogo de este género tiene un sentido conductor muy importante, que en algunos casos puede resultar excesivamente directivo. La clave de este método está en llevar al alumno en un primer momento a un estado de perplejidad e incertidumbre para llegar, en contextos interactivos de interrogación, a construir una respuesta. De no ser así puede derivarse a formas manipuladoras, unilaterales y demasiado restrictivas de las posibilidades de una investigación abierta.

1.3.5. Características del diálogo

En este estudio la concepción del diálogo responde al modelo de *diálogo pedagógico reflexivo*, el cual puede desarrollarse tendiendo a cualquiera de estas tipologías presentadas, de modo que profundizaré un poco en su sentido en este apartado.

No obstante, el diálogo es un “continuum” en el que se da una variación dialógica permanente. En un mismo acto comunicativo pueden darse diversas formas dialógicas, por lo que no sería de extrañar que en el aula hubiese momentos de diálogo que respondan a diversas tipologías. A continuación podemos señalar algunas cualidades comunes:

- El diálogo ha de servir al entendimiento

Dialogar en el aula tiene que servir para comprender las posturas de los miembros del grupo. Gimeno (1999: 18) considera que *“la intencionalidad de los participantes en la interacción comunicativa debe ser la de entenderse entre sí sobre algo”*. De este modo, el diálogo es *“el medio por el que se ponen en relación las perspectivas de al menos dos sujetos para que se dé una comunicación libre de otros intereses que no sean el del entendimiento”* (Álvarez Álvarez, 2007: 4).

- El diálogo supone un reconocimiento del “otro”

Asensio (2004: 187-188) reconoce que *“lo constitutivo del diálogo es el saberse en una relación profundamente humana por cuanto tiene de reconocimiento del otro y de desafío a nuestras propias convicciones”*. Cuando le permitimos a la otra persona que se encuentra con nosotros hablar y expresarse le estamos reconociendo como persona. Esto es fundamental en educación, pues no permitir al alumnado expresarse es una forma de opresión.

Freire (1997: 80) señaló como la educación bancaria *“jamás puede orientarse en el sentido de la concientización de los educandos”*, pues si no dejamos al otro ser él mismo no es posible la formación. *“La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo”* (Freire, 1997: 88). El educador crítico ha de servirse del diálogo para transformar la relación educador-educando convencional, para dar la palabra a los sujetos de la formación, para favorecer la propia autonomía y la de los educandos.

- El diálogo ha de servir al aprendizaje

El diálogo en el aula es un procedimiento que permite aprender, en el sentido más amplio del término. Como plantean Freire e Illich (1975: 25), *“dialogar no significa plantear preguntas al azar y responderlas; no significa preguntar por el placer de preguntar y contestar por el placer de contestar, quedando satisfechos al rozar de un modo desordenado la periferia del objeto de nuestra curiosidad. El diálogo es el marco de un acto cognoscitivo. El acto cognoscitivo del diálogo se produce cuando los que desean conocer algo logran aprehender lo que se intenta conocer y ese algo se rinde como un mediador ante los dos exploradores en su crítico develamiento del objeto a ser conocido”*.

- El diálogo no es imposición

El diálogo debe surgir libremente, no de modo impuesto, y debe producirse para favorecer el entendimiento, la comprensión de las ideas de cada uno con apertura y tolerancia. Burbules, además, señala: *“el diálogo se debe considerar como una relación que engloba a las partes que intervienen en él y las reúne en un espíritu de interacción que ellas, individualmente, no gobiernan o no dirigen del todo”* (Burbules, 1999: 40).

- El diálogo se construye sobre la base de la realidad

La pregunta central del diálogo no debe ser tratada desde la abstracción, sino que debe ser interpretada desde la experiencia concreta de uno de los participantes, siempre que sea posible. Para ello se trata de iniciar una reflexión sistemática sobre las experiencias relatadas, con el objeto de alcanzar un consenso, que, por definición, es considerado como posible y deseable.

- El diálogo tiene que hacer aflorar los propios planteamientos

En el transcurso de las clases tienen que poder aparecer las propias experiencias, las ideas previas y los conocimientos de los alumnos de modo reflexivo para construir verdaderos aprendizajes. Tales cuestiones deben responder a criterios de veracidad, y plantearse en un clima de confianza.

- En el diálogo el profesor no es el depositario del saber

El profesor ha de jugar un papel socrático mientras conduce las clases, mas no puede ofrecer respuestas a todas las preguntas que se formulan, sino al contrario, debe de estimular la reflexión de los alumnos y favorecer que ellos lleguen a responder adecuadamente los dilemas presentados. No obstante, su papel es fundamental en la dirección que tome la conversación.

- El diálogo no es negociación

El diálogo puede permitir tomar acuerdos, pero no es un medio para conseguir pactos. Como afirma Cortina (1995: 57), *“estamos acostumbrados a tergiversar los términos, de modo que identificamos diálogo con negociación y acuerdo con pacto y, sin embargo, las negociaciones y los pactos son estratégicos,*

mientras que los diálogos y los acuerdos son propios de una racionalidad comunicativa. Porque quienes entablan una negociación se contemplan mutuamente como medios para sus fines individuales y buscan, por tanto, instrumentalizarse. Se comportan entonces estratégicamente con la mira puesta cada uno de ellos en conseguir su propio beneficio, lo cual suele acontecer a través de un pacto. Por el contrario, quien entabla un diálogo considera al interlocutor como una persona con la que merece la pena entenderse para intentar satisfacer intereses universalizables”.

- El diálogo se fundamenta en una concepción relativa y evolutiva del conocimiento

El diálogo permite a los interlocutores poner en relación sus perspectivas y conocer otros puntos de vista para hacer progresos en los propios planteamientos. Ello es así porque promueve la búsqueda, la interrogación, y no da “verdades acabadas”. Se basa en una concepción relativa y evolutiva del conocimiento.

- El diálogo se construye sobre la base de la argumentación

Para que haya diálogo tiene que haber argumentación, no es sólo una conversación sobre algo. Así pues, no importa la condición de los interlocutores para que pueda darse el diálogo, siempre y cuando se tengan actitudes dialógicas. Flecha (2004: 32) escribe al respecto: “*el diálogo igualitario se basa en la validez de los argumentos y no en el status social o la titulación académica de la persona que los emite*”.

- El diálogo se da en condiciones de simetría

Las relaciones establecidas entre los sujetos tienen que tratar de ser relaciones libres de dominación, en sentido habermasiano. Inicialmente ninguna relación es simétrica, pero ese es el reto que hay que superar para lograr que la relación sea igualitaria.

En un aula es muy difícil lograr estas relaciones simétricas debido a que “*los sistemas sociales de poder y de privilegio propenden a reforzar las asimetrías en el diálogo, porque vician la reciprocidad y el respeto que el diálogo exige*” (Burbules, 1999: 203). La escuela es una institución social construida

socialmente al calor de dominios, jerarquías y poderes diversos, que por sí misma coloca a los alumnos en situación de inferioridad.

- El diálogo en el aula no es fácil

Al igual que muchas prácticas educativas, dialogar en el aula es una tarea compleja y dura. Lograr buenas conversaciones es cuestión de tiempo, de estudio académico, de reflexión, de experiencia y de autocrítica, entre otras cuestiones, por parte del profesor y de los alumnos.

Burbules (1999: 31) entiende el diálogo del siguiente modo: *“el diálogo incluye a dos o más interlocutores. Se caracteriza por un clima de participación abierta de cualquiera de los intervinientes que alternadamente producen enunciados de duración variable (estos pueden ser preguntas, respuestas, reorientaciones o construcciones), en una secuencia continua y evolutiva. El diálogo se guía por un espíritu de descubrimiento, de manera que el tono característico de un diálogo es exploratorio e interrogativo. Supone un compromiso con el proceso mismo de intercambio comunicativo, una disposición a “llevar las cosas hasta el fin” para llegar a entendimientos o acuerdos significativos entre los participantes. Aparte de eso, muestra una actitud de reciprocidad entre los participantes: un interés, respeto y cuidado de cada uno hacia los demás, aún ante los desacuerdos”*. No parece una tarea sencilla.

1.4. El diálogo como estrategia de educación en valores

Este estudio se preocupa de analizar no sólo la educación en valores o el diálogo, sino el diálogo en el aula como estrategia de educación en valores. Barrett (1986: 54) plantea la importancia que tiene el diálogo entre los miembros de una comunidad cuando afirma, apoyándose en otras investigaciones, que *“no hay que subestimar ni el papel que juega el “aprendizaje por discusión” ni la importancia de un contexto y de unos significados que el grupo puede compartir”*.

Por ello, en este apartado se aborda el carácter “transversal” que tiene la lengua en el aula, las razones que justifican educación en valores en Primaria (por qué, para qué, cómo y cuándo) y finalmente aporto unos resultados destacados fruto de una investigación internacional sobre el diálogo en educación.

1.4.1. El carácter transversal de la lengua en el aula

Si el diálogo resulta interesante como método o procedimiento de educación en valores es, entre otras razones, por el carácter transversal que juega el lenguaje, la lengua, en el aula. En todas las clases, ya sean de Infantil, Primaria, Secundaria o Universidad, se habla.

La tradición educativa ha privilegiado la lengua oral y escrita en la interacción entre profesores y alumnos como instrumento comunicativo habitual. De ahí la ventaja de partida de la metodología dialógica para trabajar problemas sociales relevantes y educación en valores en el aula. Saló Lloveras (2006: 28) afirma que *“la lengua constituye un componente importante en todas las materias escolares y permite crear un ámbito común de experiencias e informaciones individuales y colectivas mediante un conjunto de referencias. El profesor y el alumno gestionan y comparten el discurso didáctico”*.

La lengua atraviesa el curriculum y está presente a lo largo de toda la escolaridad y todos los profesores son de algún modo profesores de lengua en el ámbito de su competencia curricular. Si en las clases es posible hablar, más fácil será abordar temáticas sobre valores. El problema es cuando en las clases apenas hay interacciones dialógicas porque el libro de texto o las fotocopias se sitúan como prioridad absoluta o cuando al trabajar estas cuestiones no se permite el abordaje de los problemas de valor.

El ideal sería que la intervención del profesor active y guíe el aprendizaje de forma organizada y deliberada hacia la ampliación del conocimiento de contenidos escolares y valores en un proceso dialógico. Para ello debe actuar como un modelo, no sólo lingüístico, sino también de racionalidad, reflexividad y justicia.

1.4.2. El diálogo sobre valores en el aula

En este estudio se entiende por “diálogo en el aula” la conversación de los miembros de la clase en torno a problemas sociales relevantes, con el objeto de permitir al alumnado reflexionar sosegadamente sobre un tema, situarse moralmente ante el mismo, tomar la palabra en el aula para ofrecer al grupo sus conocimientos, su comportamiento o su experiencia, sus perspectivas o ideas.

El diálogo en el aula es una práctica necesaria, como medio y como fin:

- Como medio porque contribuye a mejorar el conocimiento intergrupal, potencia los vínculos entre un profesor y su grupo de alumnos, contribuye a la reflexión y a la comprensión que los niños tienen de sus experiencias cotidianas, contribuye al desarrollo de destrezas comunicativas, facilita la formación ético-cívica del alumnado, favorece la adquisición de conocimiento, etc. Burbules (1999: 32) señala, *“el diálogo es una actividad dirigida al descubrimiento y a una comprensión nueva, que mejora el conocimiento, la inteligencia o la sensibilidad de los que toman parte en él. (...) El diálogo representa un intercambio comunicativo continuo y evolutivo por medio del cual logramos una aprehensión más plena del mundo, de nuestra subjetividad y de los demás”*.
- Como fin, el diálogo en el aula no es menos importante, pues contribuye a la formación de personas que gustan de hablar, deliberar y razonar.

Es preciso comenzar a trabajar las habilidades dialógicas en la Educación Primaria aunque el logro de las mismas se produce en la adolescencia y la adultez, en los casos en los que se consigue, entre otras razones porque supone reconocer en el niño a un ciudadano con derechos y libertades en las aulas (libertad de expresión, libre pensamiento, participación, etc.)

Kohlberg (1995: 111-112) considera que en las aulas es preciso construir comunidades democráticas que estimulen el progreso del razonamiento moral y de la conducta moral porque (1) la democracia debe ser un compromiso central de la escuela y no un adorno humanitario y (2) porque los temas morales y de justicia interesan a los niños.

Por qué: El pensamiento y el diálogo

El diálogo favorece el pensamiento, la reflexión, el despliegue de las funciones cognitivas superiores. Sólo a través del diálogo se da un pensamiento de orden superior, y éste *“es un pensamiento rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio”* (Lipman, 2001: 62).

En cambio, a menudo asumimos que el pensamiento es algo privado e interno, y tendemos a verlo como algo misterioso y frustrante. De este modo, la gente es incapaz de aplicar criterios que les permitirían distinguir entre un pensamiento mejor y otro peor porque su misma realidad no es algo que tengan claro. *“Una idea comúnmente admitida es que la reflexión genera el diálogo, cuando, de hecho, es el diálogo el que genera la reflexión. Muy a menudo, cuando las personas se ponen a dialogar, están obligadas a*

reflexionar, a concentrarse, a tener en cuenta alternativas, a escuchar con esmero, a prestar cuidadosa atención a las definiciones y significados, a reconocer opciones en las que antes no se había pensado, y, en general, a realizar un amplio número de actividades mentales en las que no se hubieran metido si nunca hubiera habido una conversación” (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1998: 77).

Al seguir una discusión en clase, las personas que participan reflexionan sobre lo que ellas han aportado y sobre lo que podrían haber comentado y no hicieron, recuerdan las aportaciones de las otras personas e intentan imaginar lo que podrían haber dicho. Además, las personas que participan reproducen en sus propios procesos de pensamiento la estructura y el progreso de la conversación en el aula.

Cuando interiorizamos el diálogo, no sólo reproducimos los pensamientos que acabamos de escuchar sino que también respondemos en nuestro interior a esas opiniones. Más todavía, recogemos las formas en que las personas extraen inferencias, identifican presuposiciones, se exigen mutuamente razones y se implican entre ellos en interacciones críticas intelectuales. *“En un diálogo se critica y ataca el razonamiento superficial; no se permite que pase sin ser puesto en cuestión. Se desarrollan las actitudes críticas de las personas que participan en el diálogo frente a lo que dicen las demás. Pero esas actitudes críticas se vuelven a continuación contra nuestras propias reflexiones. Nos fijamos cuidadosamente en lo que las demás podrían decir sobre nuestra aportación una vez que hemos aprendido las técnicas del examen crítico de los procesos de pensamiento y de los modos de expresión de las demás personas” (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1998: 78).*

Por todo ello es tan importante dialogar en el aula. Tanto Vigotsky como Mead ofrecen un apoyo para la tesis de que el pensamiento es la interiorización del diálogo. Vigotsky (1979) planteó cómo la interacción entre las personas a través del lenguaje produce el pensamiento, cómo el buen aprendizaje precede al desarrollo y la diferente capacidad que posee la infancia de resolver los problemas como personas individuales y la capacidad para resolverlos en colaboración con otros. Mead, como Vigotsky, también enfatiza en la importancia de formar una comunidad en el aula como algo indispensable para estimular el que los niños piensen y actúen con un nivel de ejecución más alto que el que mostrarían si actuaran individualmente.

Se ha infravalorado con frecuencia el papel que juega la discusión en el aula para motivar a los niños a que se impliquen en las actividades académicas. Es frecuente que los profesores pidan a los niños que elaboren una composición para la próxima clase y desaprovechen todo el proceso de discusión que el

niño produce en su interior antes de escribirla. Con mucha frecuencia, los niños tienen que pasar por un proceso de transición en el que articulan verbalmente diversos enfoques de un tema concreto para conseguir poner a punto su maquinaria intelectual. Si se dialogase en el grupo sobre esa composición, o ésta se hiciese oralmente entre todos, los alumnos podrían expresar sus ideas, superar la sensación de que lo que tienen que decir es algo absurdo o inadecuado comprobándolo con el grupo, de tal manera que aprendan de las experiencias de los demás y empiecen a tener un sentimiento de motivación para la escritura individual. *“Nunca debemos dar por supuesto que porque nosotros, como adultos, podemos escribir algo sin discutirlo con nadie más, o leer algo y comprenderlo sin discutirlo con otra persona, esos resultados refinados de un proceso educativo son modelos adecuados para el proceso en sí mismo. El diálogo es un estadio de ese difícil y pesado proceso de la experiencia que es necesario pasar si queremos que la experiencia en bruto se convierta en una expresión refinada. Para los niños, estén en el nivel que estén, el diálogo es una fase indispensable del proceso”* (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1998: 80).

Para qué: La racionalidad y la reflexión

Es importante abordar la educación en valores de manera dialógica porque las habilidades que son precisas para la discusión constituyen las bases de las habilidades para pensar. El diálogo en el aula estimula el propio pensamiento y la capacidad de reflexión en los alumnos. Lago Bornstein (2006: 181) matiza una idea interesante, al respecto *“no hay que confundir el pensar por uno mismo con el pensar uno solo y tener la idea equivocada de que pensar en solitario equivale a pensar de forma independiente o lo que es peor, que cuando se piensa en grupo y en colaboración se está impidiendo o no se está pensando por uno mismo. En realidad uno está más motivado a pensar por uno mismo cuando se comparte una investigación comunitaria, que cuando se aísla, dándose en la comunidad un proceso intersubjetivo de reflexión y análisis compartido y, a partir de él, ir construyendo o consolidando nuestro propio pensamiento”*.

El procedimiento dialógico de educación en valores a partir de la escucha y la estimación de las opiniones de los compañeros contribuye al desarrollo de juicios autónomos, críticos y divergentes. El aprendizaje sin reflexión pierde completamente el sentido de su existencia porque se ahoga el pensamiento del estudiante en vez de suscitarlo y activarlo para favorecer la reflexión moral. La capacidad de pensar en los niños es natural, pero es perfectible y para ello es preciso *“aportar un mayor grado de racionalidad que el que normalmente se da*

en el currículum, en la metodología de la enseñanza, en el proceso de formación del profesorado y en los procedimientos de evaluación” (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1998: 39).

La importancia de dialogar en el aula sobre problemas de valor radica en su potencialidad para favorecer la racionalidad de los alumnos y su capacidad de reflexión. Cortina (1993: 18) afirma que *“es a través del diálogo como podrá ejercerse la doble dimensión de cada persona: la dimensión de autonomía, por la que es capaz de conectar con todo otro hombre, y la de autorrealización que a cada uno conviene. Porque el diálogo y la decisión personal última son el lugar en que se concilian universalidad y diferencias, comunidad humana e irrepetibilidad personal”*. De este modo, el diálogo es fundamental para ser sujeto cívico y para tener una personalidad propia.

Es además muy importante destacar la importancia de cultivar la racionalidad y la reflexión desde los primeros años de vida de los niños, y desde la Educación Primaria, pues permite sentar las bases del razonamiento y del pensamiento de la persona de cara a su vida adulta, y puede que también las bases del comportamiento moral. De la Garza (1995: 101) considera que *“es posible enseñar a los niños a utilizar las herramientas y técnicas del razonamiento ético a fin de prepararlos a ejercitar una práctica moral razonada; así, estaríamos enseñando a los niños a aprender, a enseñarse a sí mismos”*. Si además tenemos en cuenta que no todos los niños tienen en sus hogares modelos de referencia respecto a esta cuestión, el paso por la escuela puede resultar determinante.

No obstante, en las primeras edades, los niños en la escuela tienen que adquirir toda una serie de destrezas instrumentales que son básicas para la vida y para la futura escolaridad y no cabe desarrollar ambiciosos proyectos dialógicos de educación en valores. A este respecto, el profesorado debería plantearse qué hace, qué podría hacer y cómo para tratar de favorecer, en la medida de sus posibilidades, la racionalidad del alumnado. Como afirma Navarro (2000: 20), *“se trata sobre todo de estimular el gusto por el razonamiento y la argumentación bien conducida, las actitudes reflexivas, el diálogo como medio para la comprensión del otro y de uno mismo, como método para llegar a construir principios y valores, que si no pretenden ser absolutamente verdaderos, sí pretendan ser aceptables como principios reguladores de la propia conducta y de las relaciones para llegar a formas de vida justas y mejores. Se intenta pues construir valores y personas capaces de justificar racionalmente sus vidas, respetuosas para con otros puntos de vista diferentes de entender y vivir la vida”*.

Este intento se realiza con la intención de hacer del niño un sujeto autónomo, un sujeto que se domina a sí mismo, un sujeto más libre. Santolaria (1995: 142) señala que lo que se busca es *“el desarrollo del razonamiento o juicio moral del sujeto, para hacer de él un agente moral autónomo, por lo que el énfasis de la tarea pedagógica se pone en desarrollar estrategias de pensamiento crítico, modelos de juicio racional o en alcanzar estructuras de razonamiento moral de estadios superiores”*.

Cómo: La disposición del grupo y del aula

Afirma García Moriyón (2002: 314) que el diálogo es la condición para que se produzca la reflexión sobre valores, pero a su vez, el diálogo necesita unas condiciones que lo hagan posible. Las relaciones didácticas son interacciones comunicativas para las cuales hay que disponer al grupo y al aula.

Para dialogar en el aula es preciso que se den unas condiciones mínimas de respeto a los compañeros, escucha, atención, etc. por parte del grupo, pero también es preciso reorganizar la clase de tal modo que permita conversar a los diferentes miembros de la clase. Heras Montoya (1997:15-16) afirma que el aula hay que organizarla para favorecer la comunicación, pues *“el espacio escolar proporciona el marco para la actividad de los estudiantes y, al mismo tiempo, incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es, por tanto, lugar y parte del mismo proceso. Un objetivo primordial de la escuela debe ser disponer la organización espacial de tal modo que permita en todo momento la comunicación más variada y rica entre los escolares, el intercambio de ideas, el encuentro fácil y cómodo con los diversos materiales y recursos, el acceso a la curiosidad y experimentación, el trabajo en grupo, la expresión libre de las personas, la creatividad, etc. La configuración de los escenarios tiene en sí misma importancia ya que encierra significados que aprenden tanto los profesores/as como los alumnos/as”*.

Para favorecer la educación en valores en el aula a través del diálogo es importante que la sala se distribuya de tal modo que los alumnos se vean, se escuchen y puedan relacionarse entre ellos, que “estén juntos”. Cazden (1991: 69) reivindica una distribución espacial que facilite la comunicación cuando alega que los alumnos tienen que poder verse unos a otros, a ser posible en círculo, ya que *“la discusión es prácticamente imposible –para todo el mundo y no sólo para los estudiantes– si los pupitres están colocados en hilera”*. La información no se recibe en exclusiva por el oído, sino también por la vista.

Con este mismo objeto, Lipman, Sharp y Oscanyan plantean que hay que convertir las clases en comunidades de indagación o investigación. *“Hay una buena razón para pensar que el modelo de todas y cada una de las aulas, aquel al que buscan acercarse y a veces lo consiguen, es la comunidad de investigación. Por investigación entendemos, por supuesto, constancia en la exploración autocorrectiva de temas que se perciben al mismo tiempo como algo problemático e importante”* (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1998: 40). Una comunidad de investigación es un conjunto de personas que, en grupo o comunidad y de forma cooperativa, dialogan, reflexionan e investigan juntos y, guiados por el profesor, que también es parte de la misma comunidad, ir desarrollando su capacidad de pensar filosóficamente y de razonar en cualquiera de los ámbitos de su realidad y de su vida. Destaca que:

1. Se ha de dar el sentimiento de curiosidad y deseo sentido de saber algo, la ignorancia es el punto de partida pero no es un punto de llegada.
2. Se debe tender hacia lo problemático como centro para la curiosidad.

El intento de Lipman consiste en hacer accesible el proceso de investigación filosófica a los niños y esto por diversas razones: la primera, es la necesidad de reconocer el derecho de los niños y jóvenes a ser partícipes de los logros de la humanidad. La segunda es que la filosofía cumple una función central en el desarrollo integral del ser humano. La tercera es la necesidad que enfrentan las sociedades de contar con ciudadanos para vivir en democracia.

El modelo de comunidad de investigación echa por tierra las clases en las que el profesor habla sin cesar acerca de los saberes que dictan los libros para construir clases donde se dé la práctica de conversar en el aula en una comunidad reflexiva, democrática y de consenso, donde cada uno de sus integrantes abarquen temas de conversación de su interés y donde el profesor tome el papel de otro miembro de la comunidad.

Llegar a un diálogo elaborado, reflexivo, crítico y creativo es el ideal del programa *Filosofía para Niños*, creado por Lipman, con el objeto de alcanzar el diálogo filosófico, trabajando en el aula en base al modelo de comunidad de investigación, de influencia socrática.

Respecto a los temas sobre los que puede hablarse para educar en valores hay mucha disparidad. En este estudio se considera que es muy importante que los temas surjan naturalmente del grupo y se aborden teniendo en cuenta los conocimientos o ideas previas de los alumnos para mantener la conexión con el contexto de los alumnos, con su vida diaria. No hay que olvidar que los niños de Educación Primaria se encuentran en una fase de su vida en la que se están sentando las bases de su desarrollo social, afectivo y moral y los

conocimientos que adquieren, su experiencia y las relaciones que se establecen entre ellas les interesan mucho. Los niños *“pueden hablar con seguridad en sí mismos acerca de su experiencia, su mundo y su vida. Se trata además de algo que les pertenece, por lo que demuestran una cierta pericia y a menudo exponen casos originales a la consideración del grupo. (...) Las experiencias personales de los niños pueden convertirse sin duda en el centro de interés de la misma indagación filosófica”* (Haynes, 2004: 142-143).

Cazden (1991: 18) afirma que el tiempo empleado en el aula en compartir experiencias, ideas, emociones, etc. tiene interés especial por varias razones:

1. Puede ser la única oportunidad que tienen los niños durante el tiempo oficial de clase para crear sus propios textos orales, para aportar algo más que breves respuestas a las preguntas del maestro, hablando sobre un tema de propia elección, que no tiene por qué ofrecer criterios pertinentes al discurso previo.
2. Permite que se compartan experiencias extraescolares, ya que, por lo general, es la única ocasión en que ello se considera pertinente dentro de la escuela.
3. Es interesante como contexto para producir relatos de experiencias personales, lo que constituye quizás el tipo de texto más universal.

Sería ideal que la comunicación fuese lo más fluida posible, que se intercambiasen permanentemente los turnos de palabra, que las interacciones fueran ricas, etc. Para que esto suceda Burbules (1999: 66) afirma que es preciso *“mantener los vínculos de cuidado, confianza, respeto, aprecio y afecto mutuo que son decisivos para que una relación dialógica se desenvuelva bien”*. Cuando además se trabaja con niños vulnerables, “en riesgo de exclusión social”, esta necesidad se acrecienta. Si se desea que los alumnos se expresen en el aula sobre lo que de veras es importante para ellos, ofreciendo sus ideas y sus experiencias, no puede crearse un contexto en el que todo lo que se dice se interpreta en términos de “evaluación-sanción”. Es preciso desterrar de las aulas el miedo a decir algo porque la respuesta puede estar mal, y para ello es importante que el profesorado se interese por lo que el alumno dice y no lo aproveche para “machacarlo” si ofrece algo que no es lo que se espera. Es más rico profundizar a continuación en el porqué de la afirmación, en las razones que la sustentan, en ver lo positivo de ese punto de vista o de contar con esa nueva experiencia o idea que pasa a ser compartida en el grupo. Para ello tiene que crearse un espacio en el que sea posible decir lo que se piensa sin temor a ser castigado. Afirma Lago Bornstein (2006: 64) que hay que *“evaluar de manera que no se dañe ni lastime a los alumnos y*

alumnas. Hay que basarse en una consideración de cada individuo como persona y por lo tanto centrarse en el desarrollo y progreso de cada uno”.

Cuándo: El dilema planificación-espontaneidad

El tratamiento dialógico en el aula de valores puede abordarse de muchos modos en función del grado de espontaneidad o planificación del mismo. Brevemente señalo los cuatro modos más destacados:

Diálogo incidental

Se trataría de abordar algunos valores en el curso de la enseñanza a propósito de situaciones incidentales que tienen lugar en el aula. En muchas aulas es frecuente tratar de hacer educación en valores cuando se produce un robo o una pelea en clase o en el patio. El “detonante” de que se hable en el aula sobre valores es un incidente que activa en el profesor la idea de que es preciso intervenir.

Esta forma de proceder es ampliamente utilizada en los centros educativos, pero resulta muy pobre, pues sólo se abordan los problemas morales en el momento en que surgen algunos tipos de dilemas en el marco educativo. Rozada Martínez (2008: 145) ha afirmado que *“en la mayoría de los casos puede darse por desaparecida si nos referimos a su tratamiento mínimamente sistematizado, al ser incapaz de abrirse un hueco propio entre las Matemáticas, el Lenguaje, el Conocimiento del Medio y lo demás. La educación en valores se aborda generalmente de una manera que podríamos denominar transversal-ocasional, es decir, no como desarrollo de una materia concreta del programa, sino traída por los pelos cuando el maestro lo considera procedente. Así que los episodios de educación en valores suelen resultar más bien fugaces, toda vez que la presión ejercida por la necesidad de instruir en poco tiempo y en muchas cosas suele acabar en un: Bueno chicos, vamos a dejar esto ya, que tenemos mucho que hacer”.*

Diálogo planificado

Este modelo responde al planteamiento que la LOGSE planteaba hacer sobre la educación moral bajo la rúbrica de la transversalidad. La idea contenida en él es que cada profesor, a partir de la concreción en el aula de los contenidos a abordar (académicos y transversales), organice el currículo para favorecer

conversaciones y debates en el aula sobre algún contenido previamente señalado. De este modo, el profesor puede planificar el abordaje de una temática de educación moral (ejemplo: la contaminación de los ríos) cuando se está trabajando en el aula un contenido relacionado (ejemplo: la hidrografía de España).

Esta forma de proceder apenas ha surtido efectos en los centros por su rigidez. Asensio (2004: 15) considera que *“las instituciones educativas han dejado hoy en manos de la providencia o de una “transversalidad” inoperante la promoción del sentido personal y social que otorgan a sus enseñanzas”*. Esta “inoperancia” que señala Asensio es la crítica fundamental que se realiza a esta forma dialógica de entender la educación en valores de modo planificado.

Diálogo en fechas puntuales

Otra fórmula empleada en numerosos centros educativos para trabajar la formación en valores es a partir de fechas puntuales (día de la paz, día de la madre, día de la mujer...). Así, pueden organizarse para ese día debates en el aula o actividades dialógicas de otro tipo en el grupo.

Esta fórmula ha sido muy criticada pues, como plantean Jordán y Santolaria (1995: 177), la educación en valores debe abordarse a lo largo del curriculum cuando hay un componente moral en cualquier asignatura y tiempo. Y añaden que hay que considerarlo y reflexionar sobre él junto con los temas de cada asignatura para que acepten que la moral no es algo ajeno a la vida y construyan con disposición sus criterios de juicio y sus conductas morales.

Diálogo orientado por principios

El diálogo también puede estar orientado por principios de procedimiento en el momento que mejor se preste para ello. Bajo esta perspectiva, el profesor tiene que plantearse con coherencia la teoría y la práctica educativa buscando el esclarecimiento de ciertas “normas” con las que proceder ante las diferentes temáticas o momentos que se suceden en el aula, de modo que orienten su práctica pedagógica.

Se trataría de abordar la educación moral en diversos tiempos, de diversas formas y dándole relevancia, nunca trabajando esto subsidiariamente. Haynes (2004: 49) tiene razón cuando afirma que *“el proceso de búsqueda no puede llevarse a cabo con encuentros improvisados en las contadas ocasiones en que*

nos sobran unos minutos. Es necesario que los encuentros se celebren de modo regular”.

Éste es el enfoque que se considerará más adecuado en este estudio, pues permite superar la pobreza del enfoque incidental, planificado y puntual. Su planteamiento básico parte de la idea de que la educación en valores hay que trabajarla cada día, en el transcurso de las asignaturas y de modo especial organizando el horario para dar cabida a la educación en valores en algunos momentos, ya sea destinando una o unas horas de la semana a hablar sobre ello o mediante el desarrollo de un programa específico. Puig Rovira y Martínez (1995: 177) consideran que *“la educación moral, aunque deba contar con un tiempo específico para ser cultivada, no es privativa de ninguna asignatura en concreto, y de ningún tiempo escolar en exclusiva. Únicamente cuando los alumnos perciben que en todos los ámbitos de su trabajo escolar hay un componente moral, y tal componente es considerado y reflexionado junto con los temas propios de cada asignatura, les será más fácil aceptar que la moral no es algo ajeno a la vida y, en consecuencia, estarán mejor dispuestos a construir sus criterios de juicio y sus conductas morales”.*

Generalmente suele pensarse, en un espacio a medio camino entre el tecnicismo y el idealismo, que lo deseable es que la conversación se aborde según cánones claramente preestablecidos, aún cuando surja de forma incidental. Un planteamiento realista sobre esta cuestión, puede consultarse en este estudio en el capítulo dedicado al trabajo etnográfico, en el que explico cómo entiende el “caso” investigado este aspecto, proponiendo que se considere el currículum como un líquido. La propuesta trata de prestigiar la educación en valores, de *“fortalecerla en su desventajosa pugna con los contenidos de siempre”* (Rozada Martínez, 2008: 146).

Para ello, Rozada Martínez (2008: 146) nos propone que *“el primer paso para abrirle camino a una transversalidad que no esté hipotecada por la ansiedad de cumplir con “lo fundamental”, es el de debilitar el peso de lo incuestionable, es decir, de esos contenidos generadores de la prisa que impide a los maestros emplear el tiempo que sea necesario para educar, además de instruir. Un debilitamiento, advirtámoslo cuanto antes, perfectamente compatible con el respeto por el saber. Y no solamente compatible sino en gran medida imprescindible, dado que ese respeto ha de ser enseñado, y ello exige detenerse a observar el conocimiento mismo, a tomar conciencia de él, a “degustarlo”, como dice Adela Cortina refiriéndose a los buenos valores, lo cual requiere superar la mera acumulación y la superficialidad con la que muy frecuentemente es tratado el conocimiento en el ámbito escolar. Es decir, que la educación en valores es imprescindible también para enseñar el valor del conocimiento, luego, hay menos contraposición entre aquélla y éste de lo que*

se deja ver en algunos debates al respecto, por eso resulta pertinente proponer que la mera instrucción en contenidos le abra un hueco, no ya generoso sino interesado, a la educación en valores". En el trabajo etnográfico se muestra mejor este planteamiento, tanto teórica como prácticamente.

Evidencias internacionales sobre la práctica del diálogo en las aulas

Por otro lado, es interesante considerar las evidencias más destacadas que se disponen a nivel internacional sobre la práctica del diálogo en las aulas. Para ello, he revisado los interesantes datos que un proyecto de investigación europeo maneja sobre el tema. Se trata del *Proyecto Menon*⁷, financiado por el Programa EU Comenius, en el que trabajan educadores de once países europeos (Malta, Reino Unido, España, Holanda, Portugal, Letonia, Finlandia, Turquía, Austria, Hungría y Noruega) sobre el uso del diálogo en la enseñanza. Su objetivo es contribuir al desarrollo del diálogo en las aulas (1) formando al profesorado, (2) convirtiendo las escuelas en espacios públicos de debate y (3) mejorando los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Aunque se espera que los primeros resultados se conozcan en septiembre, he tenido la oportunidad de manejar algunos documentos de gran interés, pues la revisión de numerosas investigaciones internacionales aporta datos relevantes que enumeraré a continuación⁸.

1. Un estudio realizado por Dillon (1990) sobre el uso de la discusión en las aulas ha estimado que el maestro habla dos terceras partes del tiempo escolar o más.
2. Por otro lado, observaciones extensas realizadas en 1000 aulas de Primaria y Secundaria en Estados Unidos por Goodlad (1984) han revelado que las discusiones en la clase ocupan un porcentaje entre el 4 y el 7% del tiempo. Esto refleja que el diálogo y el debate en el aula, en general, se subestiman en la práctica.
3. Otro estudio realizado por Nystrand (1997) en Estados Unidos en la Educación Secundaria ha señalado que sólo el 15% de la instrucción es dialogada en la Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Y a lo largo de todo el sistema educativo el diálogo se utiliza en menos de un 7% del tiempo, destacando su escaso uso en clases de educación compensatoria.

⁷ La página web del proyecto es: <http://nk.oulu.fi/menon/>

⁸ Estos estudios no los recojo en la bibliografía.

4. El estudio de Cazden (2001) plantea la diferencia entre preguntas abiertas y cerradas (en función del tipo de respuesta que se espera) y ha determinado cómo las preguntas abiertas son las que más estimulan el aprendizaje exitoso y la comprensión.
5. Otros estudios recogidos por Hastings (2003) ofrecen los siguientes datos:
 - a. En una investigación realizada en Inglaterra en 2003 se ha obtenido que el maestro medio realiza una media de 400 preguntas al día dejando a sus alumnos menos de un segundo para ofrecer una respuesta antes de pasar la pregunta a otro compañero o de responderla él mismo. Los resultados muestran que se realizan muchas preguntas y se obtienen muy pocas buenas respuestas.
 - b. Otro estudio realizado en 1994 en el Reino Unido muestra que a los alumnos hay que darles “tiempo para pensar”. Ha obtenido que el tiempo óptimo de espera de respuestas es de tres segundos, pues de este modo el número de las respuestas crece de 3 a 37. Además, dando este tiempo para pensar también se comprobó cómo la calidad de la respuesta se ampliaba, evolucionando de 7 a 27 palabras. El estudio muestra cómo con un avance más lento en la enseñanza los resultados son mucho mejores. El “tiempo para pensar” aumenta la capacidad de pensamiento.
 - c. Investigaciones realizadas en 1912, 1935 y 1970 han mostrado que las preguntas del maestro eran de “bajo orden” y sólo el 30% exigían cierto proceso de pensamiento.
 - d. Otro estudio realizado en la Educación Secundaria en 1989 en Inglaterra ha mostrado que sólo el 4% de las preguntas que formulaban los docentes eran de “nivel alto”, es decir, que suponían un desafío cognitivo al alumno, mostrando cómo la mayoría de las preguntas son de “nivel bajo” y no obligan al alumno a pensar.
 - e. Una investigación como la anterior, realizada en Educación Primaria por Wragg (1989), determinó que el porcentaje en este nivel educativo era del 8%.
 - f. Una revisión de 37 investigaciones en 1988 ha determinado que aumentando la proporción de preguntas de orden superior hasta un 50% suponen una mejora en la actitud del estudiante y en su comportamiento en el aula.

Alexander (2004) ha señalado algunas resistencias que son las más difíciles de cambiar respecto a esta cuestión:

- La escasez de diálogo en las aulas y su escaso desafío cognitivo para los niños, a los que se estimula muy poco a pensar por ellos mismos.
- El predominio continuado de preguntas cerradas, a pesar de saber que las mejores preguntas son las abiertas, para provocar el pensamiento del niño.
- El habitual uso de términos sin significado, de modo que las ideas se vacían de contenido y no permiten una retroalimentación formativa.
- La paradoja de que los niños se colocan frecuentemente en grupos pero raramente trabajan como grupos.
- La escasez de discusiones en las que los alumnos razonan autónomamente resolviendo problemas.

En general, los estudios citados muestran cómo el profesorado carece de conocimiento y habilidades para enseñar a través del diálogo formulando preguntas abiertas que estimulen cognitivamente, planteando problemas a los alumnos que exijan un razonamiento propio.

1.5. Síntesis de la fundamentación teórica

Hasta aquí he tratado de dar una visión panorámica de la temática a investigar, justificando su relevancia como campo de investigación. Lamentablemente son escasos los estudios aún realizados sobre el tema del diálogo como estrategia de educación en valores, y son más escasos aún los estudios realizados sobre temáticas similares en centros escolares de Primaria. Como plantea Calvo (2003: 14), *“las investigaciones acerca de lo que está ocurriendo dentro de las aulas no son tan abundantes. Parece que se dan por supuestas las actividades que deben producirse dentro de un aula, y que no necesitan ser objeto de investigación, pero es a través de estas conductas dentro de las aulas donde se pueden encontrar, sobre todo, las respuestas a los problemas educativos que la sociedad está demandando con urgencia”*.

Inicialmente he planteado algunos problemas que tiene el conocimiento escolar tales como la definición apriorística de los contenidos, la saturación de los programas escolares, la escasa reflexión que producen los contenidos o la descontextualización de los mismos. Para superar estos problemas se han

recogido cuatro propuestas transformadoras: dejar paso a la incertidumbre en las aulas, dar protagonismo al alumnado, enseñar a pensar y trabajar la dimensión ética de la educación, aspecto central de este estudio que se desarrolla más en profundidad. Estoy de acuerdo con Calvo (2003: 19) cuando afirma que “*las materias curriculares deben estar al servicio del estudiante y no viceversa*”.

El análisis del concepto de “valor” me ha permitido llegar a definir los valores como principios constitutivos y reguladores del pensamiento y de la conducta humana que ofrecen al sujeto un marco normativo indispensable para la vida en sociedad.

Una revisión de los planteamientos sociológicos actuales más destacados nos ha ofrecido ideas relevantes respecto a la complejidad y ritmo de cambio social, que nos ha permitido reconocer algunas dificultades para desarrollar la educación en valores, como es el individualismo reinante.

He destacado cómo toda la comunidad educativa tiene un papel protagonista en la formación en valores de la infancia -las familias, el profesorado, el barrio, etc.- y algunas de las dificultades de estas instituciones, como el desconcierto social o el surgimiento de otras instancias más poderosas en la inculcación de valores (medios audiovisuales, centro de ocio, etc.)

La importancia de educar en valores en la Educación Primaria radica en que, en esta etapa, los niños desarrollan las bases del comportamiento y del juicio moral, y que no trabajar conflictos de valores en el aula puede dejar a la intemperie la formación moral de muchos alumnos, especialmente, aquellos que proceden de un estrato social más bajo.

Al examinar cómo se construye el desarrollo moral de los seis a los doce años se comprueba que en esta etapa el alumnado puede pasar de tener un juicio y un comportamiento heterónomo a desarrollar un juicio y un comportamiento autónomo. Afirma Marina (2006: 26) que “*el niño pequeño no es nada kantiano en su moral*” y tiene razón. A medida que crece, se desarrolla y se le estimula a reflexionar sobre su pensamiento y sobre su acción, se coloca en situación de lograr la “autonomía moral”.

Algo que preocupa en buena medida a filósofos y educadores es determinar los valores que se tratarán de transmitir a los alumnos. Algunos incluso han hecho listados, unos más ambiciosos, otros más humildes. En este estudio he decidido tomar las ideas que plantea Durkheim (1976) al respecto, quien considera que mejor que definir unos valores es reflexionar acerca de las bases que constituyen la moralidad. Éstas son: el espíritu de disciplina, la adhesión a grupos sociales y la autonomía de la voluntad.

A continuación se ha delimitado el tema del diálogo en educación, resaltando el papel tan destacado que tiene el lenguaje en las aulas y la interacción oral en los grupos. Haciendo un repaso por las principales formas de definir el diálogo en educación he llegado al establecimiento de cuatro modos de entender el concepto: como “conversación ordinaria”, como actividad pedagógica convencional, como actividad pedagógica reflexiva y como actividad interior. Examinando estas cuestiones he analizado la principal problemática que tiene el diálogo pedagógico reflexivo en las escuelas (modelo ideal de diálogo), que es la abundante actividad pedagógica convencional (unidireccional, superficial, etc.).

También planteo y caracterizo cuatro tipologías de diálogo: como conversación, como indagación, como debate y como enseñanza. Se caracteriza al diálogo como un acto comunicativo que ha de servir al entendimiento, como un modo de reconocer “al otro”, de aprender, de colaborar, de analizar la realidad, de argumentar, etc.

Respecto al diálogo como estrategia de educación en valores trato de responder a cuatro preguntas básicas: por qué, para qué, cómo y cuándo. Respecto al “porqué” subrayo la importancia que tiene el diálogo en el desarrollo del pensamiento y la reflexión. El “para qué” guarda relación con el desarrollo de la capacidad mental de representarse la realidad y racionalizarla, entenderla, con el apoyo de los compañeros y el profesor. En el “cómo” analizo el modo más adecuado de organizar al grupo y al aula. En el último aspecto, (el “cuándo”) enfatizo en la importancia de superar modelos tan precarios de trabajo de educación en valores como es el trabajo incidental, en fechas señaladas, etc. Schujman (2004: 17) considera que *“no puede decirse que en las escuelas no se aborde el tema de la discriminación. Difícilmente, encontraremos una institución educativa en la que este problema no se trabaje en cada grupo y a través de diversas estrategias. Tampoco puede afirmarse que en las escuelas no se intente transmitir el valor de la solidaridad. Incluso puede advertirse que la solidaridad es uno de los valores más nombrados en los proyectos institucionales y no son pocas las acciones solitarias que se realizan desde las escuelas. No es la ausencia de estos temas sino la superficialidad de su tratamiento lo que resulta preocupante”*. Como educadores debemos superar esta superficialidad que señala Schujman, lo cual nos obliga a plantear la educación en valores con entidad propia en las aulas, aunque esto no quiere decir que se haya de hacer separadamente de la enseñanza de los contenidos que figuran en los programas.

Por último, ofrezco los datos más destacados que un estudio internacional (aún en desarrollo) nos muestra a este respecto, los cuales ponen de relieve la importancia de educar dialógicamente para ganar en profundidad y en

comprensión, cultivando la dimensión humana y reflexiva de los alumnos. Afirma Young (1993: 66) que la situación lingüística ideal ni existe ni puede existir, pero ello no es óbice para tratar de transformar la comunicación didáctica orientándola a favor de los criterios anteriormente descritos.

2. Fundamentación metodológica

En este capítulo se recoge la fundamentación metodológica de este estudio. En primer lugar se plantea el modelo elegido para la realización de la investigación, que es la etnografía, pues permite realizar una recogida de información en el propio campo observando las interacciones de los sujetos en su contexto. En segundo lugar se plantea el método de la investigación, que es el estudio de caso, pues de este modo es posible profundizar mucho más en el tema de estudio a partir de la selección de un caso que es especialmente relevante para los objetivos propuestos. Finalmente se esboza el diseño de la investigación.

2.1. Modelo de investigación: etnografía educativa

Frente a los enfoques de investigación de índole positivista han ido surgiendo diversas perspectivas alternativas en investigación educativa. Una de ellas es la etnografía, la cual he elegido como modelo para el desarrollo de este estudio por su idoneidad para investigar el tema elegido: el diálogo como estrategia para educar en valores.

La etnografía ofrece al investigador un enfoque especialmente rico. De hecho, cada vez con más frecuencia aparecen estudios e investigaciones siguiendo métodos de investigación cualitativos, y cada vez son más quienes siguen modelos etnográficos. San Fabián (1992: 18) afirma que: *“al ser la educación un proceso cultural por el que niños y jóvenes aprenden a actuar adecuadamente como miembros de una sociedad, hace de ella un ámbito particularmente idóneo para la investigación etnográfica”*.

Los etnógrafos han abierto campos de estudio, han ofrecido atentas descripciones, han aportado modelos para comprender la dinámica escolar y han explorado las perspectivas, estrategias y culturas de maestros y alumnos. No obstante, su fin último es la mejora de la práctica. Como plantea Torres (1988: 17), *“las etnografías no deben quedarse exclusivamente en su dimensión descriptiva, sino que, como modalidad de investigación educativa que son, deben coadyuvar también a sugerir alternativas, teóricas y prácticas, que conlleven una intervención pedagógica mejor”*.

A continuación se plantean algunas cuestiones básicas sobre la etnografía: una delimitación conceptual, una aproximación a los fundamentos de la misma, las notas más características del proceso etnográfico, las perspectivas

antropológicas más destacadas y una fundamentación sobre la credibilidad que tienen los datos recogidos etnográficamente.

2.1.1. Aproximación al concepto de etnografía educativa

En este apartado trataré de acotar qué es la etnografía, para comprender mejor cuál es la concepción que aquí se maneja, pues el concepto de “etnografía” es un término ampliamente utilizado, aunque no siempre con los mismos sentidos.

No obstante, cabe destacar la pobreza que supone definir un término en muchos casos, pues éste puede reducirse y restringirse en exceso al acotarlo en una simple definición. Calvo Buezas y Barbolla Camarero (2006: 9) afirman que *“los antropólogos suelen tener ordinariamente alergia a las definiciones. (...) Si pregunta a un antropólogo qué es la familia, la religión, el Estado o la propiedad, evitará probablemente el darte una definición. Eso sí, te podrá responder con una larga paráfrasis, exponiendo las diversas respuestas culturales que, en los distintos pueblos y tiempos, han organizado los humanos para dar soluciones a tales necesidades sociales. Nuestro antropólogo enfatizará en las divergencias y similitudes en ese abanico de formas culturales, pero seguramente evitará sentar cátedra sobre el concepto de tales instituciones o entidades consideradas en abstracto”*.

Aguirre Baztán (1995:3), analizando el término etimológicamente, entiende que *“la etnografía es el estudio descriptivo (“graphos”) de la cultura (“ethnos”) de una comunidad”*. Mauss (1967: 19), que fue uno de los antecedentes y propulsores de la misma, la entendía como una *“observación profunda, lo más completa y avanzada posible, sin olvidar nada de una tribu”*. Al proceder esta forma de investigación de la antropología, no es de extrañar que inicialmente su preocupación radicase en el estudio de las diferentes culturas, con especial hincapié en las civilizaciones “más atrasadas”.

Si nos centramos en lo que es la etnografía desde el plano pedagógico, alejándonos ligeramente de los intereses de estudio de la antropología, diversos autores han planteado qué entienden por etnografía educativa y por etnografía escolar⁹.

⁹ El concepto etnografía educativa es más amplio que el concepto de etnografía escolar, que únicamente remite al estudio etnográfico en las escuelas. El primero, en cambio, remite a una pluralidad de frentes de estudio posibles con diferentes agentes educativos, no sólo la escuela. Cuando apunta esta cuestión, Serra (2004: 166) plantea muy acertadamente: *“Ni la educación es exclusivamente escolar, ni lo que pasa en la escuela se explica por lo que sucede en los*

Velasco y Díaz de Rada (2006: 10) afirman que *“la etnografía de la escuela no es más que el resultado de aplicar una práctica etnográfica y una reflexión antropológica al estudio de la institución escolar”*. Considero que esta definición es especialmente rica pues hace hincapié en dos aspectos íntimamente relacionados que considero básicos en un estudio etnográfico en la escuela:

1. **Práctica etnográfica**, es decir, trabajo de campo, el cual debe seguir las características propias de la antropología, con una salvedad, que es el estudio en el contexto de una escuela: observación participante en los centros, contacto con los sujetos estudiados, etc. Serra (2004: 166) matiza que *“la etnografía escolar o de la educación surge simplemente como consecuencia de haber seleccionado un campo determinado para realizar la etnografía”*.
2. **Reflexión antropológica**, es decir, trabajo reflexivo y personal, teniendo en cuenta la investigación previa existente sobre el estudio de las culturas, con un carácter constructivo de la realidad investigada, el cual será fundamentalmente de gabinete.

Hammersley y Atkinson (2005: 15) apuntan: *“Entendemos el término como una referencia que alude principalmente a un método concreto o a un conjunto de métodos. Su principal característica es que el etnógrafo participa, abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante un periodo de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que pueda arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación”*. Estos autores hacen especial énfasis en lo que Velasco y Díaz de Rada (2006) denominan práctica etnográfica. Ello es así porque el concepto “etnografía” designa tanto al trabajo de campo que se realiza como al proceso completo de producción de un estudio siguiendo un modelo etnográfico (incluido la elaboración del informe).

Serra (2004: 165) lo expresa perfectamente: *“el término etnografía se refiere al trabajo, el proceso o la forma de investigación que nos permite realizar un estudio descriptivo y un análisis teóricamente orientado de una cultura o de algunos aspectos concretos de una cultura, y, por otra, al resultado final de este trabajo (la monografía o el texto que contiene la descripción de la cultura en cuestión)”*.

Otros autores también han ofrecido su propia visión acerca de lo que es la etnografía, haciendo hincapié en algunas de las que son sus notas más

límites estrictos de esta institución”. No obstante, en este estudio al coincidir que la etnografía educativa a realizar se desarrollará en la escuela, se utilizarán como sinónimos.

destacadas; sin embargo, en aras a conseguir una delimitación más clara de la idea de “etnografía” que se maneja, en el apartado siguiente se comentan someramente los fundamentos de la misma, que también contribuyen a definirla.

2.1.2. Fundamentos de la etnografía escolar

En este apartado se analizan algunos de los fundamentos básicos de la etnografía: su finalidad, sus características y el rol del etnógrafo.

Finalidad

Entiendo que la etnografía no tiene una única finalidad sino varias, íntimamente relacionadas, entre las que destaco: la *descripción* cultural, la *interpretación* de los mismos para llegar a su *comprensión*, la *difusión* de los hallazgos, y, en último término, la *mejora* de la realidad educativa. También señalo otra finalidad no siempre considerada: *la transformación del investigador*.

Descripción cultural

La descripción de la cultura elegida es básica en todo estudio etnográfico. Es preciso delimitar el campo estudiado, caracterizarlo, “peculiarizarlo”. Para Serra (2004: 166) es su objetivo principal.

Interpretación y comprensión

Además de describir la cultura es preciso que el investigador la interprete subjetivamente, pues sólo así el lector de la etnografía, ajeno a la vivencia del investigador, podrá comprenderla.

Difusión y mejora

Otro objetivo de las etnografías es la difusión de sus informes para tratar de conseguir, en último término, mejoras en la educación. Hammersley y Atkinson (2005: 32) aseguran que “*el principal objetivo de la investigación es, y debe*

seguir siendo, la producción de conocimiento". Pero como la finalidad de producir conocimiento por sí misma puede no ser suficiente, lo ideal es que ese saber contribuya a introducir cambios sustanciales en las escuelas.

Torres (1988: 14) se manifiesta de acuerdo con estas finalidades cuando afirma que *"circunscribiéndonos al ámbito escolar, el objeto de la etnografía educativa se centra en descubrir lo que allí acontece cotidianamente a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en ese nicho ecológico que son las aulas"*. Esta finalidad es especialmente importante cuando las etnografías se plantean desde la pedagogía, al ser éste un campo de conocimientos aplicados.

Autoconocimiento

Por otra parte, otra finalidad de la etnografía, no siempre contemplada, es la transformación del investigador: de sus ideas, de sus concepciones previas, etc. Nolla Cao (1997: 5) plantea que *"lo esencial de la experiencia etnográfica es transformarnos a nosotros mismos"*.

La experiencia de la investigación etnográfica permite transformar al investigador, tanto en sus modos de hacer, como de pensar: puede volverse más tolerante hacia la recepción de ideas que no comparte debido a la escucha comprensiva que tiene que realizar, posiblemente aprenda a mostrarse más dialogante, amable y cercano que otro tipo de investigadores, puede modificar muchos de sus esquemas, etc.

Características

Básicamente, considero que las características más destacadas de la etnografía escolar son:

- La participación prolongada en el contexto a estudiar para dar cuenta del punto de vista de "los nativos".
- La observación participante por parte del investigador como "nativo marginal".
- La descripción reflexiva con carácter holista.

Goetz y Le Compte (1988: 28-29) comparten esta caracterización cuando afirman que *“el diseño etnográfico requiere estrategias de investigación que conduzcan a la reconstrucción cultural. Primero, las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos; éstos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados (...). Segundo, las estrategias etnográficas de investigación empíricas y naturalistas. Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano (...). Tercero, la investigación etnográfica tiene un carácter holista. Pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan al comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos”*.

La **participación prolongada en el contexto a estudiar** estudiando el punto de vista de “los nativos” se refiere a la necesidad de convivir con el grupo a estudiar durante periodos de tiempo continuados para comprender las interacciones que se producen entre sus miembros y poder dar cuenta fiel de las dialécticas relaciones que se producen entre las interacciones sociales y los significados que se construyen.

Serra (2004: 167-168) plantea que *“se considera que uno de los requisitos para la obtención de una buena etnografía es un trabajo de campo prolongado en el que se produzcan un contacto directo y una toma de datos sobre el terreno. La presencia en el campo y la vinculación con las personas que son objeto de estudio durante un periodo largo se consideran necesarias porque permiten reunir, en su ambiente natural, datos sobre el comportamiento de las personas y los acontecimientos, y situarlos en el contexto en el que adquieren significación, lo que facilita su comprensión y la formulación de hipótesis pertinentes”*.

La participación prolongada permite crear relaciones cercanas que favorecen la recogida de unos datos fiables que, de otro modo, serían muy difíciles de lograr y de comprender.

La **observación participante del investigador como “nativo marginal”¹⁰** hace referencia al hecho de que el etnógrafo nunca es uno más en el grupo que estudia, pero tiene que intentar integrarse lo máximo posible para realizar adecuadamente su investigación. Como plantean Hammersley y Atkinson (2005: 130), el etnógrafo tiene que *“vivir en dos mundos simultáneamente, el de la participación y el de la investigación”*. El mundo de la participación implica tratar de “ser uno más” en el grupo, procurando interferir lo menos posible en el modo de vida de los sujetos estudiados. El mundo de la investigación supone,

¹⁰ Esta expresión ha sido tomada de Freilich (1970).

además de trabajo de despacho, no olvidarse de que uno es investigador y tiene que asumir cierta distancia con aquello que observa. Por ello, se habla de que el etnógrafo asume una identidad de “nativo marginal”.

La **descripción reflexiva con carácter holista** supone para el etnógrafo la necesidad de realizar un trabajo en el que se relacione a los individuos, grupos u organizaciones con su entorno socio-económico, físico y simbólico de modo holístico.

Para ello debe generarse una “descripción densa” que aborde las principales estructuras de significación. Esta “descripción densa” no consiste en un relato pormenorizado de todas las observaciones realizadas, sino de aquellas que al investigador le resultan más significativas para dar a conocer la realidad que ha estudiado, es decir, aquellas que sirven para contextualizar lo más posible a los casos estudiados y comprender sus dinámicas culturales. Serra (2004: 170) afirma que *“hay que integrar el estudio de los problemas en el contexto general en el que se producen, y hemos de hacerlo guiados por los contextos teóricos que hemos seleccionado como adecuados”*.

Papel del etnógrafo

El etnógrafo, para la gran mayoría de los autores, es el principal instrumento de investigación. De él dependen la selección de la temática a investigar, la filosofía que se adopte en el estudio, el acceso al campo, las relaciones con los sujetos estudiados, las observaciones e interpretaciones realizadas, y un largo etcétera. Como afirma Sanmartín Arce (2000: 139), el investigador es un reconstructor de la realidad, cuyo trabajo *“exige paciencia y dedicación, atención esmerada y ferviente, fina observación y reflexión crítica de lo observado”*.

Podemos preguntarnos cuáles son las principales exigencias que debe cumplir un investigador etnográfico en su quehacer cotidiano. Señalaré brevemente dos, que considero las más destacadas: el *extrañamiento* y el *tratar de ser uno más*.

Extrañamiento

Malinowsky, en su clásico texto, *Los argonautas del Pacífico Occidental*, ilustra qué es el extrañamiento del etnógrafo cuando apunta: *“Imagínese que de repente está en tierra, rodeado de todos sus pertrechos, solo en una playa*

tropical cercana a un poblado indígena, mientras ve alejarse hasta desaparecer la lancha que le ha llevado hasta allí” (Malinowsky, 1995:24).

El extrañamiento guarda una estrecha relación con dos aspectos básicos: (1) el desarraigo de abandonar los espacios que habitualmente uno frecuenta, y (2) el afrontamiento de una situación desconocida, que además ha de ser examinada para ser comprendida. Pero además, el extrañamiento, ha de ser una actitud vital en el etnógrafo a lo largo de todo el proceso de investigación, no únicamente en los primeros momentos. Esta actitud guarda una estrecha relación con la capacidad del investigador para afrontar con sensación de asombro cada observación realizada, por vulgar, familiar o rutinaria que parezca a simple vista, pues profundizando en su significado puede resultar muy reveladora para la investigación.

Un principio de procedimiento vinculado a esta cuestión lo aporta Barrio Maestre (1995: 165), cuando afirma que *“el investigador tiene que poner en entredicho su etnocentrismo”*, es decir, el investigador tiene que juzgar la realidad desde el punto de vista de los miembros de la misma, mostrando capacidad para dejar a un lado sus concepciones previas.

Para los investigadores en educación, al haber sido estudiantes algún día, todo resulta tan natural que es muy difícil extrañarse ante muchos aspectos prácticos, como plantea Delamont (1984: 163-164), *“todos los que se ocupan de hacer investigación educativa han ido a la escuela y muchos de ellos han sido profesores, de ahí que la escena les resulte tan familiar”*.

Los antropólogos tienen dos términos que se emplean para designar el *discurso de los miembros de la comunidad estudiada* y el *discurso propio* acerca de la realidad cultural a investigar: *emic* y *etic*, respectivamente¹¹. El relato *emic* es el que se genera a partir de las opiniones y vivencias del observador cuando se convierte en un nativo más. El relato *etic* es el que permite ver la cultura con la mirada que realiza un observador externo a ella. La relación entre estos dos discursos es uno de los principales problemas a resolver.

Ser uno más

El etnógrafo no sólo tiene que extrañarse con lo ajeno, sino que además tiene que tratar de integrarse parcialmente en el campo que estudia. Como plantea

¹¹ Gustavo Bueno (1990) ha reformulado estas dos dimensiones desde la perspectiva de la teoría del cierre categorial.

Barrio Maestre (1995: 164), *“el etnógrafo tiene que familiarizarse con lo extraño y extrañarse de lo familiar”*.

En este intento por ser uno más en la comunidad estudiada son fundamentales tres cualidades: *intuición, reflexión y empatía* (Heras Montoya, 1997: 16). El etnógrafo, en su viaje, tiene una brújula que le ayuda a ubicarse: en ocasiones la intuición le lleva a plantearse unas hipótesis, en otras ocasiones la reflexión le lleva a cuestionarse éstas o a construir otras y, otras veces, los afectos le permiten idear nuevas tentativas de explicación.

Estas cualidades personales son muy importantes y tienen que trabajarse permanentemente, en aras a conseguir una penetración estratégica dentro de la cultura a estudiar. Como plantea Woods (1987: 23), *“así como se trabaja en el perfeccionamiento de un cuestionario, así debe trabajarse en el desarrollo de las cualidades personales de curiosidad, penetración intuitiva, discreción, paciencia, decisión, vigor, memoria y el arte de escuchar y observar”*.

2.1.3. Proceso etnográfico

El proceso etnográfico no es un proceso lineal sino circular, aunque en él pueden identificarse diferentes momentos que en la práctica pueden darse (y se dan) simultáneamente. En este apartado señalo cuatro de estas etapas que considero fundamentales: la negociación y el acceso al campo, el trabajo de campo propiamente, el análisis de los datos y la elaboración del informe etnográfico.

Negociación y acceso al campo

El ingreso en el campo de estudio suele ser un problema al que aluden todas las obras sobre etnografía, y es que, como muy acertadamente plantea Stake (2005: 58), *“casi siempre, la recogida de datos “se juega en casa” de alguien. En la mayoría de los casos, supone al menos una pequeña invasión de la vida privada. Los procedimientos para obtener respuesta se basan en que siempre se da por supuesta la necesidad de obtener permisos. ¿A quién corresponde el espacio en que nos movemos?”*.

La fase de la negociación que nos abre (o no) las puertas al campo de estudio es obligada y puede determinar en buena medida el curso de la investigación, pues como Woods (1987: 37) mantiene, en esta fase *“en el fondo, se trata de*

venderse a sí mismo como una persona digna de crédito que lleva a cabo un proyecto de valor”.

No obstante, como plantean Sanchiz Ochoa y Cantón Delgado (1995: 129), la negociación, la entrada al campo y la recogida de información no son fases distintas porque *“negociando el acceso nos hacemos con un tipo de información muy valiosa, y porque de algún modo esa negociación es un proceso permanente. Los primeros momentos son tan cruciales como el resto de los momentos, sólo que en el comienzo lo ignoramos casi todo”.*

Ahora bien, una vez negociada la entrada, el acceso al campo suele ser también conflictivo, pues entrar en un campo no significa permanecer en él en exclusiva. Acceder a un campo implica penetrar en las culturas grupales así como invadir determinados espacios que previamente eran habitados por otros. Como afirman Hammersley y Atkinson (1995: 72-73), *“el acceso no es sólo una cuestión de presencia o ausencia física. Es mucho más que una simple cuestión de conseguir o poseer un permiso para llevar a cabo la investigación. (...) En muchos lugares, mientras la presencia física no representa en sí un problema, la actividad investigadora sí puede presentarlo”.*

Trabajo de campo

El trabajo de campo frecuentemente ha sido idealizado, así como la negociación y el acceso. Sanchiz Ochoa y Cantón Delgado (1995: 128) han escrito: *“Si algo hay más idealizado que el trabajo de campo en la disciplina es el modo y manera en que ésta se inicia. Inicios idealizados por defecto, idealizados por silenciados: demasiada contingencia prosaica. Pero acaso ni lo uno ni lo otro, trabajo de campo y acceso-adaptación, merecen en justicia tanta solemnidad, atravesados como suelen estar de pesares y despropósitos”.*

La fase del trabajo de campo es una etapa de la investigación también problemática, pues como su propio nombre indica, se desarrolla en el espacio en el que habita el grupo a estudiar. En esta etapa básicamente se recoge la información con la que se trabajará posteriormente realizando los pertinentes análisis, aunque, como es evidente, ya muchos de estos análisis (reflexiones, interpretaciones, etc.) se van produciendo a la par de la recogida de datos.

A continuación, comento sintéticamente las principales características de las técnicas de recogida de información en etnografía: la observación participante, la entrevista y el análisis documental. No obstante, en función del estudio pueden además emplearse otras, y conviene señalar que estas técnicas deben contribuir a un fin básico: la triangulación de perspectivas.

Observación participante

La observación participante es considerada la técnica por excelencia de la etnografía. Ello es así porque *“la observación participante se entiende como forma condensada, capaz de lograr la objetividad por medio de una observación próxima y sensible, y de captar a la vez los significados que dan los sujetos de estudio a su comportamiento. (...) La observación y la observación participante proporcionan descripciones, es decir, discurso propio del investigador”* (Velasco y Díaz de Rada, 2006: 34).

Para observar, lo ideal es modificar lo menos posible la situación objeto de estudio, adoptando un modo de actuar “de mosca en la pared”, para observar las situaciones tal y como acontecen provocando la menor interferencia posible.

Para observar, por otra parte, no sólo hay que mirar atentamente. Como señala Woods (1987: 56), *“los principales requisitos de la observación son, naturalmente, un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria”*.

Por otra parte, los datos de la observación pueden recogerse con diferentes instrumentos: diarios de campo, registros anecdóticos, grabaciones, etc.

La gran aportación de esta técnica es, sin duda, que permite acceder a un tipo de información que si no sería muy difícil de recoger, brindando al investigador la oportunidad de recoger dicha información en persona.

La entrevista como diálogo

La entrevista, por su parte, es la segunda estrategia fundamental en los estudios etnográficos. Su relevancia radica en que *“tejida sobre el diálogo, proporciona discurso ajeno, de los sujetos de estudio”* (Velasco y Díaz de Rada, 2006: 34). Me parecen especialmente significativas dos cuestiones apuntadas por estos autores:

1. *Tejida sobre el diálogo*, es decir, evitando la formalidad siempre que sea posible, tendiendo a la conversación informal. Woods (1987: 82) plantea que *“entrevista no es precisamente un término afortunado, pues implica una formalidad que el etnógrafo trata de evitar”*.
2. *Proporciona discurso ajeno*, es decir, los sujetos de estudio ofrecen su visión sobre los particulares que se comenten.

Las principales características que el etnógrafo debe tener para realizar entrevistas, según Woods (1987: 77), “*giran siempre en torno a la confianza, la curiosidad y la naturalidad*”. Otra cuestión es determinar quiénes serán los informantes principales del estudio, pues no siempre es una tarea sencilla, y en ocasiones es necesario realizar una tarea de “vagabundeo” (Goetz y Le Compte, 1988: 108).

Stake (2005: 58) plantea que, “*a menos que se haya tenido una experiencia negativa reciente, las personas generalmente cooperan, les suele gustar que se conozca su historia, se sienten felices de ayudar a alguien a hacer su trabajo, aunque no sean optimistas sobre el beneficio que les pueda procurar la investigación*”.

La principal ventaja de esta técnica es que estimula el flujo de los datos y que ofrece una información personal que, de otro modo, sería imposible conocer.

Los foros de discusión también constituyen, desde la etnografía, una forma particular de entrevista, aconsejable cuando el tema a tratar genera conflicto entre los miembros de la comunidad.

Análisis documental

El análisis de documentos es otra técnica habitual en los estudios etnográficos, habitualmente considerada como un apoyo a la observación. Básicamente consiste en un rastreo de materiales en formato papel, vídeo, audio, ya sean producidos por los miembros de la comunidad estudiada o por el propio investigador.

San Fabián (1992: 35) muestra la enorme diversidad de documentos analizables: “*cartas, memorias, autobiografías, periódicos, diarios, libros de texto, notas de suicidio, artículos, epitafios, casos, historias de vida, historias médicas, panfletos políticos, publicaciones oficiales, fotografías, películas, listas, registros, directorios, agendas*”, pues todos ellos, potencialmente, ofrecen una información variada que necesariamente hay que contemplar.

Dentro de esta variedad es posible trabajar con documentos oficiales y con documentos personales. Ambos tienen que examinarse teniendo en cuenta un aspecto fundamental: los documentos oficiales pueden ofrecer simplemente visiones “deseables” y los documentos personales pueden ofrecer simplemente visiones “autocomplacientes”.

En etnografía es muy frecuente emplear alguna estrategia de grabación o fotografía porque permite “volver” sobre la realidad objeto de estudio. Estos materiales también constituyen informaciones privilegiadas que hay que analizar.

Análisis de datos

La metodología etnográfica está caracterizada por el trabajo de campo en el cual debe jugar un papel muy destacado la interpretación de los significados, el análisis de la estructura social y de los roles en la comunidad estudiada.

El análisis de los datos es un aspecto sumamente delicado y complicado, pues el etnógrafo recoge gran cantidad de material, de diversas fuentes, en diferentes soportes, y necesariamente debe hacer uso de él. Muchos son los autores que plantean que analizar los datos genera cierta angustia, al tener que elaborar un informe científico, en el que además se rechazan muchas ideas. Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996: 201) plantean que *“el análisis de datos es visto por algunos como una de las tareas de mayor dificultad en el proceso de investigación cualitativa. El carácter polisémico de los datos, su naturaleza predominantemente verbal, su irrepetibilidad o el gran volumen de datos que suelen recogerse en el curso de la investigación, hacen que el análisis entrañe dificultad y complejidad”*.

¿En qué consiste este proceso? Stake (2005: 67) ha escrito: *“El análisis significa esencialmente poner algo aparte. Ponemos aparte nuestras impresiones, nuestras observaciones. (...) Tenemos que separar la nueva impresión, y dar sentido a las partes. No al principio, la mitad y el final, no a esas partes, sino a aquéllas que son importantes para nosotros”*.

Para realizar este análisis, básicamente, se dan dos pasos, intrínsecamente ligados:

Reflexión analítica sobre los datos

A la par que el etnógrafo recoge los datos, realiza una tarea de reflexión que es fundamental para la organización y selección de los mismos. *“Cuando se observa, se entrevista, se toman notas de campo y se confecciona el diario de investigación, la labor del etnógrafo no se limita a “registrar”. También hay en ello reflexión, la que a su vez informa la serie de datos siguiente”* (Woods, 1987: 135).

El etnógrafo juega así un papel “centralizador” en todo el estudio. Su mente archiva y desecha, recoge y analiza, reflexiona sobre lo vivido, lo sentido, lo pensado, los datos recogidos. Sanchiz Ochoa y Cantón Delgado (1995: 133) han afirmado: *“Nadie niega ya el papel omnipresente de la subjetividad en el trabajo antropológico, ni la implicación del antropólogo en aquello que estudia. (...) Sabemos que los datos no se “recogen” tanto como se “construyen”. Sabemos que después se interpretan. En verdad interpretamos desde el mismo momento en que iniciamos la “recogida de datos, y ciertamente ello da comienzo con el acceso al campo, o acaso antes”.*

Selección y reducción de datos

Dados los impresionantes volúmenes de información con los que trabaja un etnógrafo es preciso “apartar”, como plantea Stake, aquello que es relevante para el estudio de aquello que no lo es tanto. Reducir los datos con los que se va a trabajar finalmente no es una tarea sencilla, pues implica dejar a un lado gran cantidad de material.

¿Cómo realizar esa selección? Los intereses del estudio tienen que guiar ese proceso. Hammersley y Atkinson (2005: 217) plantean que *“las necesidades del etnógrafo, por supuesto, a la hora de decidir qué códigos son relevantes para los temas del trabajo en cuestión y para el análisis preliminar que acompaña a la recogida de información, son prioritarias”.*

Organización y categorización de los datos

Una vez seleccionados los datos es preciso organizar los mismos. Esta operación se puede realizar de modo “manual” o mediante el empleo de programas informáticos, pero, en cualquier caso, el etnógrafo tiene que tratar de ser consecuente con los intereses de su investigación, pues los programas informáticos, por ejemplo, hacen un excelente trabajo de recuento de frecuencias, pero no reflexionan sobre los significados que encierran las muestras que se someten al programa.

En su esfuerzo por dar sentido a los datos recogidos, el etnógrafo genera y regenera categorías explicativas en las que agrupa los significados más relevantes recogidos. Esta categorización no es una tarea sencilla, ni definitiva, pues se encuentra sometida a permanente revisión y transformación, en cuanto aparece un nuevo dato que nos hace repensarla.

Además, las categorías, con el objeto de llegar a formular unas conclusiones en el estudio, deben reagruparse formando redes que proporcionen información sobre las relaciones existentes entre las diferentes unidades de significado.

Elaboración del informe etnográfico

Elaborar el informe correspondiente al estudio realizado suele ser una tarea complicada. Tras horas y horas de lecturas, observaciones, conversaciones, entrevistas, análisis de documentos, etc. no es sencillo escribir, pues escribir significa divulgar, entre otras cosas.

Stake (2005: 69) afirma que *“la página no se escribe sola, sino cuando se descubre, y se somete a análisis, el ambiente adecuado, el momento adecuado, mediante la lectura repetida de las notas, con la reflexión profunda, para que después se revele el sentido y se nos escriba la hoja”*.

La redacción académica es una actividad dura, rigurosamente disciplinada, que exige dedicación, tranquilidad, optimismo y reflexión permanente, aunque no siempre es posible dedicarles todo el tiempo que precisan. Como plantea Woods (1987: 185): *“si la paz es esencial, también la prisa”*. Los informes suelen tener unos plazos y, aunque éstos tengan que ser reflexivos, en ocasiones, el tiempo se echa encima.

2.1.4. Perspectivas en etnografía

Bajo la perspectiva etnográfica de investigación se dan cita diversas formas de indagación. Ello es así, en parte, porque este enfoque de investigación ha nacido en la antropología y se ha ido extendiendo a otras ciencias sociales. Como afirma Serra (2004:166), *“esta extensión (...) ha supuesto transformaciones y una creciente indefinición. (...) A menudo, se han adoptado técnicas habituales de los trabajos etnográficos (la observación participante, la descripción naturalista), pero no su objetivo principal: la descripción antropológica de una cultura o de algunos aspectos de una cultura”*.

Tomando la clasificación que realiza Jacob (1987: 3-32) y retoma Cajide (1992: 365-366), haré un breve repaso por la etnografía holística, la antropología cognitiva, la etnografía de la comunicación y el interaccionismo simbólico. Los focos de interés de estas perspectivas se recogen sintéticamente en la siguiente tabla.

Perspectiva	Finalidad
Etnografía holística	Descripción e interpretación cultural de modo holístico.
Antropología cognitiva	Identificar y entender las categorías culturales que usan los miembros de una cultura para organizar su modo de vida.
Etnografía de la comunicación	Estudiar los patrones con los que interactúan los miembros de una comunidad, realizando análisis socio-lingüísticos.
Interaccionismo simbólico	Examinar las interacciones sociales que se producen en los grupos, destacando la importancia de analizar los símbolos y los significados que se les atribuyen en las relaciones.

Cuadro 5. Finalidades que persiguen las diferentes perspectivas etnográficas. Elaboración propia.

Etnografía holística

La preocupación más destacada de la etnografía holística es la descripción y la interpretación cultural del todo o de alguna/s parte/s de la cultura de una determinada comunidad, incidiendo en cómo las distintas partes configuran la cultura. En la siguiente tabla se recogen sus características más destacadas.

Fundamento: asume que ciertos aspectos de la cultura son fundamentales en el entendimiento de la vida humana en todas las sociedades.
Meta: estudiar la cultura de los grupos con la intención de describirla y analizarla como un todo.
Ámbito: estudiar la cultura incluye la organización social, economía, estructura familiar, religión, política, rituales, educación, patrones de enculturación y comportamientos ceremoniales.
Metodología: reunir la evidencia empírica directamente a través de un trabajo de campo, mediante la observación participante y entrevista informal en la cultura que se está estudiando (Malinowski); documentar los puntos de vista de los participantes con informaciones verbales, reunir gran cantidad de datos con diversos tipos de métodos (el primer análisis es cualitativo).
Autores: Goodenough (1971) Barret (1984) Malinowski (1922; 1961)
Tipos: Macroetnografía: Geertz (1973); Malinowski (1922); Estudios de la Comunidad: Arensberg y Kimball, (1940); Microetnografía: Chang (1991); Spindler, (1982); Wolcott (1973).

Cuadro 6. Características de la etnografía holística (Cajide, 1992: 365).

Antropología cognitiva

La antropología cognitiva (también denominada ethnoscienza o nueva etnografía) plantea que el etnógrafo tiene que identificar y entender las categorías culturales que usan los miembros de una cultura para organizar su modo de vida. En la siguiente tabla se recogen algunas de sus características más destacadas.

Fundamentos y supuestos: asumen que cada grupo de individuos tiene un sistema único de percibir y organizar el mundo. La cultura se organiza en categorías que se relacionan unas con otras; asumen que el conocimiento cultural de un grupo se refleja en su lenguaje, especialmente la semántica.
Metodología: identifican fenómenos para entender cómo los grupos organizan su cultura. Los datos son: palabras y su significado, reunidos mediante entrevistas y observación. El primer análisis es cualitativo, identificando “dominios” de conocimiento cultural, se organizan los términos de cada dominio y se pretende descubrir relaciones entre los dominios culturales.
Autores: Spradley (1979, 1980); Tyler (1969).

Cuadro 7. Características de la antropología cognitiva (Cajide, 1992: 366).

Etnografía de la comunicación

La etnografía de la comunicación, también denominada microetnografía o etnografía constitutiva, se centra en el análisis de los patrones con los que interactúan los miembros de una comunidad, haciendo énfasis en las cuestiones socio-lingüísticas.

En la siguiente tabla se recogen sus características más destacadas.

Fundamentos: la antropología, sociología, sociolingüística y la comunicación no verbal.
Supuestos: asumen que ambas, comunicación verbal y no verbal, son culturalmente modeladas, aunque las personas en interacción no tengan conciencia de ello.
Meta: estudiar los patrones de interacción social entre miembros de un grupo cultural o de diferentes grupos culturales. Se interesan por los patrones del cara a cara de la interacción.
Metodología: usan la observación participante, audio o vídeo de interacciones que ocurren naturalmente. Seleccionan segmentos para el análisis detallado, los codifican y analizan cualitativa o cuantitativamente.
Representantes: Hymnes (1972); Gumpertz (1968) Erickson y Mohatt (1982); Test (1990).

Cuadro 8. Características de la etnografía de la comunicación (Cajide, 1992: 366).

Interaccionismo simbólico

El interaccionismo simbólico estudia fundamentalmente las interacciones sociales que se producen en los grupos, destacando la importancia de analizar los símbolos y los significados que se les atribuyen en las relaciones.

En la siguiente tabla se recogen algunas de sus características más destacadas.

Fundamentos: se deriva de la escuela de Chicago de 1920 y 1930. Su conceptualización es entender la relación entre la sociedad y el individuo. Supuestos: Los humanos actúan ante las cosas según el significado que tienen para ellos; la motivación del significado hacia los objetos a través de los símbolos es como un proceso continuo. La motivación significativa surge a través de la interacción social. Ven la sociedad compuesta de personas que actúan y la vida de la sociedad se compone de sus acciones. Los símbolos son signos, lenguaje, gestos, y el significado se construye en la interacción social.
Meta: conocer a los individuos en las relaciones de unos con otros y aprender los significados y símbolos en la interacción en situaciones concretas.
Metodología: observación participante y entrevista. Además de historias personales, autobiografías, estudio de casos y cartas. El análisis suele ser cualitativo.
Autores: Blumer (1969); Denzin (1978); Ritzer (1983); Bogdan y Taylor (1975); Woods (1992).

Cuadro 9. Características del interaccionismo simbólico (Cajide, 1992: 366).

2.1.5. La credibilidad de los datos etnográficos

La credibilidad de la investigación etnográfica ha sido una de las grandes preocupaciones en el contexto de la investigación educativa general. Frecuentemente se ha tildado a ésta de imprecisa, subjetivista, distorsionada, etc.

Para garantizar la credibilidad de los datos etnográficos hay varias estrategias que el investigador tiene que conocer y emplear que contribuyen a la validación de los mismos. Son: la contextualización, la saturación, la negociación con los implicados y la triangulación.

Contextualización

Frecuentemente entendemos por “contextualizar” dar una visión panorámica de alguna cuestión. En etnografía, quedarse con una visión general de los hechos estudiados es reduccionista. Por ello, se plantea que no es conveniente examinar separadamente el entorno social y cultural del análisis de los mismos. *“Suministrar contexto es ir mostrando las reglas que siguen los agentes de un modo de vida particular, proponiendo progresivamente nuevas ampliaciones ante sucesivas excepciones. Suministrar contexto también es dar la oportunidad al lector de la etnografía de ponerse en el lugar de aquéllos que viven una forma extraña de experiencia, ofreciéndole, de una manera ordenada, la mayor cantidad posible de claves significativas sobre su realidad concreta”* (Velasco y Díaz de Rada, 2006: 236-237).

A la contextualización también se la ha denominado “descripción densa”, a la que se hace alusión en el apartado *Características (Fundamentos de la etnografía)* de este trabajo.

Saturación

La saturación guarda relación con la justificación de una afirmación apoyándose en múltiples pruebas. Si sobre un tópico se desea indagar especialmente puede que sea preciso observarlo, preguntar a los informantes más adecuados sobre él, analizar los documentos que se han generado sobre el mismo, incluso puede que sea necesario repetir estas estrategias, con el objeto de “saturar”, de agotar las estrategias de búsqueda sobre el mismo, tratando de ver si los resultados obtenidos se mantienen en el tiempo.

Negociación con los implicados

La negociación con los implicados guarda relación con el encuentro entre los fines, los métodos y los resultados del etnógrafo y la opinión de los implicados, con el objeto de saber si hay acuerdo entre ellos, especialmente en lo que se refiere a los resultados que muestra el informe final. Para tal cuestión pueden organizarse foros, reuniones, etc. en los que se discutan cuestiones vinculadas a las diferentes fases del estudio o en las que se revisen escritos previos a la difusión del informe.

González Riaño (1994: 217) afirma que *“cuando las personas que intervienen en el control de la información la aceptan como justa, relevante y precisa, de algún modo están asegurando la validez o credibilidad de la misma”*.

Triangulación

La triangulación es la estrategia de validación de los datos más empleada y más conocida por los investigadores sociales. Básicamente puede entenderse como la puesta en relación de las aportaciones que realizan los diferentes agentes implicados en la investigación, incluido el punto de vista del investigador.

Arias Valencia (2000: 8) plantea que *“la principal meta de la triangulación es controlar el sesgo personal de los investigadores y cubrir las deficiencias intrínsecas de un investigador singular o una teoría única, o un mismo método de estudio y así incrementar la validez de los resultados”*.

Generalmente se habla de cuatro tipos de triangulación:

1. **Triangulación de métodos:** el investigador contrasta la información obtenida a través de una técnica (por ejemplo, la entrevista) con otras (la observación, la revisión documental...)
2. **Triangulación de sujetos:** el investigador trata de contrastar los puntos de vista de los miembros de la comunidad estudiada.
3. **Triangulación de espacios y tiempos:** se trata de aplicar las técnicas de recogida de información (observación, entrevista y análisis documental) en diferentes espacios y tiempos, para ver si los resultados obtenidos son consistentes.
4. **Triangulación de expertos:** se trata de que diferentes investigadores que se encuentren presentes en el campo a estudiar pongan en común sus visiones sobre el/los tema/s objeto de estudio.

2.2. Marco metodológico: estudio de caso

El marco metodológico de este trabajo es el estudio de casos. En este apartado se realiza una aproximación conceptual del mismo, se delimitan las características básicas de todo estudio de caso, los posibles tipos, las fases y sus principales ventajas e inconvenientes.

2.2.1. Aproximación conceptual

El marco metodológico elegido para esta investigación es el estudio de casos. He optado por este método porque deseaba realizar un estudio profundo en un aula, que ha sido seleccionada porque posee varias cualidades que la hacen atractiva a los fines de esta investigación.

Las investigaciones con estudio de caso han proliferado en muchos campos de las ciencias sociales en los últimos años, tales como la psicología, la economía, la sociología, etc. En educación también se están realizando muchas investigaciones siguiendo este método, pues ofrece una información privilegiada de los complejos fenómenos educativos en su contexto natural.

Cebreiro López y Fernández Morante (2004: 665) consideran que su aportación al estudio de los fenómenos educativos se fundamenta en tres rasgos:

- Énfasis en las observaciones a largo plazo, basadas más en informes descriptivos que en categorías pre-establecidas.
- Interés por describir la conducta observada, dentro del marco de los hechos circundantes.
- Una preocupación por la perspectiva de los participantes acerca de los hechos, es decir, cómo construyen su realidad social.

Sin embargo, aún son escasas las investigaciones dirigidas a teorizar sobre este método de investigación, siendo los trabajos más destacados los de Yin (1989) y Stake (2005).

El estudio de caso (o estudio/s de casos, dependiendo de los autores) es un concepto que abarca numerosas concepciones sobre la investigación. De hecho, se entiende que es un método que sirve de “paraguas” de toda una amplia familia de métodos de investigación cuya principal característica es la indagación en torno a un caso. Stake (2005: 12) plantea esta cuestión cuando asevera que “*existen muchísimas formas de hacer estudios de casos*”.

Para algunos autores su importancia radica en la contextualización de la investigación, como Yin (1989: 13) que entiende que un estudio de caso es una investigación empírica dirigida a investigar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real por la imposibilidad de separar a las variables de estudio de su contexto. Walter (1983: 45) viene a reforzar esta idea cuando apunta que un estudio de casos “*es el examen de un ejemplo en acción*”.

Para Stake (2005: 11) la nota distintiva del estudio de casos está en la comprensión de la realidad objeto de estudio. “*El estudio de casos es el estudio*

de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes". Pérez Serrano (1994: 81) afirma que *"su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia"*.

Para otros autores su potencialidad radica en su capacidad para generar premisas hipotéticas y orientar la toma de decisiones, como para Arnal, Del Rincón y Latorre (1994: 206), para quienes el estudio de casos *"es la forma más propia y característica de las investigaciones idiográficas llevadas a cabo desde una perspectiva cualitativa y debe considerarse como una estrategia encaminada a la toma de decisiones. Su verdadero poder radica en su capacidad para generar hipótesis y descubrimientos, en centrar su interés en un individuo, evento o institución, y en su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales"*.

Otros autores hacen hincapié en la metodología descriptiva a seguir. Pérez Serrano (1994) define al estudio de casos como *"una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social. Los estudios de casos son particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos"*. Cebreiro López y Fernández Morante (2004: 666) también enfatizan en esta cuestión cuando afirman que *"mediante este método, se recogen de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, que no aparecen reflejadas en números si no en palabras. Lo esencial en esta metodología es poner de relieve incidentes clave, en términos descriptivos, mediante el uso de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de vídeo, documentos"*.

No obstante, un estudio de casos puede realizarse con otras muchas finalidades, como, por ejemplo:

- Hacer una crónica de lo sucedido.
- Representar, describir, interpretar y evaluar situaciones o hechos.
- Enseñar y proporcionar claridad sobre los fenómenos estudiados.
- Comprobar o contrastar relaciones, efectos y contextos.
- Tomar decisiones para la intervención en una realidad.

2.2.2. Características del estudio de casos

Los estudios de casos, tal y como se entienden en el presente trabajo, presentan unas notas distintivas del resto de métodos de investigación, tales como:

- Son estudios holísticos. El investigador ha de tratar de observar la realidad con una visión amplia y, asimismo, ha de tratar de ofrecer una visión total del fenómeno objeto de estudio mostrando la complejidad del mismo.
- Reflejan la peculiaridad y la particularidad de cada caso a través de una descripción densa y fiel del fenómeno investigado.
- Son heurísticos. Los estudios de caso tratan de iluminar la comprensión del lector sobre el fenómeno social objeto de estudio.
- Se centran en las relaciones y las interacciones, y, por tanto, exigen la participación del investigador en el caso.
- Se estudian fenómenos contemporáneos analizando un aspecto de interés de los mismos y exigen al investigador una permanencia prolongada en el campo.
- Permanentemente se dan procesos de negociación entre el investigador y los participantes.
- En los estudios de caso deben incorporarse múltiples fuentes de datos y el análisis de los mismos ha de realizarse de modo global.
- El razonamiento es inductivo. Las premisas y la expansión de los resultados a otros casos surgen fundamentalmente del trabajo de campo.
- El investigador debe tratar los datos que maneja con confidencialidad.

2.2.3. Tipos de estudio de casos

Por otra parte, es necesario destacar la tipología de estudios de caso que se pueden realizar para, posteriormente, acotar el tipo de estudio a realizar. Para ello recojo las clasificaciones de tres autores destacados:

El primer autor a tener en cuenta es Stake (2005: 16-17), quien plantea que hay tres tipos de estudios de caso atendiendo a la finalidad última del mismo:

- Estudio de caso *intrínseco*: pretende alcanzar una mejor comprensión del caso concreto a estudiar. En este supuesto no se elige al caso porque sea representativo de otros casos, o porque ilustre un determinado problema o rasgo, sino porque el caso en sí es de interés.
- Estudio de caso *instrumental*: el caso se examina para profundizar en un tema o afinar una teoría, de tal modo que el caso juega un papel secundario, de apoyo, para llegar a la formulación de afirmaciones sobre el objeto de estudio.
- Estudio de caso *colectivo*: se realiza cuando el interés de la investigación se centra en un fenómeno, población o condición general seleccionando para ello varios casos que se han de estudiar intensivamente.

Heras Montoya (1997: 120), atendiendo al objeto del estudio, su perspectiva y las técnicas de recogida de información a emplear, ofrece otra clasificación diferente:

- Estudio organizativo *histórico*: se centra en la evolución en el tiempo de una organización con una perspectiva diacrónica empleando técnicas como la entrevista y el análisis de documentos.
- Estudio de *historias de vida*: se examina una persona para emplear los datos que ofrezca como vehículo para entender aspectos básicos de la conducta humana o de alguna institución actual. La perspectiva es diacrónica y la técnica más importante es la entrevista.
- Estudio *observacional*: el foco de estudio es una organización o un aspecto determinado de la misma tal y como es en su estado actual. Se realiza con una perspectiva sincrónica y la técnica más relevante es la observación participante.

Pérez Serrano (1994: 97-99) plantea otros tres tipos de estudios de caso, atendiendo fundamentalmente al informe de investigación:

- Estudio de casos *descriptivos*: se presenta un informe detallado del fenómeno objeto de estudio sin fundamentación teórica previa, con el objeto de no guiarse por hipótesis preestablecidas y aportar información básica sobre áreas educativas no investigadas aún.

- Estudio de casos *interpretativos*: contiene descripciones ricas y densas, sin embargo, difiere del anterior en que los datos se utilizan para desarrollar categorías conceptuales o para ilustrar, defender o desafiar presupuestos teóricos defendidos antes de recoger los datos.
- Estudios de casos *evaluativos*: implican descripción y explicación para llegar a emitir juicios sobre la realidad objeto de estudio.

2.2.4. Fases de los estudios de casos

La investigación mediante estudios de casos tiene unas fases comúnmente aceptadas. Recurriendo a la clasificación de Pérez Serrano (1994: 97), podemos distinguir tres fases:

1. Fase *preactiva*. En ella se tienen en cuenta los fundamentos epistemológicos que completan el problema o caso, los objetivos pretendidos, la información de que se dispone, los criterios de selección de los casos, las influencias del contexto donde se han desarrollado los estudios, los recursos y las técnicas que se han de necesitar y una temporalización aproximada.
2. Fase *interactiva*. Corresponde al trabajo de campo y a los procedimientos y desarrollo del estudio, utilizando diferentes técnicas cualitativas: toma de contacto y negociación que sirven para delimitar las perspectivas iniciales del investigador, las entrevistas, la observación y las evidencias documentales. En esta fase es fundamental el procedimiento de la triangulación para que pueda ser contrastada la información desde fuentes diferentes.
3. Fase *posactiva*. Se refiere a la elaboración del informe etnográfico y final en que se detallan las reflexiones críticas sobre el problema o caso estudiado.

Martínez Bonafé (1990: 61) plantea estas mismas fases y las caracteriza, a propósito de un ejemplo, del siguiente modo:

Fase preactiva	<p>Donde se tiene en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nuestras preconcepciones - fundamentos teóricos - la información previa - los objetivos pretendidos - criterios de selección de los casos - influencias e interacciones del contexto - materiales, recursos y técnicas - qué temporalización prevemos
Fase interactiva	<p>Procedimientos y desarrollo del estudio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diario de la investigación - Fichero de entrevistas (grabaciones y transcripciones) - Fichero de evidencias documentales - Entrevistas abiertas: <ul style="list-style-type: none"> o Toma de contacto y negociación (exposición mutua de motivos y compromisos) o Transcripción y discusión del sujeto o Entrevistas a profesora, colegas y dirección, alumnos y padres - Observación participante y no participante: <ul style="list-style-type: none"> o Durante la preparación y desarrollo de un módulo del curriculum (en el aula. Duración aproximada: un mes) o Seguimiento puntual menos sistemático durante un curso. - Análisis de evidencias documentales: <ul style="list-style-type: none"> o Diario de la profesora, programaciones y esquemas, materiales de consulta, materiales elaborados por la profesora, fichas, documentos y cuadernos de los alumnos, documentos legislativos, proyecto de centro, etc.
Fase posactiva	<p>El informe etnográfico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración del Informe Inicial - Discusión del informe con la profesora (Se grabó y transcribió la entrevista de discusión del Informe Inicial, y después de su análisis...) - Elaboración del Informe Final - Reflexión crítica sobre los resultados

Cuadro 10. Fases de un estudio de casos (Martínez Bonafé, 1990: 61).

2.2.5. Posibilidades y límites del estudio de casos

La realización de estudios de caso en la investigación educativa plantea algunas ventajas y dificultades que son necesarias destacar (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1994: 209; Bell, 2002: 22-23; Heras Montoya, 1997: 121-124; Pérez Serrano, 1994: 99-102; Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996: 91-92; Cebreiro López y Fernández Morante, 2004: 667; Stake, 1995: 48-49; Walker, 1983: 42-59).

Posibilidades de los estudios de casos

Un estudio de caso ofrece enormes potencialidades a la investigación, tales como:

- Permite descubrir hechos o procesos que si se utilizasen métodos más superficiales se pasarían por alto, arrojando luz sobre cuestiones sutiles de una problemática educativa.
- Permite descubrir significados profundos y desconocidos, así como orientar la toma de decisiones.
- En la realización de estudios de caso se están empleando una diversa gama de técnicas en la recogida y análisis de datos, tanto cuantitativos como cualitativos.
- No es hipotético. Se observa, se sacan conclusiones y se informa de ellas.
- Tiene la virtud de ser un estudio total, holístico, realizado de modo sistemático.
- Existe concreción, intensidad y detalle respecto al tema de estudio, al explorar lo más profundo de una experiencia.
- Permite la triangulación de la información recogida para evitar el sesgo del investigador.
- Es valioso para informar de la realidad educativa, para mostrar sus realizaciones, dilemas y contradicciones ayudando a reflexionar sobre la enseñanza para mejorar la práctica.
- Es un método muy adecuado para investigadores individuales y a pequeña escala.

Por otra parte, Pérez Serrano (1994: 116-118) plantea que el estudio de casos tiene además otras potencialidades formativas para la persona que lo realiza, tales como:

- Adquisición de experiencia en el diagnóstico de problemas concretos.
- Una comprensión más completa y realista de la realidad.
- Desarrollo de la capacidad de análisis y de síntesis.
- Capacidad para pensar de forma lógica y rápida.

- Integración –interrelación– de conocimientos y vivencias.
- Motivación, etc.

Límites de los estudios de casos

Pese a sus numerosas ventajas, los estudios de caso también son criticados frecuentemente desde la investigación cuantitativa, que observa en ellos debilidades tales como:

- La imposibilidad de generalizar los resultados obtenidos en la investigación.

Claramente el objetivo de estos estudios es otro: el de profundizar en una o varias unidad/es de observación, no el de generalizar. Walker, al respecto, opina que el problema de la generalización para el investigador que realiza un estudio de casos realmente no es un problema. *“Es el lector quien tiene que preguntarse: ¿Qué existe en ese estudio que yo pueda aplicar a mi propia situación y qué es lo que claramente no se aplica?”* (Walker, 1983: 47).

No obstante, también existen estudios por acumulación (multi-casos) que se realizan a partir del análisis de varios estudios de casos.

- La fiabilidad y la validez en la investigación cuantitativa parte de una concepción de la realidad social y educativa particular.

La investigación cualitativa necesariamente, siempre que sea posible, tiene que incorporar mecanismos de triangulación y saturación de la información, que es una forma de hacer que los datos de la investigación sean más válidos y fiables. En la investigación cualitativa, al partir de una concepción de la realidad educativa particular, también tiene que contextualizar los datos recogidos y negociar los informes con las audiencias implicadas.

- La subjetividad del investigador está presente a lo largo del estudio.

No obstante, esta cuestión tampoco constituye un problema, pues como afirma Stake (1995:48), *“se sabe que la pretensión de los investigadores cualitativos es realizar una investigación subjetiva. No se considera que la subjetividad sea un fallo que hay que eliminar, sino un elemento esencial de comprensión”*.

Frecuentemente se argumenta que en etnografía se da una “subjetividad controlada” por parte del etnógrafo, así como que la puesta en relación de ésta y la de los implicados produce una situación denominada “intersubjetividad”

que aporta una gran riqueza a los estudios. Para evitar que la subjetividad del investigador sea perjudicial para la investigación, el etnógrafo debe mostrar sus preocupaciones respecto a la investigación y describir minuciosamente su intervención con el objeto de favorecer la replicabilidad del estudio.

- La posibilidad de alterar el modo de vida de los sujetos estudiados al permanecer en el campo durante un tiempo.

En un primer momento es posible que el investigador pueda intervenir modificando el modo de vida de los sujetos sobre los que se indaga, mas una vez integrado en el contexto será uno más en el grupo social y los sujetos se comportarán como si no estuviese.

No obstante, desde la investigación cualitativa, los propios investigadores también observan diversos problemas prácticos a los que deben enfrentarse, tales como:

- Problemas respecto al investigador, como, por ejemplo, implicarse en exceso en las cuestiones que investiga o tener dificultades para empatizar con el grupo.
- Problemas de tiempo, como disponer de poco tiempo en el campo o tener que efectuar una redacción y entrega de informes ágil.
- Problemas respecto al amplio volumen de datos recogidos.
- Problemas respecto a la confidencialidad de los datos, pues debe salvaguardarse la identidad de aquellos sujetos que se investigan, salvo que en el estudio se determine que es importante desvelar algunos datos identificativos.
- Problemas de intereses por el control y/o utilización de los datos, por ejemplo, a la hora de verterse en los medios de difusión social.
- El papel “temporal” del etnógrafo en el campo, mientras dura la investigación.

2.3. Diseño del trabajo etnográfico

El diseño de esta investigación tiene un carácter flexible (emergente), de tal manera que éste pudiese modificarse a lo largo de su implementación para adaptarse a las circunstancias del proceso.

Los apartados a contemplar en este capítulo son: el planteamiento de la investigación, los objetivos, el marco metodológico, las fases de la investigación y algunas conclusiones respecto al diseño.

2.3.1. Planteamiento de la investigación

Analizar las posibilidades y límites del diálogo como estrategia de educación en valores en Primaria es un tema complejo que requiere:

- la **presencia de la investigadora en el aula**, desarrollando una observación participante.
- el **estudio en profundidad** en un aula, realizando el estudio de un caso significativo.

Por ello, para realizar la presente investigación he elegido como modelo de investigación la etnografía educativa y como marco metodológico el estudio de casos.

Es importante investigar sobre la escuela pues es la institución con más marcada intención educativa que existe. Asimismo, dentro de la escuela es importante estudiar las relaciones didácticas y pedagógicas que tienen lugar en las aulas, pues constituyen la materialización de la intención, al poner en relación a profesores y a alumnos con el objeto de la formación de los segundos.

La etnografía, al incidir en la importancia de la observación participante, ofrece un modelo de investigación muy válido, pues permite al investigador acceder a una información de primera mano sobre las interacciones que se producen en las aulas entre un profesor y su grupo de alumnos, las cuales constituyen el núcleo de la pedagogía escolar.

La etnografía permite analizar los incidentes en el contexto en el que se producen, captando la complejidad de los fenómenos con métodos de exploración diversos (observación participante, entrevistas, triangulación, etc.), extrayendo el sentido antropológico de la educación. Ya en 1922 Malinowski afirmó que hay fenómenos que sólo pueden ser observados "*en vivo, en su plena realidad, no en documentos ni interrogatorios*"¹².

He elegido este modelo de investigación porque hay fenómenos (como las interacciones que se producen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de

¹² Tomado de Barrio Maestre (1995: 164).

valores) que tienen que ser captados por el investigador a través de la observación directa. *“Las acciones, a diferencia del comportamiento de casi todos los objetos, siempre incorporan las interpretaciones del actor, y por ese motivo sólo pueden ser entendidas cuando nos hacemos cargo de los significados que el actor les asigna. Una de las misiones de la ciencia social ‘interpretativa’ consiste en descubrir esos significados y, así, hacer inteligible la acción”* (Parra Sabaj: 1998). Por ello, este estudio se plantea como una etnografía escolar. Para conocer la realidad del diálogo como estrategia de educación en valores en profundidad es necesaria, fundamental y determinante la observación, el análisis y la reflexión del investigador sobre las acciones y las valoraciones de los sujetos estudiados.

Investigaciones como la de Contreras, García Martínez y Rivas (2000), centrada en el estudio etnográfico de un centro asturiano de Educación Secundaria, ponen de manifiesto la relevancia de los estudios en esta línea por su alto grado de comprensión del entramado micropolítico de los centros educativos.

Por otra parte, se realizará un estudio de caso único. He seleccionado un aula como objeto de atención porque posee diversas cualidades que la hacen muy atractiva a los intereses de este estudio (como explicaré más adelante), la cual permitirá responder a los objetivos de la investigación.

Algunos autores justifican la relevancia de realizar estudios de caso cuando el tema a investigar es complejo, como es el caso de esta investigación, pues parece que nunca hay acuerdo sobre qué entendemos por “valores” o “educación en valores” por más que los definamos y tratemos de acotar. *“¿Cuándo utilizar el estudio de casos? Cuando el objeto que se quiere indagar está difuso, es complejo, escurridizo o controvertido. Es decir, para analizar aquellos problemas o situaciones que presentan múltiples variables y que están estrechamente vinculados al contexto en el que se desarrollan”* (Cebreiro López y Fernández Morante, 2004: 667).

Un estudio de estas características puede favorecer enormemente la penetración en los discursos axiológicos de los miembros de una unidad de convivencia mínima (un aula), situándose en el plano “micro” de la pedagogía escolar, es decir, en una de sus unidades de observación más pequeñas, con el objeto de analizarla y comprenderla en profundidad. Refiriéndose a la importancia de detenernos a observar estas unidades “micro” de la política escolar desde dentro, Delamont (1984: 26) plantea que *“observar las clases reales es un pequeño paso”*.

Para conocer y comprender las relaciones que se establecen entre un profesor y su grupo de alumnos es necesaria la observación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el aula (etnografía) y dicha información es exclusiva del caso observado (no es generalizable). Por ello esta investigación se constituye como un estudio de caso con metodología etnográfica.

A su vez, el enfoque micro no es suficiente para entender el tema objeto de estudio. Es necesario contextualizar el mismo en espacio y tiempo, analizando el entorno “ecológico” del aula, los valores sociales dominantes, etc. No es aconsejable investigar a nivel micro en exclusiva, por las limitaciones que ello comporta.

2.3.2. Objetivos de la investigación

Pese a que la investigación etnográfica se constituye por lo inesperado (Hammersley y Atkinson 2005: 39), en este apartado del trabajo comento brevemente mi presupuesto de partida, la finalidad última que persigue esta investigación, así como los objetivos generales y específicos de la misma.

Presupuesto de partida

Aunque en la investigación etnográfica lo habitual es emprender el trabajo de campo sin presupuestos de partida, este estudio se inicia con una hipótesis, que es la idea motriz que mueve a la investigadora a realizar este estudio.

Esta hipótesis es que “el diálogo es un método excelente para la educación en valores en la Educación Primaria, pues permite la reflexión del conjunto del aula sobre los temas más diversos”, y ello pese a las dificultades que existen en este nivel educativo para emplearlo.

Objetivos generales y específicos

Los objetivos generales y específicos de este estudio son:

- 1) *Analizar el estado de la cuestión de la educación en valores en Educación Primaria.*
 - a. Realizar una delimitación conceptual.

- b. Examinar las fuentes de información primarias y secundarias sobre esta temática (tesis, informes de investigación, libros, artículos, etc.)
 - c. Extraer conclusiones de tipo metodológico y valorar sus implicaciones para el diseño de la investigación que pretendo desarrollar.
- 2) *Describir el contexto específico en el que se va a asentar la investigación:*
- a. El aula, destacando las ideas pedagógicas que inspiran al docente.
 - b. El centro educativo, en tanto que espacio más amplio en el que se desarrollan las interacciones.
- 3) *Explorar las posibilidades de educar en valores a través del diálogo en un aula de Educación Primaria.*
- a. Analizar los momentos más destacados de las clases por su vinculación con la educación en valores a través del diálogo.
 - b. Determinar las características que configuran esta pedagogía.
 - c. Analizar las posibilidades y los límites del modelo dialógico en la enseñanza Primaria para la educación en valores.
- 4) *Establecer orientaciones sobre la educación en valores en Educación Primaria para:*
- a. Elaborar propuestas de intervención pedagógica para la mejora de la enseñanza en materia de educación en valores.
 - b. Establecer conclusiones y elaborar orientaciones con relación al diseño, aplicación y evaluación de programas de educación en valores.

2.3.3. Técnicas e instrumentos de recogida de información

En este punto del trabajo se señalan las técnicas de recogida de información a emplear, así como los instrumentos diseñados a tal efecto.

Técnicas de recogida de información

Para recoger la información se han seleccionado una serie de técnicas en aras a ser coherentes con el planteamiento de la investigación, que son las siguientes:

- Observación
- Entrevistas
- Foros de debate
- Análisis documental

En la siguiente tabla se comenta brevemente cómo se empleó cada técnica, con qué informantes y los datos que se pretendía recoger.

Técnica	Empleo de la técnica/ Informantes	Información que se pretende recoger
<i>Observación</i>	Observación participante en el aula seleccionada tomando notas de campo y elaborando un diario.	Información respecto a las interacciones físicas y verbales que se producen en el aula.
	Grabación en audio de las clases para realizar un análisis más profundo y completo.	Episodios más destacados del aula en los que se ponga de manifiesto la relevancia del diálogo como estrategia de educación en valores.
<i>Entrevista</i>	Entrevistas con el profesor-tutor.	Información sobre sus planteamientos pedagógicos y sobre determinadas prácticas del aula, especialmente sobre el tema de estudio.
	Entrevistas a los alumnos individualmente.	Información sobre su punto de vista respecto al diálogo y las relaciones didácticas del aula.
	Entrevista con los profesores especialistas que den clase en ese grupo.	Información sobre el grupo de alumnos y la transmisión de valores desde el curriculum escolar.
	Entrevista con los profesores del ciclo.	Información sobre su nivel de conocimiento de la pedagogía del profesor, en el ámbito de la educación en valores.
	Entrevistas con el equipo directivo del centro.	Información sobre el grupo de alumnos y sobre su nivel de conocimiento de la pedagogía del profesor, en el ámbito de la educación en valores.

	Entrevista con familias.	Información sobre el grupo de alumnos y sobre su nivel de conocimiento de la pedagogía del profesor, en el ámbito de la educación en valores.
<i>Foros de debate</i>	Foros de debate con pequeños grupos de alumnos.	Información sobre su punto de vista respecto al diálogo y las relaciones didácticas del aula.
<i>Análisis documental</i>	Análisis de documentos formales vinculados al centro educativo.	Información sobre los planteamientos pedagógicos del centro.
	Análisis de documentos generados por los alumnos a partir de la enseñanza en el aula.	Información sobre los trabajos realizados por los alumnos que tengan una vinculación con la educación en valores.
	Análisis de documentos vinculados a los planteamientos pedagógicos del profesor.	Información respecto a los planteamientos educativos del profesor.

Cuadro 11. Técnicas de recogida de información y fuentes empleadas.

Diseño y descripción de instrumentos

Para proceder a la recogida de información se han elaborado *ad-hoc* toda una serie de instrumentos de recogida de información, que se corresponden con cada técnica de recogida de información. Son el diario abierto, el registro de interacciones verbales, las entrevistas semiestructuradas, el grupo de discusión y el guión semiestructurado de análisis documental.

En la siguiente tabla se ponen en relación las técnicas y los instrumentos y se explicita la utilidad de cada uno de ellos.

Técnica	Instrumento	Utilidad
<i>Observación</i>	Notas de campo	Las notas de campo facilitan un registro ágil de las observaciones y entrevistas realizadas en su momento.
	Diario abierto de la investigadora	El diario abierto permite registrar información derivada de la observación participante no necesariamente en el momento cuando se produce.
	Registro de interacciones verbales	El registro de interacciones verbales permite registrar la información derivada de las grabaciones.

<i>Entrevista</i>	Guión semiestructurado de entrevista	Las entrevistas siguiendo un guión semiestructurado permiten acceder a información relevante relativa a las posturas de los diferentes miembros de la comunidad educativa, de cara a triangular la información.
<i>Foros de debate</i>	Guión semiestructurado de debate	Los foros de debate siguiendo un guión semiestructurado permiten la puesta en relación de las diferentes perspectivas del grupo.
<i>Análisis documental</i>	Guión semiestructurado de análisis documental	El análisis de documentos siguiendo un guión semiestructurado permite la revisión documental.

Cuadro 12. Instrumentos de recogida de información.

El **diario abierto de la investigadora** se ha elaborado partiendo de la idea de recoger la mayor cantidad de información cualitativa posible sobre la actividad docente. Trata de recoger información sobre las interacciones que tengan lugar en el aula fundamentalmente.

El **registro de interacciones verbales** se ha elaborado pensando en la importancia de realizar una recogida de información sistemática de aquellos incidentes dialógicos más destacados por su vinculación con la educación en valores.

Las **entrevistas semiestructuradas** se han planteado con la finalidad de definir los temas sobre los que indagar, con el profesor, los alumnos, los profesores especialistas, los profesores del ciclo, las familias y el equipo directivo. No obstante, es preciso hacer una matización al respecto que sabiamente apuntan Hammerley y Atkinson (2006: 69), *“no todas las personas a las que queremos observar o con las que queremos conversar, ni todos los contextos de los cuales queremos extraer muestras son accesibles; ciertamente no lo son siempre que queremos que lo sean”*.

El **grupo de discusión** se ha planteado con la finalidad de poner en relación los diferentes puntos de vista de los niños sobre los temas más destacados sobre los que es preciso indagar con los alumnos.

El **análisis documental** se ha elaborado con el objeto de facilitar una revisión de documentos ágil (documentos del centro, documentos de enseñanza-aprendizaje, observaciones del profesor, planteamientos educativos del profesor).

2.3.4. Análisis de datos

Para analizar los datos, al ser de tipo cualitativo, se han empleado dos estrategias fundamentalmente: la interpretación sobre los datos recogidos y el análisis de contenido.

La **interpretación** se ha empleado sobre los datos recogidos vinculados al diálogo como estrategia de educación en valores. Básicamente, esta estrategia ha permitido describir el contexto, describir las interacciones dialógicas que se han producido, establecer las vinculaciones que existen con la educación en valores y con los planteamientos al respecto del profesor y ofrecer una interpretación personal de la investigadora.

El **análisis de contenido** consiste en un conjunto de procedimientos y estrategias encaminadas a la comprensión sistemática y en profundidad de los discursos de los diferentes miembros de la comunidad educativa, para llegar a formular inferencias válidas acerca de los datos reunidos. Esta estrategia se ha empleado para analizar todos los datos relativos a la contextualización del estudio.

Las fases más destacadas en este proceso son:

- La reducción de datos: la selección de la información más relevante para hacerla abarcable y manejable. Con este análisis se trata de:
 - o Identificar los roles de los agentes implicados en la investigación.
 - o Describir el contexto en que se producen.
 - o Señalar las categorías más destacadas que han surgido en el análisis de los datos.
- La disposición y transformación de los datos para su presentación de modo ordenado, dándoles una estructura lógica.
- La obtención y verificación de las conclusiones en función de los objetivos de la investigación.

En este proceso juega un papel muy destacado la triangulación de fuentes de información pues permite el análisis del objeto de estudio desde el punto de vista de los diferentes agentes implicados en él.

2.3.5. Fases de la investigación

Las fases más destacadas de este estudio son cuatro: (1) exploratoria documental, (2) entrada al campo, (3) descripción y análisis y (4) sintética. En este apartado destaco sus respectivas estrategias metodológicas y los resultados esperados en cada una.

Fase exploratoria-documental

Con la fase exploratoria documental se pretendía realizar una búsqueda documental sobre educación en valores, el método del diálogo y la etnografía escolar y analizar esta información en relación a los objetivos de la investigación.

El resultado esperado es la elaboración de una base documental sobre el tema del diálogo y de la educación en valores, así como de la metodología etnográfica.

Fase	Estrategias	Resultado esperado
Exploratoria-documental	<ul style="list-style-type: none">- Búsqueda de documentos sobre educación en valores, diálogo y etnografía educativa.- Análisis de la información documental relevante en relación a los objetivos de la investigación.	<ul style="list-style-type: none">- Elaboración de una base documental sobre los temas abordados.

Cuadro 13. Fase exploratoria-documental.

Fase de entrada al campo

En esta fase se pretendía acceder al campo de investigación, el aula. Para ello se negociará el trabajo de investigación y la entrada en el campo.

Fase	Estrategias	Resultados esperados
Entrada al campo	<ul style="list-style-type: none">- Negociación de la entrada al campo.	<ul style="list-style-type: none">- Negociación del trabajo de investigación y entrada al campo.

Cuadro 14. Fase de entrada al campo.

Fase de descripción y análisis

En esta fase el objetivo era desarrollar el trabajo de campo en el aula seleccionada con diferentes técnicas, sobre la temática de este estudio para recoger información, clasificarla y analizarla a la luz de los objetivos de la investigación.

Fase	Estrategias	Resultados esperados
Descripción y análisis	<ul style="list-style-type: none">- Entrada al campo.- Observación participante en el aula.- Grabaciones.- Entrevistas semi-estructuradas con el profesor, alumnos/as, profesores especialistas del grupo y equipo directivo.- Foros de debate con alumnos.	<ul style="list-style-type: none">- Trabajo de campo en el aula seleccionada.
	<ul style="list-style-type: none">- Selección y análisis de documentos.	<ul style="list-style-type: none">- Recogida, clasificación y análisis de la información.

Cuadro 15. Fase de descripción y análisis.

Fase sintética

En la fase sintética se discutieron los resultados obtenidos, se elaboraron propuestas de intervención pedagógica para la mejora de la enseñanza en materia de educación en valores y se presentó el informe final de investigación.

Fase	Estrategias	Resultado esperado
Sintética	<ul style="list-style-type: none">- Discusión de los resultados obtenidos.- Elaboración de propuestas de mejora.- Realización del informe final.	<ul style="list-style-type: none">- Formalización del estudio y redacción del informe.

Cuadro 16. Fase sintética.

2.4. Síntesis del diseño de investigación

Una vez delimitados los componentes del proceso investigador, a continuación recojo en un cuadro la síntesis del diseño de la investigación: sus objetivos, sus fases y las técnicas de recogida de información empleadas.

Objetivos	Fases	Técnicas de recogida de información
Analizar el estado de la cuestión de la educación en valores en Educación Primaria.	Exploratoria- documental	Análisis documental
Describir el contexto específico en el que se va a asentar la investigación.	Entrada al campo Descriptiva- Analítica	Observación Entrevistas Foros de debate Análisis documental
Explorar cómo se educa en valores a través del diálogo en un aula de Educación Primaria.	Descriptiva- Analítica	Observación Entrevistas Foros de debate Análisis documental
Establecer orientaciones sobre la educación en valores en Educación Primaria.	Sintética	Observación Entrevistas Foros de debate Análisis documental

Cuadro 17. Síntesis del diseño de investigación.

3. Trabajo etnográfico

Este trabajo de investigación tiene una primera parte de revisión documental sobre el tema a investigar y una segunda de trabajo empírico que implica la realización de actividades de recogida y análisis de datos en un espacio concreto de la realidad para poder establecer conexiones entre ambas tareas y ofrecer resultados y propuestas de mejora sobre el tema investigado.

En este apartado del estudio se recoge la parte de este trabajo relativa al trabajo de campo, la recogida y análisis de los datos, la cual se ha realizado en la realidad de un aula de Educación Primaria que ha sido seleccionada por sus adecuadas cualidades para desarrollar en ella el trabajo etnográfico, que se comentan más adelante.

Este capítulo lo he dividido en tres bloques:

1. **Recogida y análisis de la información.** En este apartado se comenta cómo se ha seleccionado el caso, cómo se ha accedido al campo, qué instrumentos se han utilizado para recoger la información, cuál ha sido la temporalización de la recogida de los datos, qué aspectos de la interacción en el aula han sido aquellos sobre los que se ha investigado más profundamente, quiénes han sido las audiencias implicadas en el estudio, así como las estrategias que se han seguido para analizar la información recogida.
2. **Contextualización del caso.** Se aportan toda una serie de informaciones que contribuyen a comprender el contexto en el que se ha desarrollado la investigación respecto al centro educativo, el aula, el profesor, el grupo, la enseñanza académica desarrollada en el aula y el papel de la investigadora.
3. **El diálogo como estrategia de educación en valores.** Se delimita el planteamiento teórico y práctico del diálogo en el aula y se ofrecen los datos relativos al desarrollo del diálogo como estrategia de educación en valores en el trabajo etnográfico.

3.1. Recogida y análisis de la información

En este primer bloque comento cómo se han recogido y analizado los datos derivados del trabajo empírico. Para ello expongo las razones por las que se ha seleccionado un caso único para la realización de este estudio, así como los procedimientos seguidos para negociar la entrada al campo. También planteo

cómo se ha recogido la información: instrumentos utilizados, temporalización, audiencias implicadas, ámbitos de observación y cómo se analizaron los datos.

3.1.1. Selección y descripción del caso

Esta investigación constituye un estudio de caso único. Ello es así por las cualidades que este caso presenta, en estrecha conexión con los objetivos de la presente investigación. Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996: 95) plantean que un diseño de caso único se justifica en tres razones:

1. Su carácter crítico, o lo que es lo mismo, que el caso permita confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio.
2. Su carácter extremo o unicidad, es decir, su carácter único, irrepetible y peculiar.
3. El carácter revelador del mismo, el cual se da cuando el investigador tiene la oportunidad de observar y analizar un fenómeno, situación, sujeto o hecho que con anterioridad era inaccesible para la investigación científica.

En este estudio, dado el caso que se ha seleccionado, se cumple escrupulosamente con todas las razones que nos ofrecen estos autores.

- El caso tiene un carácter crítico, pues la pedagogía desarrollada por el profesor permite confirmar, modificar y ampliar el conocimiento respecto al diálogo como procedimiento para educar en valores.
- Presenta un carácter único y peculiar. Como afirma Stake (2005: 11), *“estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo”*. El aula seleccionada presenta unas cualidades particulares que la hacen especialmente atractiva para los objetivos de esta investigación, tales como:
 - o El profesor ha desarrollado una elaboración teórico-práctica importante sobre el tema de la educación en valores, la cual se recoge sistemáticamente en el documento *Memoria final del Proyecto de Investigación: “La educación en valores transversales en la teoría y en la práctica de un maestro. Un proceso de investigación-acción con alumnos y familias”* (Rozada Martínez, 2005).

- El profesor estudiado trabaja la educación en valores de manera transversal, ha creado su propio programa de educación en valores en Primaria, ha desarrollado una metodología diálogica de trabajo y además implementa en sus clases el programa de educación en valores “La Aventura de la Vida”.
- El profesor es también un investigador de su práctica en el aula, “un práctico reflexivo¹³”, según la terminología de la Teoría del Curriculum, además de ejercer como profesor de enseñanza Primaria.
- Este profesor, a su vez, imparte la asignatura de *Curriculum Transversal* en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo como profesor asociado a tiempo parcial y lleva una web blog sobre estas cuestiones. Hasta este curso la dirección ha sido: <http://transversal.blogcindario.com>. Este curso la dirección es: <http://ctransversal.blogspot.com>.
- El profesor utiliza el diálogo como método para la educación en valores y cree en sus posibilidades como estrategia educativa general.

¹³ Stenhouse (1984: 195-196) recoge algunas ideas de Hoyle muy interesantes respecto a dos concepciones contrapuestas de profesionalidad docente: la profesionalidad restringida y la profesionalidad amplia. El profesional restringido poseería, entre otras, estas características:

- Un elevado nivel de competencia en el aula.
- Está centrado en el niño (o bien, a veces, en la materia).
- Un elevado grado de capacidad para comprender y tratar con niños.
- Obtiene gran satisfacción de sus relaciones personales con los alumnos.
- Evalúa el rendimiento y las realizaciones de los alumnos.
- Asiste a cursillos de índole práctica,

El profesional amplio posee las cualidades atribuidas al profesional restringido, pero, además, tiene ciertas capacidades, perspectivas y compromisos.

- Considera su labor dentro del contexto más amplio de la escuela, la comunidad y la sociedad.
- Participa en una serie amplia de actividades profesionales.
- Se preocupa por unir la teoría y la práctica.
- Establece un compromiso con alguna forma de teoría acerca del curriculum y algún modo de evaluación.

José María Rozada Martínez responde al modelo de profesionalidad amplia.

- Por otra parte, su concepción del diálogo tiene gran interés pues se plantea como una estrategia pensada para procurar que se favorezcan relaciones reflexivas, recíprocas y transitivas entre (1) el conocimiento académico, (2) la conciencia reflexiva y (3) la actividad práctica, ocupando un lugar central en su pedagogía. Dicha teoría, que más adelante se comenta, fue expuesta pensando en la formación del propio profesor, pero siempre ha mantenido que la cuestión era la misma si se trataba de la formación de los alumnos. Es una manera innovadora y consistente de plantear el diálogo como actividad principal y estructurante de una dinámica de aula que pretenda conseguir el máximo equilibrio en la presencia de esas tres ideas.
- Permite revelar información sobre un fenómeno poco trabajado en la investigación educativa. Aunque están comenzando a aparecer estudios sobre esta cuestión es aún un campo muy desconocido en el ámbito de las Ciencias de la Educación, sobre el cual pueden realizarse aportaciones de enorme relevancia.

Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996: 95) también plantean algunos criterios de utilidad en la selección de casos, tales como:

- La facilidad para acceder al mismo.
- La existencia de una alta probabilidad de que se dé una mezcla de procesos, programas, personas, interacciones y/o estructuras relacionadas con las cuestiones de investigación.
- La posibilidad de establecer una buena relación con los informantes.
- La posibilidad de que el investigador pueda permanecer en el campo todo el tiempo que sea necesario.
- Asegurar la calidad y credibilidad del estudio.

Este caso cumple con estas cuestiones, que en buena medida garantizan su éxito y, además, cabe destacar el interés que en este estudio ha mostrado el profesor investigado desde el primer momento, quien no sólo abrió las puertas de su clase hace años a la investigadora para realizar una primera aproximación al tema de estudio de este trabajo, sino que se mostró totalmente colaborador en cuanto pudiese resultar necesario para la realización de este trabajo de investigación. El profesor ha considerado esta investigación siempre como una aportación de inestimable valor a su propio deseo de reflexionar sobre su práctica y racionalizarla, hacerla consciente, lamentando su escasa

predisposición para sistematizar su perfil de profesor reflexivo mediante el recurso a técnicas de investigación homologadas académicamente, pudiéndole más su ímpetu creativo, sistematizado solamente hasta cierto punto. Quizás haya en ello un viejo resabio por todo lo que suponga un peligro de tecnificación de su práctica en detrimento de su dimensión más cualitativa y humanista. De modo que la idea de que alguien hiciera lo que él siempre ha dejado de hacer (por ejemplo, su tesis doctoral), le ha resultado verdaderamente cautivadora.

En relación con esta cuestión cabe destacar una observación de suma relevancia que plantea Serra (2004: 174-175), quien afirma: *“cuanto más adecuado sea su conocimiento, más probable será que el etnógrafo sepa evitar las pistas falsas y se centre en lo relevante. Cuanto más sepa en el momento de entrar en el campo, más probabilidades hay de que el resultado de la etnografía sea bueno”*.

En esta investigación se puede garantizar la existencia de un conocimiento previo sobre el tema a investigar y sobre el contexto concreto en el que se desarrolló el trabajo de recogida de datos, pues la investigadora ya ha permanecido durante el año 2006 en el aula objeto de estudio realizando un trabajo de investigación de tipo etnográfico vinculado con el tema de la educación en valores a lo largo de cuatro meses.

No conviene olvidar que en los estudios etnográficos es fundamental la selección de un grupo de pequeño tamaño, pues *“cuanto mayor es el número de lugares de estudio, menor es el tiempo dedicado a cada uno de ellos. El investigador debe trazar una raya entre amplitud y profundidad de la investigación”* (Hammersley y Atkinson, 2005: 56).

3.1.2. Negociación del acceso al campo

En todo trabajo etnográfico es preciso negociar con las audiencias implicadas en la investigación diversas cuestiones relativas al estudio a desarrollar. Una de ellas, quizás de las más importantes, es el acceso al campo de estudio.

En este caso, al seleccionarse como objeto de estudio un aula de Educación Primaria, los agentes implicados en la negociación del acceso, por orden cronológico, han sido:

- La investigadora y el director del proyecto de investigación
- El propio profesor del aula

- El centro educativo, como contexto inmediato del aula
- La administración autonómica
- Las familias del alumnado

Las primeras negociaciones han tenido lugar entre la investigadora, el director del proyecto de investigación y el propio profesor a investigar, en las cuales se ha delimitado someramente el tema del estudio y la metodología del mismo. Para ello se han realizado varias reuniones con anterioridad al acceso al campo.

Una vez comenzado el curso escolar 2007-2008 se ha procedido a contactar con el centro educativo para favorecer el acceso oficial al aula seleccionada (5ºB) del mismo. Se estableció un contacto informal en un primer momento entre la investigadora y el director del centro escolar y posteriormente se realizó una reunión formal en la que participó el director del centro, el profesor a investigar y la investigadora. En esta reunión se concretaron algunas cuestiones vinculadas con la estancia en el campo tales como la temporalización del estudio y las técnicas de recogida de información. También se consensuó la necesidad de contactar con la administración autonómica para poner en su conocimiento la realización del presente estudio.

La investigadora facilitó al centro un documento formal en el que constaba su solicitud de entrada al campo y un documento síntesis del diseño del plan de investigación. A la administración autonómica se le remitieron estos mismos documentos y respondió afirmativamente, dando de paso el estudio, sugiriendo algunas cuestiones de procedimiento (que se pueden consultar en el ANEXO 1), que hemos tenido presentes a lo largo de toda la investigación.

Una vez iniciado el trabajo de campo también se procedió a informar por carta a las familias de este estudio, para darles a conocer el sentido de la investigación y ofrecerles la posibilidad de plantear objeciones a la misma, no obteniendo ninguna respuesta en contra¹⁴.

El director, con la ayuda del profesor investigado, también ha informado al claustro en una reunión de la existencia de este estudio y de sus características principales, solicitando su colaboración si fuese precisa.

¹⁴ El documento que la investigadora proporcionó al centro, el que la administración autonómica remitió al mismo y la carta informativa enviada a las familias se encuentran en el ANEXO 1.

Con posterioridad se han producido nuevas negociaciones en relación a la estancia en el campo entre investigadora, profesor investigado y tutor del trabajo de investigación.

3.1.3. Instrumentos de recogida de información

Como plantea Bonache (1999: 25), “*qué tipo de caso tengamos en mente determinará en gran medida cómo lo realicemos*”. De este modo, para realizar este estudio hemos diseñado unos instrumentos para efectuar la recogida de información de esta investigación. Básicamente son: el diario abierto, el registro de interacciones verbales, las entrevistas semiestructuradas, el grupo de discusión y el guión semiestructurado de análisis documental. A continuación se comenta el por qué de cada técnica y su utilidad.

Las notas de campo y el diario abierto de la investigadora

El diario abierto es el instrumento de recogida de información por excelencia en los estudios etnográficos. “*El diario es el instrumento de registro fundamental del proceso de investigación, en el que se inscriben paso a paso y desde los primeros momentos del proyecto, las actividades del etnógrafo*” (Velasco y Díaz de Rada, 2006: 96).

No es conveniente confundir diario de campo y notas de campo en la investigación etnográfica:

- Las notas que se toman en el campo son la materia prima de la que parte la escritura del diario.
- El diario exige un esfuerzo añadido sobre las notas, pues supone la reelaboración en forma extensa de las observaciones realizadas. Por ello, es importante que las notas sean lo más completas, detalladas y precisas posible.

El diario abierto, en esta investigación, se dirige a la recogida de la información cualitativa sobre la actividad docente vinculada a la observación participante en el aula. Como su propio nombre indica es abierto, por lo que no parte de delimitar unas determinadas dimensiones de observación previas.

El registro de interacciones verbales

El registro de interacciones verbales es un instrumento muy útil para registrar la información tal y como la manifiestan los propios sujetos de la investigación y además permite seleccionar aquellos pasajes más destacados del aula para dar cuenta de ellos de forma ágil.

El registro de interacciones verbales se dirige a la realización de una recogida de información sistemática de aquellos incidentes dialógicos más destacados por su vinculación con la educación en valores.

Un registro de interacciones verbales tiene que contener, al menos, estos elementos: un contexto incidental, una descripción del incidente y un comentario o interpretación. En este caso he considerado pertinente considerar otras tres cuestiones, dado el carácter del estudio: la relación de la interacción con la educación en valores, con la teoría de las tres esferas y la implicación en la “Pequeña Pedagogía” del profesor (relación teorías pedagógicas-prácticas educativas). El modelo elaborado ha sido el siguiente:

Elementos de registro de interacciones	Ejemplo de registro de las interacciones¹⁵
Código de la interacción	El código del incidente es una clave formada por números que permite registrar ordenadamente cada interacción. Se compone de dos partes. La primera se refiere a la fecha y la segunda a la intervención concreta. Ejemplo: 15-11-07/01
Contexto incidental	Se describe someramente el contexto en el que se ha producido la interacción verbal. Ejemplo: <i>Al comienzo de la clase de lengua, surge un debate sobre la importancia de no maltratar a los animales.</i>
Descripción del diálogo	Se da cuenta fiel del diálogo. Ejemplo: <i>Un niño comenta que ha paseado con su abuela por la montaña y dice que estuvieron poco rato porque ella tenía miedo a las lagartijas.</i> <i>Un niño de la clase interviene para decir que él les quita el rabo.</i> <i>Profesor: Es un ser vivo y tiene derecho a vivir. Quitarles el rabo les hace daño. Es más cruel matarlas, pero quitarles el rabo es un acto muy cruel</i>

¹⁵ Ejemplo tomado del trabajo realizado en el año 2006. La calidad de la recogida de datos era menor.

	<p><i>también, porque los animales sufren.</i></p> <p><i>Otro niño: Yo en Colombia tenía un amigo que con la navaja les cortaba la cabeza.</i></p> <p><i>Profesor: Pobre animal. Cortarle la cabeza es un acto despiadado porque le quitamos la vida. A los animales hay que tratarles con cariño y dejarles vivir. Y si ese animal no nos gusta no lo miramos, pero le dejamos tranquilo.</i></p>
Relación con la educación en valores	<p>Se pone en relación la conversación descrita en el apartado anterior con los valores que se están manifestando en el aula.</p> <p>Ejemplo: <i>buen trato y respeto a la vida de los animales.</i></p>
Relación con la teoría de las tres esferas	<p>Se analizan los datos tomando como referente la teoría que inspira el diálogo en el aula, que trata de poner en relación las esferas del conocimiento académico, la conciencia ordinaria y la actividad práctica con el objeto de verificar si se producen relaciones entre la teoría y práctica del profesor investigado, con el objeto de comprobar si es acertada la idea de que es posible trabajar “una Pequeña Pedagogía” a medio camino entre la teoría y la práctica.</p> <p>Ejemplo: <i>esta muestra contempla elementos de la actividad práctica (la experiencia de tres alumnos).</i></p>
Relación con la “Pequeña Pedagogía”	<p>Se pone en relación la interacción, si es posible, con el pensamiento formalizado del profesor.</p> <p>Ejemplo: <i>Esta interacción está relacionada con el principio de procedimiento: “Razonar siempre las normas buscando darles el mayor fundamento. Así mismo, a propósito del estudio de algunos saberes, tratar de ver si estos pueden ser fundamento de alguna norma (por ejemplo, si sabemos que los animales sienten y sufren, deducir a qué nos obliga esto moralmente; y, hasta donde sea posible, hacerlos conscientes de esa relación)”.</i></p>
Interpretación personal	<p>Ofrezco mi propia valoración de la interacción.</p> <p>Ejemplo: <i>En esta interacción el profesor se muestra seguro de la importancia de cuidar y respetar a los animales y así lo manifiesta abiertamente y los niños manifiestan acuerdo con la postura del profesor. Además podría decirse que el grupo está muy sensibilizado con el valor defendido, al gustarles bastante los animales.</i></p>

Cuadro 18. Modelo de registro de interacciones verbales.

Las entrevistas semiestructuradas

Las entrevistas semiestructuradas son el otro gran instrumento empleado para efectuar la recogida de información. Las entrevistas semiestructuradas se han planteado con la finalidad de definir los temas sobre los que hablar con el profesor, los alumnos, los profesores especialistas, los profesores del ciclo, las familias y el equipo directivo.

Las dimensiones básicas en las entrevistas han sido:

- *El grupo de 5º B*
- *El profesor de 5º B*
- *El diálogo en la enseñanza de 5º B*
- *La educación en valores en 5º B*

Los contenidos básicos de la entrevista, en función de la persona con la que se ha contactado, son:

Entrevista con el profesor

- *Grupo*: facilidad-dificultad para impartir clase, satisfacción con el grupo, grado de comprensión de los temas trabajados.
- *Profesor*: principales planteamientos pedagógicos, actitudes mejorables.
- *Diálogo*: interés del diálogo en la enseñanza, cómo ha desarrollado los planteamientos que tiene sobre el diálogo, cómo le gustaría que fuese.
- *Educación en valores*: planteamientos sobre la educación en valores, cómo los ha gestado, aspectos que deberían mejorarse.

Entrevista con los alumnos

- *Grupo*: percepción del grupo, mejoras posibles.
- *Profesor*: percepción del profesor, aspectos positivos y negativos.
- *Diálogo*: agrado-desagrado de conversar en el aula, aprendizajes realizados mediante el diálogo.

- *Educación en valores*: cómo conciben su propia formación moral, cómo la provoca el profesor.

Entrevista con los profesores especialistas y del ciclo

- *Grupo*: valoración del grupo en relación al resto de grupos del centro.
- *Profesor*: valoración del profesor en relación al resto de profesores del centro.
- *Diálogo*: conocimiento/desconocimiento de la práctica del diálogo en el aula de 5º B.
- *Educación en valores*: conocimiento/desconocimiento de la práctica de la educación en valores en 5º B.

Entrevista con las familias

- *Grupo*: percepción del grupo, mensajes que reciben sobre el mismo.
- *Profesor*: percepción del profesor, relación de éste con el grupo.
- *Diálogo*: conocimiento/desconocimiento de la práctica del diálogo en el aula de 5º B.
- *Educación en valores*: conocimiento/desconocimiento de la práctica de la educación en valores en 5º B.

Entrevista con el equipo directivo

- *Grupo*: valoración del grupo en relación al resto de grupos del centro.
- *Profesor*: valoración del profesor en relación al resto de profesores del centro.
- *Diálogo*: conocimiento/desconocimiento de la práctica del diálogo en el aula de 5º B.
- *Educación en valores*: conocimiento/desconocimiento de la práctica de la educación en valores en 5º B.

El grupo de discusión

Con pequeños grupos de alumnos se realizaron pequeños foros de debate respecto a las dimensiones básicas de este estudio (grupo, profesor, diálogo y educación en valores).

Su objeto es conocer la opinión de los alumnos, no individualmente sino cuando éstos se encuentran en un pequeño grupo, especialmente preparado para hablar sobre su aula: el grupo, el profesor, el diálogo y la educación en valores.

El análisis documental

El análisis documental se ha desarrollado con el objeto de facilitar una revisión de documentos ágil respecto al centro, a documentos vinculados a la actividad de enseñanza-aprendizaje y a los planteamientos educativos del profesor.

Se han examinado documentos de tres tipos:

1. Documentos institucionales y página web del centro.
2. Documentos sobre los planteamientos del profesor respecto a la educación y respecto a la enseñanza en 5º B.
3. Documentos vinculados a la actividad de enseñanza-aprendizaje, tales como:
 - Materiales de enseñanza: aporte de los materiales al diálogo y a la educación en valores.
 - Elaboraciones de los alumnos: relación de las creaciones con el profesor, el diálogo y con la educación en valores.

3.1.4. Temporalización de la recogida de información

En todo estudio etnográfico se hace una previsión acerca de cómo se distribuirá en el tiempo la recogida de los datos. En este caso la idea motriz era recogerlos a lo largo de varios meses acudiendo para ello al aula uno o dos días a la semana durante toda o una parte de la mañana tratando de permanecer en ésta en la mayor diversidad de situaciones.

Tras varias reuniones en las que participó la investigadora, el profesor a investigar y el tutor del estudio, se acordó la asistencia a clase de dos días a la semana desde primeros de octubre hasta finales de diciembre, permaneciendo en el centro cada día desde primera hora hasta el recreo, o desde el recreo hasta última hora (el centro tiene jornada continua).

La investigadora ha realizado un muestreo de tiempos atendiendo fundamentalmente a dos criterios:

1. Disponibilidad de la investigadora y del grupo: la investigadora, durante una semana se ha encontrado fuera de Asturias, y el grupo, por su parte, ha asistido a actos fuera del centro que han impedido la investigación algunos días.
2. Criterios teóricos:
 - Permanecer en el aula a lo largo de todas las horas de clase: de primera a sexta.
 - Asistir al aula durante diferentes días de la semana: lunes, martes, miércoles, jueves y viernes.
 - Permanecer en el aula asistiendo a las diferentes asignaturas: lengua, matemáticas, conocimiento del medio, cultura asturiana y artística, que son las que imparte un profesor-tutor generalista de Primaria en Asturias.

Finalmente, he seguido la siguiente cronología¹⁶:

12-9-07 X	Primeras negociaciones informales en el centro. Asisto informalmente a conocimiento del medio
25-9-07 M	Negociación formal en el centro
1-10-07 L	Lengua y matemáticas
4-10-07 J	Lengua, conocimiento del medio, hora libre y recreo
9-10-07 M	Matemáticas, recreo, matemáticas y cultura asturiana
10-10-07 X	Recreo, conocimiento del medio y conocimiento del medio
16-10-07 M	Recreo, matemáticas y cultura asturiana

¹⁶ Las horas libres han sido horas de trabajo en el centro empleadas para hablar con el profesor investigado, otros profesores del centro y alumnos, así como los recreos.

17-10-07 X	Recreo, conocimiento del medio y conocimiento del medio
22-10-07 L	Lengua y matemáticas
23-10-07 M	Lengua, hora libre y matemáticas
8-11-07 J	Hora libre y cultura asturiana
9-11-07 V	Recreo, artística y artística
14-11-07 X	Recreo y conocimiento del medio ¹⁷
16-11-07 V	Recreo, artística y artística
4-12-07 M	Matemáticas y lengua ¹⁸
11-12-07 M	Recreo, matemáticas y cultura asturiana
14-12-07 V	Recreo, artística y artística
18-12-07 M	Lengua, hora libre, matemáticas y recreo
21-12-07 V	Fiesta de fin de trimestre
16-1-08 X	Reunión del tutor con las familias (resultados primer trimestre)

Cuadro 19. Cronología de recogida de datos.

Haciendo un cálculo estimativo del número de horas que he permanecido en el centro resultan unas setenta horas, contabilizando los recreos, las horas libres así como otros muchos momentos.

3.1.5. Audiencias implicadas

Como subraya Jackson (1991: 39), *“la vida en el aula resulta un asunto demasiado complejo para ser observado o considerado desde una sola perspectiva”*. Por ello, el etnógrafo necesita tener en cuenta a diferentes audiencias. Las audiencias a considerar en el trabajo de investigación han sido:

- El profesor tutor (generalista)
- El grupo de alumnos

¹⁷ No hubo la segunda hora de conocimiento del medio que estaba prevista.

¹⁸ No hubo clase de cultura asturiana porque se sustituyó por clase de lengua.

- Los profesores especialistas que imparten enseñanzas a ese grupo, así como los profesores del ciclo y el equipo directivo
- Las familias

El profesor generalista (tutor) es una figura determinante en el contexto de un aula y, en este caso, muy especialmente, dada la edad de los alumnos y su desarrollo evolutivo. Se ha realizado una entrevista formal, se han mantenido amplias conversaciones y también se han producido numerosos intercambios por correo electrónico que han enriquecido la investigación.

El grupo de alumnos es también determinante en la riqueza del desarrollo de los diálogos en el aula. Por eso, con ellos también se han mantenido conversaciones individuales y se han realizado foros de debate en pequeños grupos.

Los profesores especialistas que imparten enseñanzas a ese grupo son unos informantes clave privilegiados en cuanto a la evolución del mismo. He entrevistado formalmente a tres, una de las cuales conoce la realidad desde dentro, pues es la profesora de pedagogía terapéutica que entra en el aula objeto de estudio a realizar apoyos varias horas a la semana¹⁹. También he tenido abundantes intercambios informales con muchos otros profesores del centro.

El equipo directivo, en tanto órgano administrativo y representante del profesorado y del alumnado del centro, constituye también un núcleo informador potencialmente rico. Para triangular información en esta investigación hemos realizado una entrevista formal a un miembro del equipo directivo.

También he querido tener en cuenta la opinión de las familias, pues tienen ideas que es preciso considerar respecto al profesor y a la metodología de trabajo en el aula al ser el tercer año de tutoría del profesor investigado a este grupo. Para ello he acudido a una reunión del tutor con las familias dirigida a comentarles la evolución del grupo durante el primer trimestre del curso. También he mantenido contactos informales con algunas familias que me han permitido realizar pequeñas entrevistas y he presenciado reuniones del tutor con familias individuales.

¹⁹ En este centro solamente entra en el aula objeto de estudio a realizar apoyos. En el resto, el profesorado ha preferido que los alumnos salgan a recibir el apoyo al aula de pedagogía terapéutica.

3.1.6. Análisis de la información

Para el análisis de los datos recogidos en la investigación se utilizaron dos procedimientos: la interpretación y el análisis de contenido.

- La interpretación se ha empleado en el diario de interacciones verbales sobre los datos recogidos vinculados al diálogo como estrategia de educación en valores. Esta estrategia ha permitido describir el contexto, describir las interacciones dialógicas que se han producido, establecer las vinculaciones que existen con la educación en valores y con los planteamientos al respecto del profesor y ofrecer una interpretación personal de la investigadora.
- El procedimiento del análisis de contenido, se ha empleado en la información recogida en las notas de campo, el diario, en las entrevistas, en los grupos de discusión y en el análisis documental, de modo que se ha empleado para analizar todos los datos relativos a la contextualización del estudio. Asimismo, para ofrecer datos globales sobre el diálogo como estrategia de educación en valores también se ha utilizado este procedimiento.

3.2. Contextualización del caso

En este trabajo he considerado de enorme relevancia describir el contexto concreto de esta investigación, pues en un estudio de caso con metodología etnográfica es fundamental realizar esta delimitación con el mayor grado de profundidad posible, pues constituye el marco en el cual tienen lugar todas las interacciones y vínculos didácticos que en el transcurso de este trabajo se señalan. Delamont (1984: 55) afirma que *“los procesos de la clase sólo pueden ser comprendidos si se entiende su contexto”*²⁰.

Como argumentan Velasco y Díaz de Rada (2006: 32), *“La pretensión que anima el trabajo de campo es la aprehensión de la totalidad. (...) Incluso cuando la investigación se dirige hacia algún tema específico o hacia algún problema concreto, su comprensión exige la contextualización, es decir, dimensionarlo respecto al conjunto de factores o elementos que inciden o intervienen en él y que finalmente se revelan en extensión casi indefinida, como un conjunto estructurado, como un todo”*.

²⁰ El subrayado pertenece al original.

Para proceder a la realización de esta contextualización he considerado necesario delimitar los siguientes aspectos básicos:

1. **El centro educativo**, pues es la unidad más amplia de la que parte el estudio.
2. **El aula de Educación Primaria** concreta en la que se asienta esta investigación.
3. Los planteamientos pedagógicos del **profesor** y sus actuaciones en el centro.
4. **El grupo de alumnos** con el que se desarrolla la investigación.
5. El tipo de **enseñanza instrumental** que se desarrolla en el aula.
6. El rol de **la investigadora** en el aula.

Estas separaciones son artificiales pero necesarias para analizar con profundidad cada una de ellas. Como plantea Delamont (1984: 56), “*separar al profesor y a los alumnos de este modo²¹ es muy artificial, de hecho no pueden existir el uno sin el otro, pero sus roles, poder y perspectivas son tan diferentes que diferenciarlos parece lo más claro*”.

En este estudio, “la vida en el aula” (Jackson: 1991) es la unidad que articula el sentido de estudiar el centro, el profesor, el grupo, la enseñanza y la investigadora.

3.2.1. El centro educativo

El centro educativo elegido es el *Colegio Público Germán Fernández Ramos²²*, aunque es popularmente conocido como el *Colegio Público de Villar Pando*,

²¹ Delamont los separa en dos capítulos de su libro. El primero lo dedica al profesor y el segundo a los alumnos.

²² Germán Fernández Ramos ha sido un maestro nacido en Regueras de Arriba, partido judicial de La Bañeza, provincia de León, que cursó estudios de Magisterio en la Escuela Normal de Maestros de dicha provincia. Sus primeros años de docencia transcurrieron en León. Luego fue maestro en Pola de Laviana, en la Venta de Langreo y en Ovín Buyerés (Nava), hasta el año 1942 en el que fue nombrado director del Grupo Escolar del 5º Distrito de Oviedo. Al año siguiente comenzó a impartir clases preparatorias para los estudios y oposiciones de Magisterio, que fueron la base de la creación de una academia que estuvo

debido a su ubicación, en el barrio de Pando, a las afueras de la ciudad de Oviedo.

Este centro tiene poco más de treinta años al haber sido inaugurado en el año 1975. Actualmente es un centro de Educación Infantil y Primaria y cuenta con 440 alumnos, los cuales proceden preferentemente de los barrios de Teatinos y Costa Verde y, en menor medida, de los de Pumarín, La Corredoria y otros.

Su página web, en estos momentos en proceso de remodelación, es: <http://web.educastur.princast.es/cp/germanfe>. Se espera que con el tiempo puedan consultarse todos los proyectos que se desarrollan en el mismo, así como ofrecer información sobre todas las aulas.

Es un centro apacible, situado en una zona alta y lozana de la ciudad (al nordeste de la misma) y se encuentra rodeado de vegetación y un tanto aislado de la vida urbana, como puede verse en la imagen siguiente.



Imagen 1. Colegio Público *Germán Fernández Ramos* (Villar Pando).

El centro tiene dos grupos de alumnos en cada nivel educativo (A y B), excepto en segundo y sexto de Educación Primaria, en los que hay tres (A, B y C).

El centro está compuesto por dos **edificios** distintos y distantes:

Edificio Principal: situado en la Loma de Pando, es el edificio que acoge a los grupos de Educación Infantil y toda la Educación Primaria. Es también sede de todos los órganos administrativos y de gobierno del centro.

situada en la calle Santa Susana de Oviedo. Parece ser que desempeñó varios cargos y publicó algunos artículos.



Imagen 2. Hall del centro.

Edificio de la Colonia Ceano: situado en la barriada del mismo nombre, cuenta con tres grupos de Educación Infantil. Aunque está integrado con el resto de las edificaciones, sus características hacen de él un espacio único para el alumnado de estas edades.

En el edificio principal del centro, además de los espacios dedicados a aula, se cuenta con los siguientes espacios singulares.

- Aula de informática: dotada con ordenadores para el trabajo y el aprendizaje tanto de alumnos como de profesores. Cuenta con conexión Intranet e Internet.
- Aula de música
- Biblioteca
- Laboratorio
- Aula de expresión plástica
- Aula de audiovisuales
- Salón de actos
- Gimnasio
- Polideportivo
- Aulas de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje.

- Casa-vivienda que ha sido cedida por el ayuntamiento y habilitada para actividades complementarias docentes o extraescolares.

Respecto a las **características socio-culturales** del centro cabe destacar la tremenda expansión urbanística de la zona, donde conviven familias de diversa condición tanto económica como social y cultural. Se aprecia una paulatina elevación de los niveles de renta y culturales por una parte y, a la vez, aparecen familias de inmigrantes, fundamentalmente de Hispanoamérica. El hecho de la presencia creciente de alumnos inmigrantes en el centro favorece el desarrollo de actitudes y valores relativos a la integración, la convivencia y el respeto. El centro cuenta con un 25% de alumnado inmigrante durante este curso 2007-2008. También se escolarizan en el mismo siete alumnos de etnia gitana.

Como cada vez es más frecuente la presencia de familias en las que todos los miembros adultos trabajan. Se ha incrementado la demanda del servicio de comedor por los niños que necesitan asistir a él, así como de las actividades extraescolares de las tardes.

Al ser un centro de integración, también cuenta con algunos alumnos de necesidades educativas especiales por discapacidad o de compensación educativa. Todos estos alumnos están perfectamente integrados en la vida del centro.

Derivado de lo anterior, se deduce una gran diversidad del alumnado, tanto en procedencia cultural como en ritmos de aprendizaje, lo cual crea un contexto altamente estimulante y a la vez exigente para los profesionales de la educación. Los casos aislados de alumnos con escaso rendimiento académico, que se acentúa con la edad, pueden llevar, en ocasiones, a situaciones de conflicto, resueltas mayoritariamente a través de la acción tutorial.

El **horario** del centro es:

- Horario lectivo: de 9 a 14 horas, con carácter general. De 9 a 13 horas en los meses de septiembre y junio.
- Horario de comedor: de 14 a 16 horas. En los meses de septiembre y junio de 13 a 15 horas.
- Horario de actividades extraescolares: de 16 a 19 horas.
- Horario de otras actividades: de 19 a 22 horas y fines de semana dependiendo de las actividades a desarrollar.

Por otra parte, el centro desarrolla toda una serie de **proyectos educativos** que es importante destacar, tales como:

- *Plan de Orientación y Acción Tutorial*, relacionado con las funciones del tutor que establece el Reglamento Orgánico de Infantil y Primaria.
- *Plan de Atención a la Diversidad*, para proporcionar una respuesta educativa coherente, coordinada y encaminada a que todo el alumnado alcance los objetivos propuestos.
- *Programa de Apertura del Centro a la Comunidad*, para fomentar la convivencia, a través de actividades y programas, entre los diferentes miembros de la comunidad.
- *Programa “Asturias Espacio Educativo”*, para analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorar críticamente la necesidad y el alcance de las mismas y adoptar un comportamiento en la vida cotidiana acorde con la postura de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural.
- *Programa de introducción del inglés en el 2º ciclo de educación infantil y primer ciclo de Educación Primaria*, para anticiparse en el estudio de esta lengua.
- *Programa de introducción del ajedrez en el currículo del tercer nivel de Educación Primaria*, para contribuir al desarrollo de capacidades de lógica y razonamiento, así como a disfrutar del juego.

3.2.2. El aula

Para realizar esta investigación hemos seleccionado un aula, entendiendo por ésta no sólo el espacio físico, sino también el espacio relacional en el que se desarrolla la actividad docente, pues reúne unas cualidades que hacen que sea especialmente atractiva a los fines que persigue esta investigación. Como ya se ha venido apuntando en apartados anteriores, la selección de una unidad de observación tan pequeña responde al interés de realizar un estudio etnográfico en profundidad.

Como ya se ha comentado, la principal razón que me ha llevado a su selección es el docente que en ella trabaja, pues se trata de un profesional que ha dedicado una buena parte de su vida a reflexionar en la teoría y en la práctica sobre la educación. La cualidad más importante a destacar de este profesional

es su especial preocupación teórico-práctica por la formación en la Educación Primaria utilizando como estrategia básica el diálogo, tema central de este trabajo y recurso privilegiado para favorecer la educación en valores.

En la página web del colegio puede “visitarse” virtualmente la misma en: http://web.educastur.princast.es/cp/germanfe/aula_5º_pri_B.htm

El aula es un espacio acogedor, donde cada uno tiene su sitio, desde comienzo de curso, que coincide con el orden de lista. Esto es así porque el profesor considera que los alumnos tienen que aprender a ser considerados como ciudadanos a los que la administración pública tratará con cierta asepsia (la escuela es un espacio público como cualquier otro) sin entrar en quién es amigo de quién permitiendo que cada uno elija su sitio. Es la primera vez que el profesor ha dispuesto a sus alumnos por riguroso orden de lista, tomando la idea de Rafael Sánchez Ferlosio, aunque él considera que entre las “pedagogías blandas” y las “pedagogías asépticas” (en el sentido de desentendidas de la vida de la gente) hay un campo intermedio que trata de cultivar.



Imagen 3. Aula de 5º B (curso 2007-2008).

La distribución de las veintiséis mesas, la cual se aprecia perfectamente en la foto, es en forma de rectángulo, aprovechando al máximo el espacio, pues dos alumnos ya se encuentran de espaldas al encerado, lo cual dificulta el seguimiento de la clase en algunos casos, concretamente cuando se escriben cosas dinámicamente en la pizarra, pues tienen que girarse para poder ver y retornar a su postura original, aunque, en otros, supone una ventaja, como cuando se resuelven los problemas de matemáticas, pues los alumnos se vuelven permanentemente para ver cómo se resuelven y logran una mayor atención.

Respecto a esta cuestión cabe destacar el debate que el centro ha generado respecto a la escolarización de más de veinticinco alumnos por aula. Como puede comprobarse en la página web, este centro se ha movilizado en contra de la superación de esta ratio por las especiales condiciones del mismo, con la finalidad de continuar ofreciendo una enseñanza de calidad a todo su alumnado.

Esta estructura lleva siendo la misma desde que este profesor imparte clase al grupo (desde 3º de Primaria), en este caso podemos contar veinte pupitres.



Imagen 4. Aula de 3º B (curso 2005-2006).

El profesor ha elegido esta orientación en el aula porque permite una mejor disposición para hablar, una cuestión que se trabaja mucho en el aula y para permitir que los alumnos se vean entre sí evitando las disposiciones del aula más tradicionales que favorecen una enseñanza de corte más competitivo.

A los alumnos, en general, les agrada esta disposición y comprenden que es mejor que otras para comunicarse, verse y aprender.

Alumna	<i>Estamos así para que no estemos sentados de espaldas unos a otros y para que se facilite ver a los compañeros sin girarse.</i>
Alumno	<i>Para que todos tengamos una comunicación. Si nos vemos perfectamente tenemos más comunicación.</i>

Respecto al espacio físico cabe destacar algunas otras cuestiones:

- La abundancia de mapas en las paredes, concretamente hay diez, que representan la totalidad del espacio mundial, así como de trabajos artísticos realizados por los niños.

- La existencia de un ordenador con conexión a Internet que cualquiera puede utilizar en el desarrollo de las clases como un apoyo en el aprendizaje, aunque con frecuencia falla la conexión a Internet.
- La existencia de abundantes materiales, tales como diccionarios, libros de lectura, material escolar, etc.
- También cabe destacar cómo encima de un armario se encontraban dos banderas desde principios de curso (la española y la venezolana) y a lo largo del mismo, los niños procedentes de otros países han ido colocando allí las de sus países de origen. En estos momentos ya hay cinco. Comenzó una niña venezolana con la suya, y siguió una niña argentina (de padre español) con la de España, que se la habían dado en un partido de la selección española jugado en Oviedo. Algunos alumnos estaban confeccionando la suya cuando se ha tomado la siguiente foto.



Imagen 5. Banderas que hay en la clase representado la diversidad de nacionalidades que se reúnen en el aula.

Un aspecto organizativo fundamental en el aula es el horario de la misma, que pauta la estructura temporal de las clases y ha sido establecido por la Administración minuciosamente para garantizar que cada materia tenga el tiempo programado correspondiente durante la semana.

Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:00-10:00	Lengua	Lengua	Inglés	Lengua	Lengua
10:00-11:00	Matemáticas	Religión	Matemáticas	Conocimiento del medio	Inglés
11:00-11:45	Inglés	Matemáticas	Educación física	Religión	Matemáticas
11:45-12:15	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
12:15-13:15	Educación física	Matemáticas	Conocimiento del medio	Música	Artística
13:15-14:00	Conocimiento del medio	Cultura asturiana	Conocimiento del medio	Cultura asturiana	Artística

Cuadro 20. Horario de 5º B (curso 2007-2008).

En azul he señalado las clases que el profesor-tutor imparte y en naranja las que imparten el resto de profesores especialistas.

3.2.3. El profesor

El docente con el que se desarrolló esta investigación es José María Rozada Martínez, maestro generalista de Educación Primaria del grupo 5º B durante el curso 2007-2008. Respecto al docente señalaré únicamente algunos aspectos destacados de su biografía y de sus planteamientos más generales sobre la educación.

Algunos datos biográficos



José María Rozada Martínez es maestro y licenciado en geografía e historia. Ha enseñado en Educación Primaria veinticinco años.

También impartió docencia de didáctica de la geografía en el Departamento de Geografía de la Universidad de Oviedo entre los cursos 1979-80 y 1986-87.

Desde el curso 1986-1987 hasta el curso 2000-2001 fue asesor de formación del Centro de Profesores de Oviedo.

Desde el curso 2001-2002 su principal actividad profesional es la Educación Primaria en el Colegio Público de Villar-Pando, en el que desarrolla un proyecto de investigación-acción con alumnos y familias sobre la transversalidad en la Educación Primaria.

Desde el curso 1990-91 es profesor asociado a tiempo parcial en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, impartiendo diversas materias pertenecientes al Área de Didáctica y Organización Escolar.

Ha publicado en revistas nacionales y extranjeras, así como en libros de autoría compartida, casi un centenar de artículos sobre la teoría del currículum, la didáctica de las ciencias sociales, la formación del profesorado y las reformas escolares, entre otros.

Una parte de sus trabajos al respecto están recogidos en su libro *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria. (Guía de textos para un enfoque crítico)*, publicado en 1997.

Es miembro fundador de la Plataforma Asturiana de Pedagogía Crítica²³ y está vinculado a la Federación Icaria²⁴.

²³ La Plataforma Asturiana de Pedagogía Crítica es un colectivo nutrido fundamentalmente por profesorado asturiano, aunque está abierto a la participación del alumnado, padres, madres y movimientos ciudadanos, los cuales con frecuencia se integran en sus actividades. Viene funcionando desde comienzos de los años noventa con la voluntad de crear un lugar de encuentro y de actividad que superara ciertas limitaciones que, a juicio de sus promotores, presentaban las acciones políticas partidarias, las estrictamente sindicales y las estrechamente pedagógicas, no confrontándose con éstas sino con la clara voluntad de enriquecerlas. Organizativamente se define como democrática, autónoma y colectiva, renunciando a una estructura basada en la elección de cargos, para estructurarse siempre sobre la base de la asamblea y las comisiones creadas *ad hoc*. La “crítica”, como rasgo definidor, hace referencia a la necesidad de crear un debate abierto entre los miembros de la Plataforma promoviendo para ello la discusión racional y democrática.

²⁴ Fedicaria es una asociación de carácter restringido y absolutamente ajena a cualquier finalidad de lucro o de promoción profesional que se ha configurado a través del compromiso en el trabajo y en la coincidencia de ideas. Su objetivo es constituir una plataforma de trabajo intelectual capaz de influir en la enseñanza de las ciencias sociales y con la meta de repensar cómo entender y hacer efectivos los postulados del pensamiento crítico y contrahegemónico en la realidad escolar en la que actuamos y sobre la que pensamos. Es independiente de cualquier poder, organismo oficial, partido o sindicato. El carácter restringido de la federación no conlleva una voluntad de aislamiento, sino que, por el contrario, Fedicaria aspira a tener una presencia pública de tipo intelectual y permanecer abierta a la comunicación, en el ámbito

En este momento su dedicación principal es la enseñanza en Primaria, la coordinación del Programa de Apertura del Centro a la Comunidad, lo que compatibiliza con la enseñanza universitaria como profesor asociado a tiempo parcial.

Su previsión es jubilarse anticipadamente cuando termine el curso escolar 2008-2009, con la intención de desarrollar proyectos que el excesivo trabajo no le ha permitido. Podemos decir, pues, que se trata de un docente en la última fase de su carrera profesional.

Planteamientos educativos

Los planteamientos educativos de José María Rozada Martínez se encuentran recogidos en sus numerosas publicaciones, así como en otros muchos documentos que nunca han llegado a hacerse públicos a través de los medios de comunicación escritos.

Posiblemente el texto que mejor recoge todos sus planteamientos educativos sea el trabajo *La educación en valores transversales en la teoría y en la práctica de un maestro. Un proceso de investigación-acción con alumnos y familias*, realizado en 2005, el cual se encuentra sin publicar.

Muchas de las ideas que este profesional maneja también se encuentran en un blog que ha creado hace unos años y ha ido nutriendo a lo largo de varios cursos, con motivo de una asignatura que imparte en la Universidad (*Currículum Transversal*). La dirección para acceder a esta web es: <http://transversal.blogcindario.com> sobre la cual cabe destacar que se ha puesto primero en google al realizar la búsqueda "*Curriculum Transversal*" y acumula ya más de 16.000 visitas, dos tercios de las cuales se han producido en el último año y estando parado desde el mes de julio pasado. Este curso ha creado un nuevo blog, cuya dirección es: <http://ctransversal.blogspot.com>.

Para recoger de modo ordenado sus planteamientos educativos más generales los he organizado atendiendo a cuatro criterios básicos que él mismo ha empleado. Son: **(1) La sociedad (2) La escuela (3) La familia (4) El alumnado.**

nacional e internacional, con otros grupos y/o personas. Para ello Fedicaria lleva a cabo diversas actividades e iniciativas como la página web (<http://www.fedicaria.org>) y la publicación de un anuario que puede considerarse el principal medio de expresión de la federación: Con Ciencia Social.

Estos criterios surgen de su interés por entender el núcleo educativo en el que ha de desenvolverse en el día a día: el aula, pero no entendida únicamente en sentido espacial, como el lugar donde toman asiento unos niños a cargo de un profesor, sino como el espacio en el que conviven unos ciudadanos (que son niños y a su vez alumnos) que forman parte de una sociedad concreta, de un centro educativo, de un aula y de una familia.

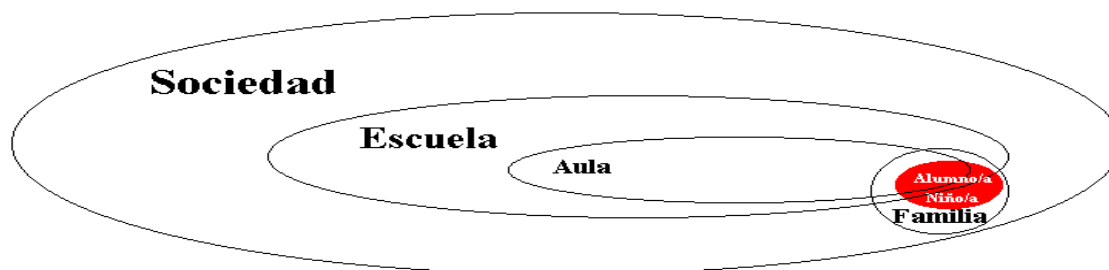


Imagen 6. Espacios educativos de los niños/alumnos (Rozada Martínez, 2005: 75).

La sociedad

Para este profesional hay tres aspectos de nuestra sociedad que merecen una especial atención: el neoliberalismo, el vertiginoso ritmo de cambio social y algunos discursos “postmodernos”.

El exacerbado neoliberalismo coloca al mercado por encima de cualquier cosa, incluso del Estado, quedando éste adelgazado en materia de equidad y democracia, lo cual contribuye a la privatización de los servicios sociales, a la competitividad individual y empresarial, a la desregulación laboral y a la interiorización de pautas y valores consumistas de objetos y servicios de vida efímera, entre otras.

Por otra parte, el ritmo de cambio social se ha vuelto trepidante. La sociedad cambia bruscamente dentro de una misma generación, produciéndose transformaciones tan hondas y profundas que, en muchos casos, son imposibles de asimilar, condenando al sujeto a la anomia, a “*la corrosión del carácter*” (Sennett, 2000).

Por último, hay que destacar los discursos que se pueden englobar bajo el calificativo “post” que se preocupan más por la deconstrucción, el

cuestionamiento y el debilitamiento de la modernidad y de la razón, que por la construcción, allanando enormemente el camino al neoliberalismo.

Rozada Martínez (2006: 12) expresa: “*El neoliberalismo, (...) el vertiginoso ritmo de cambio social, (...) y los efectos de algunos discursos “post”, (...) constituyen metafóricamente las tres caras sobre las que se afila la punta de un dardo que hoy envenena la escuela por dentro*”.

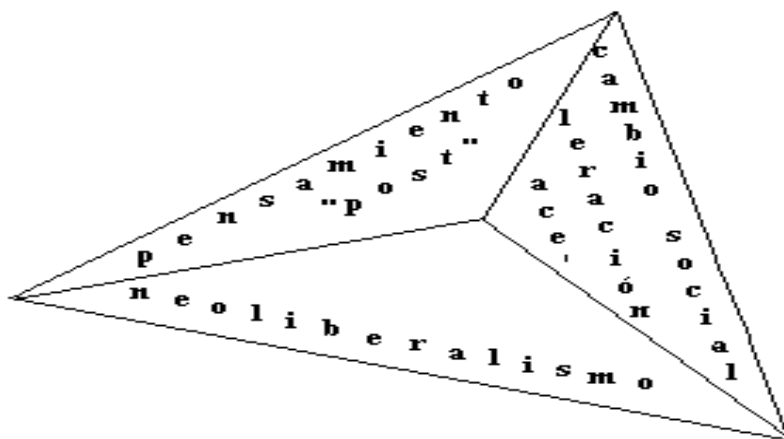


Imagen 7. La sociedad en la que vivimos (Rozada Martínez, 2005: 60).

La escuela

Respecto a la institución escolar considera que hoy día está en crisis, vive profundas transformaciones y se edifica sobre cantidad de contradicciones que no resuelve.

Así pues, hemos pasado de una sociedad que se bastaba por sí misma (sin escuela) para formar a sus miembros, a una sociedad que delega en ella casi toda función educativa. Se escolariza a todos los niños desde muy pequeños y pasan en ella gran parte de su vida, como mínimo doce años aunque también es débil.

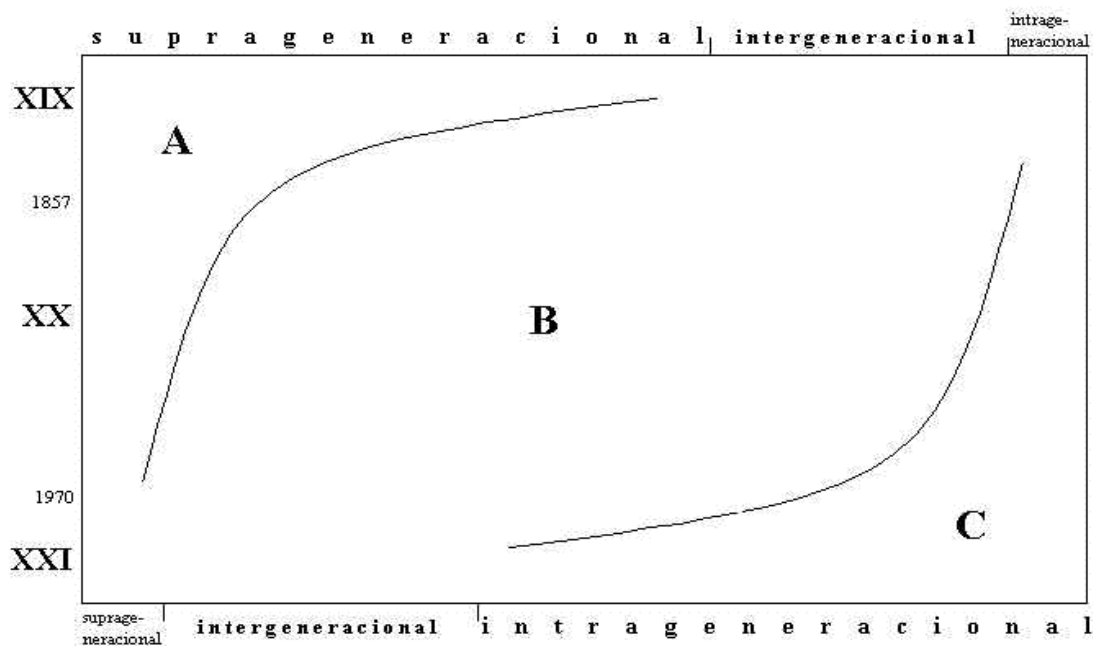


Imagen 8. La escuela ayer y hoy (Rozada Martínez, 2005: 51).

Esta debilidad afecta principalmente a la escuela pública, lo cual no es de extrañar en un marco económico y político neoliberal, a la cual sólo le queda de pública la financiación y la titularidad, así como la escolarización de todos aquellos sectores sociales que, siendo rechazados por las otras dos redes (concertada y privada), vayan a parar a ésta.

La comprehensividad en la escuela pública está muy mermada, pues en ella se roza la creación de *guettos* multiformes. Su capacidad de ser diversa internamente en clases sociales se está viendo reducida, de tal modo que sólo le queda jugar un papel subsidiario respecto a la poderosa enseñanza privada que acoge a las clases medias y altas.

La familia

Respecto a la familia, este profesional considera que esta institución ha sufrido en los últimos años toda una transformación que es necesario comprender: se ha pasado de una familia troncal extensa propia de la familia rural tradicional, a una familia nuclear que hoy día, en nuestra sociedad, se está transformando, dando lugar a nuevos modelos de familia caracterizados por la diversidad más absoluta.

La familia hoy vive una situación de crisis y padece “un exceso de ofrecimiento” con los hijos, para los cuales cada vez representa una autoridad menor. Sus

profundas transformaciones hacen que ésta desarrolle menos funciones socializantes y educativas con los hijos, llegando a los centros con limitaciones cada vez mayores.

Por esta razón, este profesor se plantea como una línea central de su trabajo la relación con las familias para tratar aquellas cuestiones que a ambos afectan y educar en una misma dirección, puesto que las familias hoy no son las responsables de las profundas transformaciones que viven, sino más bien sus víctimas.

El alumnado

Con el alumno, este profesional considera que debe trabajar la adquisición de cuatro capacidades fundamentales:

1. La superación de los problemas de falta de atención.
2. La adquisición de habilidades sociales básicas: escucha, empatía... superación del egocentrismo, la hostilidad dentro del grupo, etc.
3. El dominio del propio cuerpo para favorecer una adecuada compostura corporal y generar conciencia en los niños de la importancia de disciplinarse para el estudio y la reflexión, movilizándolo el deseo de aprender, tanto en el aula como en otras circunstancias sociales.
4. Tratar los comportamientos derivados de desequilibrios afectivos con tolerancia, firmeza y afecto.

Actuaciones en el centro

En el centro, el profesor también tiene un protagonismo importante, pues hace compatible su dedicación como docente en el aula con un alto compromiso organizacional. Actualmente, además de ser profesor-tutor del grupo de 5º B desarrolla diversas tareas, que destaco someramente.

- Gestiona la biblioteca del centro desde hace años, tras haberla organizado. La abre todos los días en los recreos (excepto los jueves) para permitir a todos los niños del centro acudir a coger y devolver libros, a hacer los deberes o a navegar por Internet (hay tres ordenadores con conexión disponibles para el uso del alumnado).



Imagen 9. Biblioteca del centro en un recreo.

- Los jueves el profesor no abre la biblioteca porque arbitra el partido de fútbol de los alumnos de 5º en el polideportivo del centro.



Imagen 10. Partido en el polideportivo del centro en un recreo.

- Se ocupa de cuanto tiene que ver con el Programa de Apertura del Centro a la Comunidad. En esta línea, el profesor organiza diversas actividades formativas para adultos, como la Escuela Familiar o el Club de Lectura (este curso también se hará un Club de Lectura con un grupo de niños interesados) y para el público en general, como la página web del colegio o la romería de fin de curso.



Imagen 11. El Club de Lectura en una reunión.



Imagen 12. La escuela familiar en una sesión.

- Ha encabezado, dinamizado y liderado la movilización a favor de conseguir un número máximo de veinticinco alumnos por aula durante el año 2006 y 2007.



Imagen 13. Primera de las siete manifestaciones desarrolladas en el centro.

- Se ocupa de la coordinación del ciclo y es miembro activo del consejo escolar del centro.

Diferentes personas del centro ofrecen la siguiente valoración del profesor.

Profesora especialista	<i>Yo le encuentro un gran profesional, una persona muy comprometida y una persona que a mí me merece todos los respetos.</i>
Profesora especialista	<i>Que es un hombre comprometido, eso, de todas todas. Basta ver que está en el consejo escolar, en la comisión, en no sé qué. Y me parece que el compromiso en el cole, en general, no es muy alto en la práctica. En todo lo que está en su mano se implica.</i>
Miembro del equipo directivo	<i>Implicado en el centro está muchísimo. En ocasiones demasiado, demasiado porque me sobrepasa. Este año está acelerado. Con la página web, con lo de la concentración, con todo, bueno, con todo. Me hace ir a un ritmo al cual yo no estoy acostumbrado, pero bueno, bien, lo asumo.</i>
Alumna	<i>El profe no es como los otros. A los recreos está en la biblioteca y a veces cuando llegamos a clase lo veo haciendo cosas en la página web.</i>

3.2.4. El grupo

El grupo de alumnos que compone el aula objeto de observación, como ya se ha indicado se encuentra en el primer curso del tercer ciclo de Educación Primaria, concretamente es el grupo de 5º B, y al aula acuden veinticinco alumnos, quince niños y diez niñas, de entre nueve y once años. De ellos, diez son inmigrantes (40%). Concretamente en el aula se dan cita alumnos de nueve nacionalidades diferentes: polaca, brasileña, española, y seis nacionalidades latinoamericanas con habla hispana.

Exceptuando una alumna que ha repetido 4º, un alumno que ha repetido 2º y una alumna que cuando llegó de su país fue situada en un nivel más bajo del que le correspondía por edad, el resto del grupo está en el nivel educativo que le corresponde.

En el ANEXO 2 puede consultarse un documento elaborado por el profesor en el que describe brevemente a sus veinticinco alumnos²⁵ cuando cursaban 4º, elaborado para el Consejero de Educación, en el marco de la reivindicación de una escolarización no superior a los 25 alumnos por aula.

²⁵ En estos momentos tres de los niños descritos no se encuentran ya en el aula: dos han repetido y uno se ha cambiado de centro. En su lugar hay tres nuevos alumnos inmigrantes.



Imagen 14. Grupo de 5º B.

El profesor ha impartido docencia a este grupo en los años anteriores, concretamente en el segundo ciclo, y ante la posibilidad de continuar siendo su maestro, en los dos últimos años que le quedan antes de jubilarse, ha aceptado el reto. Su testimonio nos muestra el por qué de esta decisión.

<p>Profesor tutor</p>	<p><i>Creo que soy mejor maestro con alumnos un poco mayorcitos. Hasta ahora no había pasado al tercer ciclo porque cuando regresé al aula después de un largo periodo dedicado a la formación permanente, quise respetar el equipo que ya estaba constituido, pero al deshacerse éste por traslados y jubilaciones, ya no había razón para mantenerme en el segundo ciclo. Cuando hace ya muchos años había estado aquí, mis alumnos eran los del tercer ciclo de la antigua EGB, es decir, los que corresponden al actual primer ciclo de Secundaria obligatoria. Algunos de aquellos alumnos son padres de los que tengo ahora. Aquellas creo que fueron las mejores clases que he dado en mi vida.</i></p> <p><i>También quiero tener la experiencia de enseñar a unos mismos niños durante cuatro años. Siempre he pensado que con la escuela graduada y la adscripción de los docentes solamente a unos cursos determinados, los maestros habían sido expropiados de algo esencial como es la formación de los niños desde que entran en la escuela hasta que salen, o por lo menos durante un largo período de su estancia en ella. Los maestros formamos ahora solamente trocitos temporales de la vida de los alumnos, y eso resulta muy poco gratificante y atractivo. Me entristece encontrarme por los pasillos con niños que han sido mis alumnos hace uno o dos años y ahora ya les soy prácticamente ajeno. Concibo y vivo este oficio como una relación con personas, y eso crea vínculos que siempre siento romper. Aunque haya de ser así, tiendo a resistirme. No es lo mismo un niño desconocido que un niño al que ya has tratado durante dos años; a éste le tengo afecto, al otro todavía no, y esto impulsa a seguir con el mismo grupo.</i></p> <p><i>Por otra parte he calculado que a estos alumnos que tengo ahora les queda en la escuela el mismo tiempo que a mí, de modo que pensé que siguiendo con ellos ya no tengo que empezar de nuevo, cosa que, tratándose de relaciones humanas, siempre me cuesta un poco.</i></p>
-----------------------	---

	<p><i>Y, por último, en mi decisión de continuar con ellos, influyó bastante el reto que supone este grupo en concreto. Estaba convencido de que algunos niños, con un cambio de ciclo (más dificultad), de escenario (nueva aula y nuevo piso), de maestro (nuevo tutor) y de identidad (ser de los “mayores”), corrían el riesgo de sufrir un regreso en los avances que, como escolares, habían hecho en los dos últimos años. En algunos casos mi buena relación con la familia fue determinante en sus progresos; desentenderme de todo eso para ver si me llegaba un grupo más cómodo, era una opción, pero la deseché.</i></p>
--	---

Este grupo también es un tanto particular, pues en él se dan cita numerosos problemas, que comento a continuación con más profundidad: es un grupo difícil, con dificultades para el estudio y problemas de atención, como se pondrá de manifiesto en varias de las observaciones realizadas. Por otro lado, viven en familias con una fuerte desestructuración y deprivación cultural.

<p>Profesor tutor</p>	<p><i>Es un grupo en el que predomina una tendencia al desorden más absoluto, en el que aproximadamente la mitad de la clase presenta dificultades “no significativas” como para requerir una atención especial, pero que sí ralentizan el proceso general de enseñanza-aprendizaje, además de requerir un esfuerzo importante y permanente por parte del profesor. Creo que esto se debe en parte a causas generales, como eso que Vicente Verdú denomina “el vuelo de la atención”, que caracteriza a los alumnos hoy, y en parte ha sido por azar a la hora de constituir este grupo, puesto que en el centro no se sigue ningún criterio de agrupamiento relacionado con las capacidades o el comportamiento.</i></p>
-----------------------	---

Un grupo difícil

Tanto el tutor como los profesores especialistas del mismo coinciden en señalar que es un grupo difícil.

Yo misma, cuando el grupo estaba en 3º traté de desarrollar alguna sesión de clase con ellos y me resultó imposible. El profesor nos muestra en los siguientes testimonios el gran esfuerzo que el grupo le requiere como docente, cómo lo caracteriza él y su proximidad afectiva con el alumnado.

<p>Profesor tutor</p>	<p><i>La parte de tiempo dedicada a enseñar-aprender se reduce considerablemente por la cantidad de tiempo y de esfuerzo que hay que emplear para crear las condiciones para que tal cosa ocurra. Y digo esto sin pensar en absoluto en esa clase ideal en la que todo lo que ocurre es que el profesor enseña y los alumnos aprenden, sin interrupciones, sin sobresaltos, sin pérdidas de tiempo, sin momentos emocionalmente malos, etc. Esas clases no existen más que en la imaginación del docente inexperto, o de aquel que a lo largo de su vida profesional no ha sabido o no ha podido asumir la prosaica realidad del aula; sin embargo, cuando reflexiono sobre el esfuerzo que tengo que hacer con estos alumnos para que la escuela les resulte lo más provechosa posible, y para que</i></p>
-----------------------	---

	<i>las clases vayan por donde quiero llevarlas, ese esfuerzo es muy grande, y es en ese sentido en el que digo que no es fácil dar clase en él.</i>
Profesor especialista	<i>Es un grupo complicado. Antes de este curso no les di clase y no sé si han mejorado o empeorado, pero para mí es el grupo, en el tema de actitud, peor de los cinco a los que doy clase. No es comparable con ninguno de los sextos, si con el sexto C que es un grupo que se está creando y por lo tanto tiene sus problemas, ni con el otro quinto. En este grupo hay alumnos con nombres y apellidos con problemas. Éste es “el grupo”. Puedes quitar a cinco o seis, pero es el grupo. En los otros, son cinco o seis los que te incordian. Aquí son cinco o seis los que no te incordian.</i>

El profesor tutor sabe que los especialistas tienen una visión similar respecto al grupo, aunque suelen mostrarse más negativos. Él lo interpreta del siguiente modo.

Profesor tutor	<i>Mis compañeros comparten conmigo las apreciaciones que realizo sobre el grupo, si bien suelen retratarlas un poco más en negativo, pero esto es debido, por una parte, a que mi convivencia con el grupo, como tutor, introduce un componente afectivo que influye a la hora de caracterizar a cada uno de los alumnos y al grupo en general; por otro lado está el hecho de que, también en razón de mis responsabilidades como tutor, conozco bastante bien la vida extraescolar de los alumnos, y esto me ayuda a explicarme mejor las características de cada uno de ellos, y, claro está, eso favorece la comprensión y disminuye la reacción culpabilizadora que con frecuencia tenemos ante los alumnos más difíciles. También me ayuda el haber abierto, desde hace unos años, un nuevo capítulo en mi propia formación, referido a las características de la infancia, la adolescencia y la juventud actuales, además de los cambios en las familias como contextos de crianza de los niños que recibimos en la escuela.</i>
----------------	--

Cuando estos mismos alumnos estaban en 3º era calificado sin lugar a dudas por todo el profesorado del centro como “el peor de los grupos”. En estos momentos el grupo evoluciona muy favorablemente, mas el trabajo diario suele ser poco satisfactorio.

Profesor tutor	<i>Me siento satisfecho cuando pienso en lo que he ido consiguiendo con respecto al punto del que he partido, pero me produce insatisfacción el punto en el que todavía estamos. En concreto creo que no hemos conseguido un nivel de autonomía suficiente para una cierta autorregulación de su comportamiento como escolares. En mi presencia las cosas han mejorado, pero en cuanto me pierden de vista, el grupo retorna a un comportamiento desastroso.</i>
----------------	--

Dificultades para el estudio y el aprendizaje

Una cuestión importante a destacar respecto al grupo son sus dificultades para el estudio en un alto porcentaje de casos, que se traduce en problemas de comprensión y de adquisición de una buena parte de los aprendizajes

instrumentales. Asimismo, también hay un pequeño número de alumnos muy brillantes como escolares.

<p>Profesor tutor</p>	<p><i>En lectura, escritura y matemáticas, aproximadamente la mitad de la clase tiene un nivel adecuado. La otra mitad tiene alguna dificultad en todos o algunos de esos aprendizajes. Hay alumnos brillantes en algunos aspectos. En lectura, por ejemplo, hay algunos que tienen ya poco margen para mejorar porque leen perfectamente. En escritura los hay que tienen ya un nivel adecuado para la Secundaria. Y en matemáticas hay alumnos con gran capacidad de razonamiento y de cálculo. También hay alumnos con una sorprendente madurez para la reflexión y la comprensión de complejas cuestiones sociales y morales. Hay también algunos casos con dificultades importantes en alguno de estos aspectos y, a veces, en todos ellos. Algunos reciben apoyo dentro y fuera del aula. Entre unos y otros está el grueso de la clase.</i></p>
<p>Profesor especialista</p>	<p><i>Dificultades yo noto que tienen muchísimas. El otro día me senté con (n.a.)²⁶ porque no estaban los otros y ella está mal también. (n.o.) también tiene muchos problemas. Es que es una clase... (n.a.) tiene muchos problemas al escribir, juntando y separando palabras...</i></p>

Puesto que el profesor no hace exámenes que permitan mostrar con números las dificultades para el estudio del grupo, sus errores o la positiva evolución del mismo, recurriré a las pruebas diagnósticas que la Administración realizó a finales del curso 2006-2007 para dar cuenta de los resultados obtenidos. No obstante, cuando la investigadora salió del aula el profesor estaba comenzando a hacer algún control a petición de algunos de sus alumnos quienes manifiestan inquietud por esa actividad tan frecuente en los institutos y en las otras aulas del centro.

Consideraremos las áreas de matemáticas y lengua, teniendo en cuenta que puesto que el grupo está formado por veinticinco alumnos, cada 4% representa un alumno.

²⁶ (n.a.) y (n.o.) son claves empleadas para no desvelar la identidad del alumnado. (n.a.) lo empleo para las alumnas y (n.o.) para los alumnos. Todas las claves empleadas pueden consultarse en el tercer capítulo, en el apartado “Claves empleadas en la transcripción de las interacciones verbales”.

Área	Destrezas	Bajo	Parcial	Bueno		Alto	
		<i>Nivel 1</i>	<i>Nivel 2</i>	<i>Nivel 3</i>	<i>Nivel 4</i>	<i>Nivel 5</i>	<i>Nivel 6</i>
Matemáticas		40,00	24,00	32,00	4,00	0,00	0,00
Lengua	Comprensión escrita	36,00	24,00	12,00	4,00	12,00	12,00
	Comprensión oral	20,00	12,00	16,00	32,00	20,00	0,00
	Expresión escrita	28,00	16,00	24,00	8,00	16,00	8,00
	Expresión oral	12,50	25,00	12,50	20,83	8,33	20,83

Cuadro 21. Resultados de las pruebas diagnósticas de 4º B en porcentajes (curso 2006-2007).

En matemáticas destaca que el 40% del alumnado está en el nivel más bajo posible, así como que ningún alumno está en los niveles altos. Exceptuando a un alumno, el resto del grupo se encuentra en los niveles más bajos.

En lengua se observan dificultades en la comprensión y expresión escritas, así como un mejor nivel en la comprensión y expresión orales.

Además, como observadora, yo misma podría señalar numerosas muestras de la clase que pondrían de relieve las dificultades del grupo para el aprendizaje. En varias ocasiones he permanecido atónita viendo cómo tras una sesión de una hora el profesor hace preguntas de comprensión de las cosas que se han estado enseñando durante toda la clase y sólo unos pocos alumnos han conseguido entender y retener las informaciones más destacadas.

Los resultados medios en Asturias son los siguientes:

	Bajo <i>(nivel 1)</i>	Parcial <i>(nivel 2)</i>	Bueno <i>(niveles 3 y 4)</i>	Alto <i>(niveles 5 y 6)</i>
Lengua	16%	13%	29%	42%
Matemáticas	18%	15%	36%	31%

Cuadro 22. Medias en Asturias en las pruebas de evaluación diagnóstica (curso 2006-2007).

Como puede observarse existe una enorme distancia entre los resultados obtenidos por el grupo y las medias de la comunidad autónoma.

Por supuesto, es preciso relativizar y contextualizar los datos de las evaluaciones diagnósticas. Unas pruebas diseñadas para evaluar con ellas a cualquier niño de 4º de Primaria, sea cual sea su condición social, cultural, económica, y sea cual sea la dinámica del aula, es siempre una prueba que puede ofrecer unos resultados limitados. Una prueba en buena medida escrita, individual y pensada para competir permitirá obtener a los alumnos que están en una pedagogía que hace primar estos principios, sin duda, mejores resultados que al grupo que trabaja razonando oralmente las tareas (sin duda, más adecuada), de manera colectiva (sin duda, más rica que la individual) y pensada para colaborar y cooperar (sin duda, más deseable). El profesor interpreta la evaluación diagnóstica del siguiente modo.

<p>Profesor tutor</p>	<p><i>Interpreto los resultados que mis alumnos han obtenido en las pruebas diagnósticas sobre todo como una tremenda inadecuación entre el modo de medir elegido por los evaluadores y el de enseñar que se sigue en la clase. Además de la repugnancia que me produce la expresión en tono a la cual se monta todo el tinglado, a saber: el “valor añadido”, que reduce la educación a una mera mercancía, quiero denunciar la absoluta inutilidad de ese modo de entender la educación para mejorarla. Basta con fijarse en que las pruebas ofrecen unos resultados (ya de por sí cuestionables), que en absoluto informan de las causas de los mismos. O sea, que nos dicen que un alumno, un grupo o un centro están unos puntos por encima o por debajo de otros, pero nadie sabe por qué, así que no sirven para mucho. Eso sin contar que muchas de las cosas que nos dicen, no son más que un poner números a lo ya bien sabido por parte de quienes estamos en las aulas evaluadas. También quiero decir que, por lo menos tal y como se llevaron a cabo en el centro, están perfectamente abiertas al fraude en su aplicación. Por otro lado, creo que eran en muchos aspectos inadecuadas, y así lo hicimos constar algunos de los profesores que participamos en las mismas. En cualquier caso, insisto, los resultados numéricos son mucho más pobres describiendo y analizando la realidad, de lo que puedo serlo yo mismo como profesor observando la realidad del aula y sentándome ante el teclado para reflexionar y escribir sobre ella. Las dificultades que tiene el grupo, ya las había señalado yo mucho antes y muchas veces, además de con muchos más matices, aunque, claro, sin el atractivo y la “autoridad” de los números.</i></p>
-----------------------	---

En cualquier caso, el grupo no se encuentra en la mejor de las situaciones en cuanto a los aprendizajes básicos, lo que ha llevado al profesor a aumentar la presión académica, lo que se traduce en iniciar al alumnado en la realización de pequeñas pruebas, la mayor exigencia de pensamiento y razonamiento, y algunos deberes casi a diario, aunque sin olvidar que la Educación Primaria no es una etapa en la que únicamente hay que formar instrumentalmente para el instituto sino también en la que hay que formar moralmente para la vida en general.

Este grupo no es fácil ni modélico y con un grupo mejor podría realizarse un estudio seguramente más brillante en cuanto a resultados, mas conviene tener

presente en la lectura de este trabajo la dificultad del grupo. El propio profesor investigado ha planteado:

Profesor tutor	... valga el símil taurino (con perdón de los defensores de la infancia y de los animales), el buen torero se ve también cuando le toca en suerte el peor toro de la tarde.
----------------	---

Problemas de atención

Otra característica destacada del grupo es su déficit general de atención. Ha mejorado en buena medida desde 3º, pero aún sigue siendo un aspecto problemático si consideramos al grupo.

Cabe destacar que dos alumnos diagnosticados como hiperactivos están recibiendo tratamiento (pastillas *concerta*) y han evolucionado muy positivamente.

Los problemas de atención del grupo y su tendencia al desorden, hacen muy necesaria la repetición de muchas de las ideas que se manejan en la clase, así como retomar contenidos que ya se han trabajado en otras sesiones, empleando para ello todas las estrategias posibles.

Profesor tutor	<i>Tengo la impresión de que este grupo es el que más esfuerzo me exige de cuantos tuve en mi vida, aunque esto hay que tomarlo con cautela porque la memoria es frágil, y la reconstrucción del pasado con frecuencia no se atiene a los hechos. Sí es cierto que no recuerdo haber tenido tantas dificultades para mantener la atención. Hago de todo: inflexiones en la voz, movimientos en el escenario de la clase, cuñas de humor, enfados, frases amables, silencios, llamadas de atención antes y durante la explicación, reconocimiento reflexivo de la situación para que tomen conciencia de ella, de sí mismos, apelaciones a cómo me siento, exageraciones, idas a la pizarra (mías y suyas), llamadas por su nombre, preguntas por sorpresa acerca de lo que estamos tratando, miradas complacientes, inquisitoriales otras veces, adulaciones, regaños, felicitaciones efusivas, broncas más efusivas aún... y pocas veces pasan más de cinco minutos sin que alguno de ellos, con frecuencia varios y, a veces, muchos, no se "ausenten" de la clase sin que ello implique que salgan del aula.</i>
Profesora especialista	<i>En este grupo tengo que estar encima continuamente. Hay una parte lúdica que con ellos muy bien, pero se ponen alborotadísimos. Cuando te pones a hacer un juego o algo así... eso... les descentra totalmente, porque eso es que creen que es cachondeo, y claro, eso lo hago con otro grupo y no es así. Y claro, tienes que acabar riendo. De atención están mal. Y sin atención, no haces nada. Hay algunos niños que están medicados, porque son hiperactivos, y eso se nota muchísimo. (n.o.) no tiene nada que ver a cómo era. No es él ni su sombra, porque además te pregunta, se interesa. Claro, tiene lagunas totales, pero ya no es comparable.</i>

Profesor especialista	<i>Problemas de atención hay muchos, muchísimos también. Tienes que estar con alguno en bronca cada medio minuto: (n.o.), (n.o.), (n.o.), (n.o.), (n.o.). No tengo la clase dentro de la cabeza porque yo no los tengo sentados y me cuesta representármela, pero problemas de atención vaya que si hay.</i>
-----------------------	--

Como puede apreciarse en los testimonios del profesorado del grupo, todos coinciden en señalar la dificultad que supone dar clase con estos alumnos. El profesor tutor considera que esto es así por las siguientes razones.

Profesor tutor	<i>[Refiriéndose a que el grupo es difícil] El porqué, creo que hay que atribuirlo a una cuestión de fondo y a otra circunstancial. La de fondo se refiere al tipo de niños que en este momento produce la sociedad, que tienen grandes dificultades para ser buenos alumnos al modo que lo exige la escuela que tenemos en general y la pedagogía que en particular quiero hacer en ella. Y la circunstancial hace referencia a un puro azar, creo, debido al cual en este grupo ha coincidido un número elevado de niños muy inquietos, entre los que hay tanto alumnos muy competentes intelectualmente como otros con dificultades; es decir, que no se trata solamente de esos alumnos que, por las razones que sean (que pueden ser diversas) están constantemente buscando la manera de romper un orden escolar al que no se adaptan, ni cosechan éxitos, ni sienten apenas satisfacciones relacionadas con el aprendizaje y, por lo tanto, están siempre en conflicto con el maestro y, frecuentemente, con el grupo; sino que aquí son inquietos también esos niños a los que les gusta la escuela, las tareas escolares, que cosechan éxitos, que son reconocidos por el grupo como muy competentes, que suelen ser esos perfectos escolares a los que el desorden y el caos en el aula les suele disgustar.</i>
----------------	--

Desestructuración familiar y deprivación cultural

La gran mayoría de las familias del grupo son familias con una fuerte desestructuración, de tal modo que el 64% del alumnado de la clase (14 niños) no vive con su padre, su madre y sus hermanos constituyendo un núcleo familiar nuclear. El profesor nos ofrece su conocimiento sobre las familias de su grupo en el siguiente testimonio.

Profesor tutor	<i>Ocho niños viven con su madre, tras haber roto ésta una primera relación y mantenido otras de las que los niños están al tanto, a veces conviviendo en casa sin constituir pareja estable. En uno de los casos un niño ha convivido hasta con cinco parejas diferentes de su madre en los tres años que lleva con este tutor, sin tratarse, sin embargo, de una situación de prostitución ni mucho menos. En seis casos se trata de parejas en las que a veces hay hijos de esta nueva relación. Hay un caso de dedicación a la prostitución. Las rupturas a veces han sido muy traumáticas (disputa judicial de la tutela o conflicto con el régimen de visitas, predisposición negativa del niño hacia el otro miembro de la pareja fracasada, despedida dolorosa de la madre o del padre para viajar a otro país, muerte violenta del padre, salida precipitada de la casa de la madre con el niño hacia un centro de acogida, viaje con el niño al encuentro del compañero huído y regreso sin arreglo,</i>
----------------	--

	<i>muerte de la abuela mientras el niño estaba bajo su tutela en otro país, añoranza frecuente (con gran tristeza y lágrimas al tratar de ello) de miembros de la familia (abuelos, tíos...) dejados en otro país, compañeros de la madre que ésta abandona contra la voluntad del niño que había establecido una buena relación con ellos; en fin, poco que ver con las familias en las que tú y yo hemos nacido y crecido.</i>
--	--

Desde el punto de vista de la libertad de las personas para constituir la forma familiar deseada no se puede cuestionar ninguna forma de relación o emparejamiento. Ninguna forma familiar debe de ser sometida a descalificación moral con referencia a unas normas que establezcan cuáles son las formas de alianza “buenas” y cuáles las “malas”, tratando de que el modelo “bueno” sea impuesto por encima de la libertad de las personas; pero tampoco cabe el relativismo más absoluto, pues en el aula podemos observar cómo estas formas familiares no ofrecen en la gran mayoría de los casos referentes expresivos estables a los niños y una calidad de vida afectiva mínima.

Profesor tutor	<i>No veo por qué no se pueda emitir algún juicio negativo sobre la desestructuración familiar en función de las consecuencias que se observan en un grupo de escolares determinado. No se trata de establecer relaciones causa-efecto, pero sí se puede describir ese contexto como negativo. Yo lo haría, sobre todo porque parece que, en general, no correlaciona con una buena calidad de vida afectiva en el seno de núcleos familiares tan afectados por distintos tipos de inestabilidad.</i>
----------------	---

Por otra parte, las familias de gran parte del alumnado sufren una privación social y cultural muy importante. No es de extrañar que no participen con frecuencia en las actividades culturales del centro: reuniones con el tutor, escuela para padres, club de lectura, fiestas de fin de curso. También es frecuente que el tiempo libre y de ocio sea un tiempo empleado en actividades culturales de baja intensidad: ver la televisión, ir a bares, a centros comerciales, etc.

Por otro lado, es frecuente ver cómo la gran mayoría de los niños llegan al centro solos, caminando desde sus domicilios bien temprano (incluso una hora antes de la apertura del centro) sin el acompañamiento de un adulto de la familia, algo sin duda llamativo, sobre todo en aquellos que no superan los siete u ocho años de edad. De los alumnos de 5º B, solamente una alumna va acompañada a diario por su abuelo al centro educativo.

Profesor tutor	<i>Algunas familias tienen jornadas de trabajo incompatibles con el acompañamiento a la escuela. Algunos se preparan el desayuno. A veces vienen sin desayunar. Para la hora del recreo, lo más frecuente es que traigan productos comprados en el camino (gusanitos, patatas fritas, bollería); en algún caso sí traen algo preparado de casa y/o alguna pieza de fruta.</i>
----------------	---

En relación con esta cuestión cabe destacar el considerable desinterés que muestran muchas familias por las tareas escolares de los niños. Para muchas

familias no es preocupante dejar al niño en casa, sin ir a clase, con relativa frecuencia y sin causa justificada. Así, es habitual que haya dos o tres alumnos ausentes cada día. Como ejemplo, cabe destacar el que una alumna falte a clase porque su hermano pequeño haya ido al médico, cuando ella podría haber ido sola al centro, como hace habitualmente.

El profesor, al respecto, destaca de sus alumnos que éstos también tienen una salud frágil:

Profesor tutor	<i>Tienen también una salud muy precaria. Están enfermos con mucha frecuencia. Es muy raro el día en el que están todos. Hay alumnos que acumulan gran cantidad de faltas sin llegar al nivel requerido para ser calificado como absentismo (5 faltas al mes). Casi todas las semanas más de un alumno vomita el desayuno. Con frecuencia se quejan de dolores de cabeza, vientre...</i>
----------------	--

Por otra parte, alrededor de un 24% de la clase de 5º B no hace los deberes a diario, 6 alumnos, y ello pese a que el profesor les estimula a hacerlos en compañía de sus familiares, no cayendo en la frecuente petición del profesorado de hacerlos solos, sin ayuda, por el temor que supone que puedan hacérselos, en vez de ayudarle a resolverlos.

Profesor tutor	<i>Hay entre un cuarto y una quinta parte de los alumnos que no reciben ninguna ayuda familiar a la hora de hacer los deberes, siendo la razón principal el bajo nivel cultural familiar.</i>
----------------	---

Una profesora especialista del centro ha manifestado su sorpresa y preocupación por las condiciones de vida familiares de los niños, lo que expresa de esta forma:

Profesora especialista	<p><i>Empezaron el lunes a hacer otra vez conversación, como me parece que ya hacían, y oyes cada cosa cuando ellos hablan libremente, qué bueno. Quedé asustada de las cosas que contaban. Ellos ahí son solos: lo que ellos hagan buenamente en su casa. Nadie les controla si hacen las cosas, bueno, nadie les controla nada.</i></p> <p><i>Uno de ellos contó que había ido a casa de otro el fin de semana y yo creo que dijo que el sábado y el domingo habían estado completamente solos los dos días, no sé si para dormir también o no. Una niña dijo que su madre se iba de discoteca el sábado por la noche y la nena quedaba en la cama. Y todo esto lo estás escuchando y dices “no puede ser”, y luego, que su madre, a veces, llegaba borracha. Y luego los “nenos” [niños] responden bastante bien. Claro, escuchas todo eso, y todavía los ensalzas más, porque dices “pobres, hacen milagros”. Y ahí yo creo que la labor de José María es muy buena. Muy buena, muy buena, por trabajar eso y los temas transversales que va metiendo.</i></p>
------------------------	--

3.2.5. La enseñanza instrumental

Como en todas las clases de Educación Primaria la enseñanza instrumental es algo básico y fundamental que merece ser destacado, aunque sólo sea someramente pues no es el objeto central de estudio de este trabajo.

Es frecuente el alegato por parte de profesores y académicos a favor de acelerar al máximo el aprendizaje en la etapa de la Educación Primaria, como si ésta cumpliera en exclusiva una función propedéutica de la Educación Secundaria, del instituto, entendiéndose que así se disminuirá el “fracaso escolar”. La Educación Primaria indiscutiblemente tiene que formar en los aprendizajes instrumentales propios de este nivel, pero no por ello se puede descuidar la educación moral ofreciendo al alumnado conocimientos académicos en exclusiva.

El profesor con el que he desarrollado esta investigación imparte las asignaturas de lengua, matemáticas, conocimiento del medio, artística y cultura asturiana al grupo, pero no lo hace de modo convencional.

Por ello, caracterizo a continuación brevemente cómo es el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo de 5ºB, pues ésta es una cuestión que necesariamente hay que plantear, aunque no se profundizará en ella, dados los objetivos del estudio.

Se trata de unas clases basadas en el diálogo

En la dinámica del aula goza de un especial interés el diálogo de todos los miembros del grupo sobre los contenidos que se trabajan en las clases, tengan éstos un componente más marcadamente académico o más valorativo.

Generalmente las clases se inician sobre la base de los ejercicios que hay que corregir (deberes hechos en casa), la lección o el tema tratado en los días anteriores, la página del libro en la que se quedaron en la pasada sesión, etc. pero se desenvuelven oralmente en la mayor parte del tiempo.

En las clases tiene un papel muy destacado la expresión oral. Se lee en voz alta, hay preguntas, repreguntas, respuestas, dudas, formulación de contradicciones, de paradojas, exposición de experiencias, reflexiones, búsquedas de la mejor manera de expresar una idea, aclaración de conceptos, detenimiento en el significado de las palabras, etc.

El profesor juega un papel socrático interrogando al alumnado sobre diversidad de cuestiones respecto al tema trabajado para profundizar en él y no quedarse en la lectura superficial de ese aspecto que se estudia y favorece una enseñanza muy tutelada. La idea de aprendizaje con la ayuda de un adulto de Vigotsky (1996) para llegar a reflexiones más elevadas sobre un tema cobra en este aula un especial interés.

Profesor tutor	<i>Esta es una clase basada fundamentalmente en el uso de la palabra. En esta clase probablemente un 80% es de contenido oral, porque es la manera en que todos están conmigo, donde podemos razonar, donde yo les puedo escuchar a ellos...</i>
----------------	--

Las clases, pues, son muy participativas; incluso podríamos hablar de que son democráticas. La construcción del saber que se realiza en el aula se realiza con la colaboración de todos los miembros del grupo que piden la palabra para expresar lo que piensan al respecto, ponen ejemplos, hacen preguntas, expresan dudas, etc., de tal modo que las clases no transcurren con la linealidad que los libros y la lógica escolar más asentada imponen, sino que permanentemente la clase está abierta a la formulación de preguntas, a la narración de experiencias, a la discusión de conocimientos previos, etc. De este modo, las sesiones pueden desviarse en buena medida de lo inicialmente propuesto para profundizar en algún aspecto que surge en el aula, ya sea éste propuesto por los alumnos o por el profesor.

Por ejemplo, los problemas de matemáticas no se trabajan individualmente en el cuaderno, sino que se leen y se razonan en voz alta con cuantos apoyos sea necesario, se comentan, se llega a la solución y se enfatiza en ella. En conocimiento del medio se lee el apartado de la lección que corresponde, a veces no más de cinco líneas y se deja un tiempo de unos cinco minutos para tratar de retener las ideas principales. Posteriormente se explican los contenidos con todos los recursos posibles, se razona el porqué de estudiar algunas cuestiones de la geografía o la historia, los alumnos tratan de expresar lo que han aprendido, etc. No se plantea la enseñanza como una tarea solitaria de lectura y escritura.

Profesor tutor	<i>Incluso una clase puede desarrollarse sobre el intento de entender bien lo que se dice en las dos primeras líneas de una lección que el libro desarrolla en varias páginas.</i>
----------------	--

Los saberes no son definitivos

En el aula se maneja una concepción de que los saberes no son cerrados y, por tanto, se pueden someter a discusión, algo fundamental para desarrollar el pensamiento crítico. Respecto a esta cuestión es muy importante el rol jugado

por el profesor, pues manifiesta una comprensión del conocimiento y de la ciencia como algo evolutivo. Es frecuente escuchar en el aula comentarios por parte del profesor como: *“eso pensamos que es así, pero a lo mejor mañana llega un científico que demuestra que lo que se creía hasta ahora es equivocado y el conocimiento cambia”*. Esta forma de entender el conocimiento permite crear en el aula una situación apropiada para discutir el saber y ver en la discrepancia una posibilidad para aprender que no sólo hay que tolerar, sino que hay que promover.

Se utiliza el libro de texto, pero en ocasiones el profesor realiza duras críticas al mismo, al tratamiento de algunas cuestiones o a la intención de los autores.

Se avanza al ritmo del alumno que tiene dificultades

En vez de optar por una clase ágil en la que algunos alumnos se van quedando descolgados del proceso de aprendizaje por sus dificultades, el profesor prefiere una clase que avance sobre la base de que todos los alumnos comprendan aquello que se está comentando. Esto, en ocasiones, lleva a que haya mucha reiteración de ideas en el aula.

También a veces produce la sensación de que se avanza despacio. Cuando, por ejemplo, se le pregunta a un niño una operación mental ($4 \times 10000 + 500$) y no sabe responderla no se le retira la pregunta y se le formula al siguiente, sino que se mantiene la pregunta y si tras un buen espacio de tiempo no logra solucionarlo el profesor le ayuda a resolver con éxito el problema mediante instrucciones verbales (descomponiendo en partes el contenido, por ejemplo).

La clave está en dar tiempo para pensar y en ayudar si las dificultades son tales que el alumno en soledad no logre resolver el ejercicio. A este respecto es destacable cómo todos tienen esto bien asumido, superando de hecho su tendencia a la competitividad.

La enseñanza no es segregadora

Por otra parte, la enseñanza no es segregadora, al contrario, trata de igualar el nivel de conocimientos de los alumnos. Se mantienen altas expectativas para todos ellos. Hay bastantes alumnos con problemas para el aprendizaje de conocimientos lingüísticos, matemáticos, etc. y en vez de salir del aula a recibir apoyo lo reciben dentro de la misma y siguen las actividades que el grupo

realiza. De este modo la enseñanza se usa para igualar al alumnado, no para crear grupos de nivel.

Profesor tutor	<i>El tiempo transcurre para todos a la vez, hay momentos en los que algunos niños no están entendiendo nada, y otros en los que algunos de ellos ya dominan sobradamente aquello que estamos tratando. Pero esto es, en mi pedagogía, preferible a romper el grupo en buenos, malos y regulares aprendices. Es la mejor manera de introducir flexibilidad en el currículo y hacer que éste resulte integrador y no segregador. A cambio de algún momento de aburrimiento (no muchos, me parece), los alumnos aprenden a ser comprensivos con el que tiene dificultades. Además, la insistencia en lo que ya saben, y las múltiples situaciones creadas en clase para que un mínimo sea entendido por todos, favorece también la comprensión más profunda de los más capaces y aventajados. Debo decir que en esta cuestión estoy absolutamente satisfecho del comportamiento de mis alumnos.</i>
----------------	---

En este contexto se dan oportunidades para aprender a todos los alumnos, creándose una clase comprensiva.

Casi siempre se trabaja en gran grupo

Ello es así porque el profesor considera que el aula es una unidad de convivencia en la que todos los miembros tienen que interrelacionarse con todos, los que saben más de unas cosas con los que saben menos de ellas, pero que pueden saber de otras y el profesor debe estar siempre disponible para todos, no sólo para unos pocos. El trabajo en pequeños grupos es infrecuente, dadas las dificultades para colaborar en una tarea común que muestran una buena parte del alumnado y dado que es muy difícil la creación de los grupos. Los niños quieren trabajar con sus mejores amigos o con aquellos que muestran un dominio mayor de los aprendizajes instrumentales y a veces el trabajo en grupos heterogéneos genera malestar.

No se plantea la enseñanza instrumental ni su evaluación de modo competitivo

El saber, el conocimiento, ha de servir para ayudar a las personas, para colaborar, y para ello se genera conciencia en el aula de modo permanente, no para segregar, para dividir, para excluir. Por ello, las clases tratan de favorecer el estudio comprensivo y colaborativo y no el estudio superficial e individual, que va ligado al control examinador. En la clase se ha ido creando la conciencia de que el conocimiento no es para competir, es para entender y

colaborar, de modo que apenas se hacen exámenes y son pocos y sencillos los deberes que se exigen al alumnado.

Profesor tutor	<i>Les pongo muy pocos deberes y muy fáciles, para que puedan hacerlos sin la ayuda familiar cuando ésta les falta.</i>
----------------	---

No obstante, ante el reclamo por parte de algunos alumnos de pruebas escritas, que a modo de controles illustren el dominio que cada uno tiene de una cuestión. Como comentamos antes, se han comenzado a hacer pequeñas pruebas de matemáticas (en la evaluación diagnóstica este grupo obtuvo puntuaciones muy bajas en este área) antes de la evaluación del primer trimestre con el objeto de que el alumnado se entrene en la resolución de ejercicios de lápiz y papel en solitario.

Sin cuestionar la forma de enseñar del profesor, en una reunión de padres, una madre ha manifestado su preocupación por el hecho de que el profesor no hiciese exámenes y no mandase muchos deberes, basando su preocupación en la transición al instituto. Su hijo es un buen estudiante y procede de otro centro educativo en el que se vienen haciendo exámenes desde primero y se le vienen mandando gran cantidad de ejercicios a diario y se siente desconcertada ante la forma de trabajar en este aula.

Familiar de un alumno	<i>(...) No es lo mismo que en clase tú lo entiendas que luego cuando tú te ves sólo ante un papel y tienes que razonar qué tienes que hacer. Porque a lo mejor lo que tú entendiste, al llegar al examen descubres que hay cabos que te han quedado sueltos. El crío tiene que saber defenderse sólo ante un papel. (...)</i>
Familiar de un alumno	<i>(...) Y yo lo de los deberes lo veo importantísimo: que esa explicación en clase se lleve a casa y que se hagan el mayor número de deberes posibles. Si no yo creo que se hacen más vagos y luego hacer cualquier cosa les cuesta. Y a lo mejor en la Primaria no importa, no sé, pero en el instituto sí, porque van a tener exámenes, deberes, que estudiar... y si llevan años sin hacerlo de esa manera yo creo que se van a encontrar perdidos.</i>

El profesor le ha argumentado sus razones para no hacer exámenes y para mandar pocos deberes para hacer en casa.

Profesor tutor	<i>No le quito la razón en la argumentación que me hace. Yo entiendo que se esté preocupada por la transición al instituto. Yo creo que con lo que van a trabajar ahora en quinto y en sexto les prepara suficientemente para que esa transición no sea un cambio del día a la noche, pero tampoco tenemos que convertir el tercer ciclo de la Primaria en algo similar al instituto. Yo admito esa crítica, pero creo que el 50% de esa crítica tiene que ir dirigida a cómo enseñan en los institutos. En los institutos no quieren saber nada prácticamente del grupo, de la tutoría... no quieren saber nada del proceso de enseñanza, de lo que es por ejemplo, el factor negativo</i>
----------------	---

	<p>que tiene todo examen. Porque podemos ver la parte positiva del examen que es que el niño se ve sólo ante el peligro. Pero la vertiente mala del examen es: 1º, los niños acaban metiéndose en la cabeza que solo se aprende para examinarse de ello. Tiene la vertiente positiva de que te ayuda a organizarte, a ocuparte de ello. Pero tiene otra vertiente todavía más negativa, y más negativa en un grupo como éste, que es que si se ponen exámenes hay que poner notas. Los niños se sitúan ante diez preguntas y se les pone un siete, un ocho, un cinco o un cuatro, y las notas no pueden ser tramposas. Si un niño ha acertado tres preguntas no puedo decirle “tienes un ocho”. No. Una de las niñas que más esfuerzo está haciendo ahora mismo y que además tiene mejor proyección escolar porque se esfuerza sacó un cero en el examen de matemáticas. No es una niña cero es una niña cero ante un papel resolviendo sola cosas de matemáticas, pero poniéndose a pensar con mi ayuda, lo resuelve. ¿Por qué yo a una niña que está en quinto la voy a cargar de ceros para que aprenda lo que vale un peine? La autoestima de un niño se va en los papeles que lleva a casa que dicen que ha suspendido.</p> <p>La defensa de los exámenes es muy fácil de parte generalmente de quien los aprueba, pero claro, hay una parte importante de la clase que los suspendería. Yo no soy radical, vamos a empezar a hacer exámenes, aparte que tienen exámenes en otras asignaturas. Yo voy a empezar a poner algunos, pero créame que me duele y que lo hago en contra absolutamente de mi voluntad.</p> <p>En mi clase si les dices “coge un papel y un lápiz y haz tal cosa y tal otra, puede haber un 60% de fracaso, pero si te pones a trabajar con ellos, al final el 100% lo entiende. La enseñanza no sólo hay que juzgarla por los resultados finales. A ver, toma un papel. ¿Cuántas centésimas hay en una décima? Lo planteas así en esta clase y lo mismo lo saben seis o siete niños. Sin embargo empiezas: las décimas qué son, qué es una unidad, la partimos en diez partes y no sé qué... empiezas a razonar y salen las cosas. Hoy precisamente estuvimos con este asunto y nos llevó casi toda la clase de matemáticas, pero al final todo el mundo pudo decir, sin leerlo en ningún sitio, sino por su propio razonamiento que una décima tiene diez centésimas. Y lo entendían. Y lo decían y lo explicaban. Bueno, pues ese proceso es lo más importante de la enseñanza. En la Primaria no se examina. Nadie se juega la Primaria en un examen. Hay que preparar la base del pensamiento, del razonamiento, porque eso es lo que luego van a poder utilizar. (...)</p>
<p>Profesor tutor</p>	<p>El tema de los deberes: ni llevan una carrada de deberes todos los días, ni no llevan deberes. Llevan deberes muchos días. ¿Qué pasa con los deberes? Hay que medirlos con cuidado. Hoy, por ejemplo, la primera hora de matemáticas se ha pasado casi entera en corregir los deberes, porque claro, si yo pongo deberes tengo que corregirlos. Es una falta de respeto mandarle a un niño “ponme en un papel milimetrado 4,2 - 7,5 - 9,6 - 10,3...” el crío lo trae hecho y hay que verlo, claro. Tengo que ponerle bien. Y además tengo que corregirlo que él vea que no está hecho así por encima y tal. No. Muchas veces les digo voy a ver si están hechos nada más y les pongo visto. Eso no les gusta nada, porque ellos quieren que lo revises y compruebes que está bien. Veinticinco niños comprobando en un papel milimetrado diez números decimales o así que les habré puesto lleva casi la hora. El tema de apostar por los deberes en casa hipoteca la dinámica de clase aquí. Porque así no estoy siguiendo una dinámica de razonar nada, estoy simplemente jugando a corregir, a ver si está bien o está mal. Yo a ellos les digo siempre: de esto en casa se pueden hacer un montón de cosas más. Si el niño</p>

	<p><i>quiere representar otros cuatro decimales más en el papel milimetrado, adelante. Y también les digo que hagan actividades del libro hacia atrás. Todos los ejercicios del libro que van quedando sin hacer puede hacerlos. Y quedan muchísimos, porque los libros de texto están hechos para dar tranquilidad a los profesores y a las familias. Son una barbaridad, una absoluta bestialidad. Yo los defiendo porque no puedo inventármelo todo y veo algo y digo “¡qué sugerente esto!”. Muchísimas veces cambio el enunciado del problema, muchísimos problemas me los salto porque no tienen sentido (...)</i></p> <p><i>La dinámica de casa yo la entiendo. Si lo llevan del colegio como es obligatorio, estupendo, los tienen que hacer y punto. Yo no quiero ni colonizar el espacio familiar de un niño, ni que la familia colonice el espacio escolar del aula corrigiéndole yo los deberes. No. Este es un espacio en el que se trabaja durante el tiempo que estamos aquí. (...)</i></p>
Profesor tutor	<p><i>(...) Respecto a la transición al instituto: no hay ningún caso, ni uno sólo, de un padre que me haya comentado que su hijo vaya mal en el instituto como consecuencia de la escolaridad Primaria que ha tenido conmigo. Ni uno solo. Los niños que son brillantes aquí son brillantes en el instituto. El éxito o el fracaso que se tenga en Secundaria depende mucho más de la dinámica familiar y de la evolución del crío en la adolescencia que de que lleve unos hábitos adquiridos de aquí de hacer deberes. Pero llevar deberes no significa llevar todos los días ejercicios y que haya que ponerse en casa no sé cuánto tiempo..., porque eso lo mismo que se coge, se tira la basura. Un niño efectivamente tiene que ser capaz de trabajar solo, tiene que ganar en autonomía, por eso vamos haciendo ya algún trabajo... hay que ir acercándose al instituto. Pero hipotecar ya todo lo que de bueno tiene la enseñanza Primaria para parecerse al instituto, yo no estoy dispuesto. Estoy convencido de que es un error. Y si algo tiene que cambiar en el sistema educativo español es el instituto. (...)</i></p>

El padre de una alumna que también se encontraba en la reunión expuso una experiencia valiosa:

Familiar de una alumna	<p><i>Yo tengo una prima que estudió en Barcelona en una escuela, que en EGB, de primero a octavo nunca tuvieron deberes y nunca tuvieron exámenes, ni libro de texto, y triunfó en bachiller. Todo lo que se estudia para un examen y se memoriza, se olvida.</i></p>
------------------------	--

El profesor considera que tiene que enseñar los contenidos propios de la Educación Primaria a sus alumnos, pero cuidando las relaciones dentro del grupo, con una metodología que resulte formativa. Las palabras del profesor al respecto de cómo entiende la enseñanza son muy reveladoras.

Profesor tutor	<p><i>Creo que tengo que instruirles sobre las cuestiones básicas que corresponden a la Educación Primaria, y que he de hacerlo cuidando que esa instrucción se lleve a cabo a través de una metodología que resulte formativa en el sentido de ese ideal de formación entendida como un proceso, más que como una meta definida, consistente en relacionar esos tres campos ya mencionados del conocimiento académico, la conciencia ordinaria y la actividad práctica. Quiero enseñarles a valorar los saberes elaborados con rigor por los seres humanos, el trabajo de los</i></p>
----------------	--

científicos, de los estudiosos de los diversos campos del conocimiento. En relación con todo esto, creo que tengo que enseñarles a estudiar, dicho sea en un sentido muy amplio. También quisiera enseñarles a no ser dogmáticos, ni inflexibles, sino a ser capaces de pensar en sí mismos, de reconocer su pensamiento y su personalidad, de modo que puedan intervenir sobre ellos y no solo vivir a la defensiva de sí mismos, es decir, a ser capaces de autocrítica. Al respecto, creo que tengo que enseñarles a reflexionar. Y, finalmente, creo que debo enseñarles a relacionar su vida práctica con esos modos de pensar y de ser. Pero esto es, quizás, hablar demasiado, de que todo ello se consiga, no puedo mostrarme en absoluto seguro.

3.2.6. La investigadora

Como investigadora me he incorporado al aula en octubre y he permanecido hasta finales de diciembre. Cabe recordar nuevamente que ya había estado investigando a este grupo cuando se encontraba en 3º de Primaria. Me he sentado en la mesa del ordenador, al fondo de la clase, tratando de pasar desapercibida, o en el pupitre del alumno que faltase esa mañana.



Imagen 15. La investigadora realizando observación participante.

Los niños no solamente aceptaron de buen grado mi vuelta al aula, sino que además les alegraba verme aparecer por el centro y las clases.

Fuera del espacio del aula mi relación con los niños ha sido una relación profesora-alumno convencional, aunque con una diferencia: al saber mi edad, y haberme conocido como “profesora en prácticas” la confianza depositada en mí ha sido elevada, lo cual ha beneficiado a la calidad de la investigación y ha facilitado mi integración en el aula.

Han sido informados por el profesor acerca de mi estudio desde el primer momento y algunos alumnos también me han preguntado a mí qué hacía en el

aula los primeros días. De hecho, el profesor varias veces aprovechó las referencias a mi presencia para destacar mi trayectoria académica, de modo que les sirviera de estímulo, y también la importancia de mi investigación, con el fin de que valoren más la profesionalidad del trabajo que se realiza con ellos, y las dificultades que tiene el saber enseñar bien. Ello es así porque quiere que sepan que ellos son objeto de una atención profesional, que se piensa en ellos, en la clase, en cómo son y cómo se pueden mejorar ambas cosas, cada uno de ellos y el grupo en general, que tengan la idea de que lo que allí se hace está muy pensado, que no son ocurrencias del profesor porque “es así”, un tanto peculiar.

Una cuestión que ha sorprendido al alumnado ha sido que fuese al aula cada día provista de una grabadora, que confundían con un móvil de última generación, así como la gran cantidad de notas que tomaba.



Imagen 16. La investigadora tomando notas en clase.

Mi presencia en el centro ha resultado positiva en todo momento, para el alumnado, el profesor investigado y el resto de profesores que componen el claustro, y las relaciones interpersonales han sido amistosas.

Estas son algunas transcripciones de mis notas de campo y mi diario:

Cada día que voy a clase los alumnos me reciben con alegría, me saludan y me cuentan alguna curiosidad. Algunas niñas me cuentan lo que ha pasado los días que no he ido, todos quieren que me siente a su lado, me piden consejos, me dicen qué niños/as del cole les gustan, me enseñan sus cuadernos, me regalan un dibujo, me recitan un poema que han aprendido o me hacen una adivinanza.

Cuando llego a clase a primera hora suele estar el profesor preparando algunas de las actividades de la mañana. Interrumpe su tarea para saludarme, charlamos sobre algún tema de interés para ambos, muchas veces relativo a la investigación y me pone al corriente de los cambios más importantes en la clase: cosas que han estado trabajando, conversaciones

interesantes que han surgido en mi ausencia que me hubiese venido bien recoger, pequeños conflictos que hayan surgido, alguna tutoría con algún familiar... en un clima de confianza.

Aunque por el propio enfoque de la investigación no tendría por qué tener muy buenas relaciones con el profesorado del centro me sorprende muy gratamente lo bien que me han recibido y su interés por cómo me va con el estudio. Frecuentemente me encuentro con profesores (profesoras, más bien) por el pasillo y se paran a preguntarme qué tal me va con el estudio, si el profesor me trata bien (bromeando)... Noto muy buena relación. Creo que haber estado hace un par de años antes me da un rol privilegiado a este respecto. En el centro pasan muchas personas de prácticas, pero el hecho de que yo haya vuelto, el profesorado lo ha interpretado positivamente. También me ha sorprendido que me hayan invitado a ir a la comida del claustro de fin del primer trimestre, que incluso profesoras nuevas que no me conocían de años anteriores se pararon a hablar conmigo cuando me ven, que las que ya me conocían recuerden mi nombre...

3.3. El diálogo como estrategia de educación en valores

En este apartado trataré de comentar los principales resultados vinculados estrictamente con el tema de la investigación, el diálogo en el aula como estrategia didáctica de educación en valores, para lo cual abordaré en teoría y práctica esta cuestión:

- El marco teórico sobre la educación en valores y el diálogo en el aula.
- El planteamiento práctico sobre la educación en valores y el diálogo que se sigue en el aula.

3.3.1. Planteamiento teórico: educación en valores y diálogo

Para analizar cuál es el planteamiento teórico que maneja el profesor investigado, en este apartado se hace un breve recorrido por las que son las principales ideas que maneja respecto a la educación en valores, el diálogo y su concepción de las relaciones teoría-práctica, lo que él denomina su "Pequeña Pedagogía".

Educación en valores

Para entender cómo concibe el profesor la educación en valores, es fundamental analizar previamente cómo entiende el currículo (Rozada Martínez, 2005: 35-45).

El currículum, para este profesional, tiene metafóricamente tres estados, atendiendo a su nivel de planificación, que denomina así recurriendo a los tres estados de la materia en la naturaleza: sólido, líquido y gaseoso, y se decanta por el líquido tras desechar los otros dos.

El currículum entendido como sólido es la conceptualización más técnica, según la cual el conocimiento es divisible en asignaturas, y éstas a su vez es posible fragmentarlas en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, distribuir todo el saber a lo largo de todos los niveles, ciclos, etc., atravesarlo todo, a su vez, por una serie de temas transversales, etc.

La imagen que mejor representa esta forma de entender el currículum es un cubo (sólido) dividido en cientos de partes (cubos sólidos más pequeños) en las cuales las piezas encajan como en un rompecabezas a través de unos objetivos definidos para ser medidos.

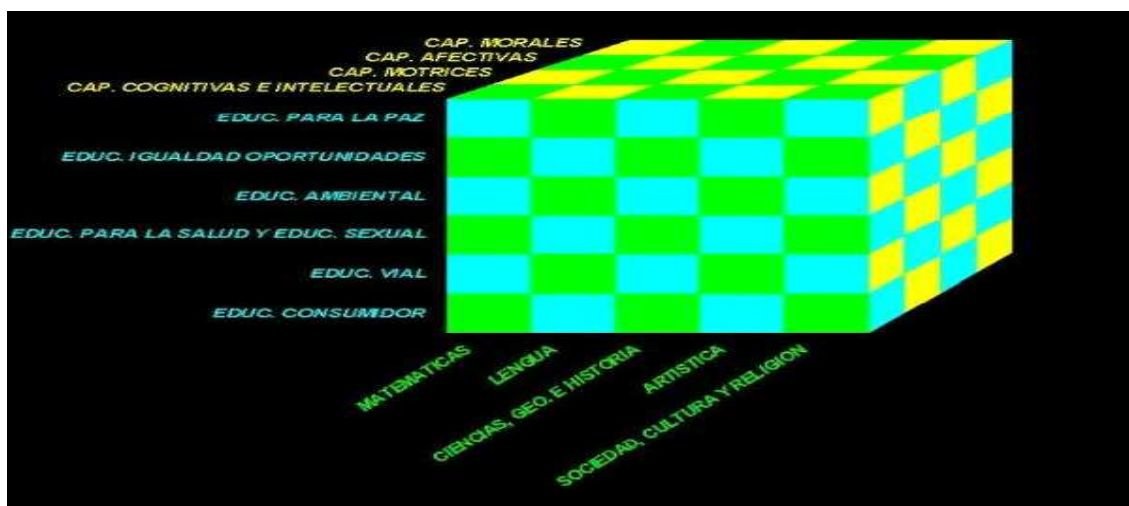


Imagen 17. El currículum sólido. (Rozada Martínez, 2005: 36).

Por otro lado, el currículum gaseoso es aquel que nunca se ha formalizado puesto que el profesor en cuestión no se ha parado a escribirlo y al no racionalizarlo no es sino un espacio listo para ser colonizado por tecnologías didácticas como los libros de texto, las fichas u otros materiales que casan bien con planteamientos “sólidos”. El profesorado, en general, adopta esta estrategia.

La imagen que mejor define esta concepción del currículo es la de una página en blanco que se deja colonizar por los libros de texto.

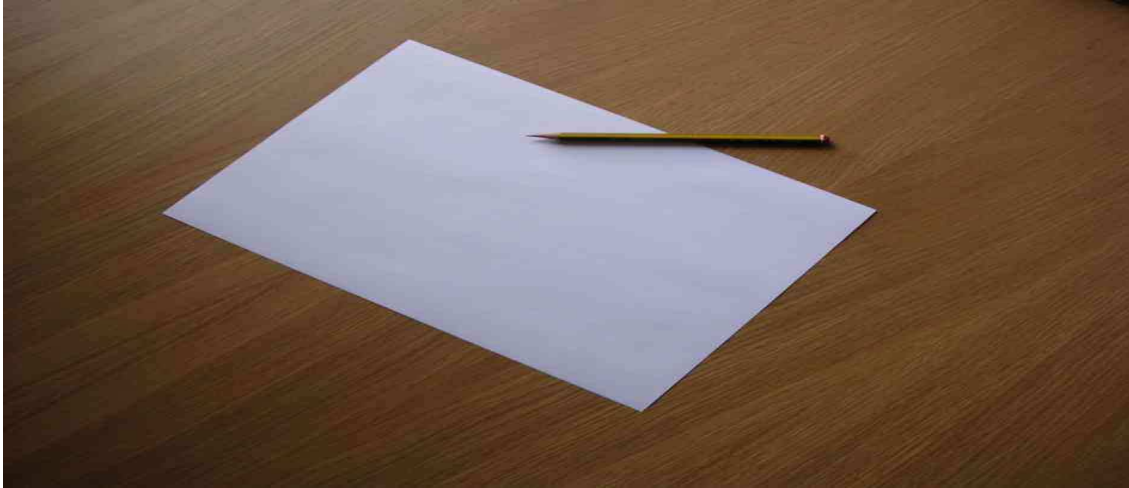


Imagen 18. El currículum gaseoso (Rozada Martínez, 2005: 37).

El currículum entendido como líquido es la apuesta fuerte de José María Rozada Martínez, porque supone la necesidad de que las relaciones sean fluidas.

Puede entenderse perfectamente con un símil: el currículum es una piscina, pero no utilizada para competir, sino para nadar en cualquier dirección y bucear cuando se presenta la ocasión de profundizar en determinados momentos y comprender las situaciones y problemas que los niños plantean en el aula, evitando el aprendizaje superficial sólo dirigido a la evaluación-competición. Las corcheras que delimitan las calles podrían entenderse como las asignaturas, las cuales dejan ver en el fondo las tradiciones corporativas y disciplinares.



Imagen 19. El currículo líquido (Rozada Martínez, 2005: 38).

Bajo este planteamiento, en cada hora de clase, el profesor se lanza a la piscina en la calle que corresponda (asignatura), pero con una disposición firme hacia la profundización y el análisis, evitando el nado superficial siempre que

sea posible, con el objeto de desarrollar una educación en valores, entendida como el sustrato moral de la acción educativa.



Imagen 20. Currículum líquido y educación en valores (Rozada Martínez, 2005: 39).

Este profesional considera que es fundamental el desarrollo de una educación en valores desde un enfoque no tecnicista, es decir, de modo más abierto a como aparecía planteada en la LOGSE, a través de los temas transversales.

Asimismo, tampoco confía en exceso en la construcción de una nueva asignatura, como plantea la LOE (Educación para la Ciudadanía), que se centre en unos determinados cursos, obviando la transversalidad.

Su intención es educar en valores sobre varios pilares:

1. Educar en valores laicos, sin imponerlos, respetando la opción de aquellos que decidan buscar respuestas a sus inquietudes en alguna religión.

Siguiendo a Durkheim, el autor, plantea otros tres pilares:

2. El “espíritu de disciplina”, que viene a ser la capacidad de dominarse a uno mismo reconociendo y respetando la autoridad.
3. La “adhesión a grupos sociales”, que viene a suponer la necesidad de pertenecer a grupos sociales organizados (la familia, el estado o la humanidad) de modo que se produzca cierta adaptación social a esos grupos.
4. La “autonomía de la voluntad”, la cual supone el desarrollo de una conciencia clara del porqué de las normas y de los ideales colectivos acerca de los dos elementos anteriores.

Para este profesor, estas cuestiones se materializan en el aula mediante el diálogo, que se analiza en el apartado siguiente.

Cómo se origina su interés por la educación en valores

En las siguientes líneas el profesor argumenta cómo ha ido gestando su planteamiento sobre la importancia de educar en valores.

Profesor tutor	<p><i>Durante años mis intereses teórico-prácticos como docente se concentraron en la didáctica de las ciencias sociales. Mis preocupaciones al respecto se dirigían a la formación de ciudadanos conscientes de los principales problemas sociales y comprometidos con la búsqueda de soluciones a los mismos. Por entonces, la idea era ayudar a desarrollar un pensamiento crítico que permitiera enfrentarse a las alienaciones que la realidad social provocaba en los individuos. Con esas ideas trabajé en la escuela cuando enseñaba en este mismo centro ciencias sociales en el tercer ciclo de la Educación General Básica, y con ellas trabajé también durante años en el Centro de Profesores. Distintos avatares relacionados con decisiones ministeriales acerca de quiénes debieran encargarse preferentemente de esos asuntos, acabaron dejándome “fuera de juego” en aquello en lo que había trabajado tanto. Fueron decisiones (como la de quiénes podían ser asesores de área en los centros de profesores, o quiénes tenían preferencia para pasar de las escuelas a los institutos), en las que no jugó ningún papel el curriculum profesional que cada cual tuviera al respecto. Todos los cursos impartidos, las publicaciones realizadas, etc., no servían de nada ante otros criterios (pertenencia a un cuerpo determinado, antigüedad, etc.) preferidos por el Ministerio de Educación y, en general, también por los sindicatos de enseñanza. Tener méritos, como todavía sigue ocurriendo, se consideraba poco menos que una mancha, incluso referirse a ellos era como ser de derechas, así que de nada me sirvieron miles de horas de cientos de fines de semana empleados en estudiar y elaborar ideas acerca de la enseñanza de las ciencias sociales. De pronto no me quedó otra salida que abandonar la asesoría de ciencias sociales en el centro de profesores de Oviedo, que había ganado reiteradamente por concurso de méritos, y adscribirme a la de Educación Primaria. Y también cuando, ante el giro burocrático de los centros de profesores, decidí abandonar aquellas funciones de asesor de formación y regresar a mi plaza como maestro en este centro de Villar Pando, resultó que tuve que hacerlo como maestro generalista.</i></p> <p><i>Es en ese contexto en el que comienzo a pensar que como profesor que no está ligado a ningún área específica tenía que replantearme lo que antes había pensado para el área de las ciencias sociales. Pensé entonces que mis ideas tenían que encontrar asiento en un método (vamos a llamarlo así) transversal a las distintas áreas que a partir de entonces tenía que enseñar. Por otro lado estaba la preocupación, que no era nueva, por lo que consideraba una trivialización de la enseñanza Primaria, donde siempre me pareció que podía hacerse mucho más de lo que habitualmente se hace. Bajo el pretexto de una supuesta incapacidad de los alumnos para abordar cuestiones complejas y serias, en la enseñanza Primaria, a mi juicio, se pierde mucho tiempo que podría aprovecharse para formar, dedicándolo casi exclusivamente a instruir; me parecía que había que</i></p>
----------------	--

“desinfantilizar” la escuela Primaria. También pesaba mi deseo de hablar en serio con los niños llevándoles lo más lejos posible en el tratamiento de cuestiones complejas.

Estando en el Centro de Profesores había formalizado el proyecto “libres desde pequeños”, en el que ya trataba, a propósito de la utilización de las bibliotecas escolares, de cuestiones de este tipo, y había propuesto una metodología pensada para orientar con seriedad con los alumnos formulándoles cuestiones de cierta complejidad, haciendo preguntas que promovieran la reflexividad, etc. Estando en esto, un buen día cayeron en mis manos los materiales del proyecto de Edex “La Aventura de la Vida”. Pronto me di cuenta de la potencialidad que encerraban para fomentar conversaciones interesantes. Promoví y coordiné un proyecto de educación para la salud basado en el trabajo con dichos materiales, titulado “Fortalezas abiertas”. El título y el sentido del mismo, provenían de haber leído en Simploté que la fortaleza era la virtud ética principal. Yo utilizaba ese término en el sentido de tener un dominio de sí mismo capaz de afrontar los retos a lo que se enfrenta un adolescente cuando abandona la escuela Primaria y se va al instituto. Me parecía que la escuela podía hacer algo más de lo que estaba haciendo para adelantarse en la prevención de esos problemas. Lo de “abiertas”, hacía referencia al hecho de que ya no estamos en una sociedad cerrada, fuertemente cohesionada moralmente, de modo que los alumnos no podían, ni debían ser enseñados en un sistema de valores cerrado, sino que había que educar para una sociedad moralmente muy abierta, pero al mismo tiempo intentando hacer individuos fuertes. No tardé mucho en darme cuenta de que los dos términos venían a ser, el primero representante de la modernidad y el segundo de la postmodernidad. Y me alegré de verme situado en medio del dilema. Entonces recordé lo que Durkheim planteaba a propósito de la educación moral y volví a releerlo. Como no estaba nada convencido de que hubiera que enseñar una serie de temas transversales, cuya selección me parecía simplemente el escaparate de lo políticamente correcto desde la perspectiva del pensamiento que solemos llamar “progresista”, me pareció que era mucho más sensato apuntar a unas bases de la personalidad moral, sobre las cuales se pudiera actuar, sin desgranar esa intervención en un conjunto de temas perfectamente programados.

Ahí fue donde adopté con gran convicción la idea durkheimniana de que “hay que querer bien lo que se quiere y por ello querer pocas cosas”. La propuesta del pensador francés de educar el “espíritu de disciplina”, la “adhesión a grupos sociales” y la “autonomía de la voluntad”, me pareció que reforzaba la idea primera de educar la fortaleza, añadiéndole, además, el componente de reconocimiento de la colectividad, del grupo social, como necesarios para reconocerse como humano. Y ahí estoy, instalado en el dilema modernidad–postmodernidad, tratando de ver por dónde llevar la clase para ayudar a mis alumnos a desarrollar la virtud de la fortaleza, por ejemplo, insistiendo en el disciplinamiento consciente de su mente y de su cuerpo, enseñándoles a esforzarse, a autocontrolarse, a soportar la contrariedad, a eso que se llama “decir no”, etc; enseñándoles también la necesidad de las normas y del sometimiento consciente a ellas, y la necesidad de los otros para ser uno mismo, pero al mismo tiempo aceptando que estamos en un contexto de identidades múltiples, de individuos débiles, de morales múltiples. En todo esto, me ha valido mucho interesarme por los cambios en la sociedad, la familia y la infancia.

El diálogo

Dialogar en el aula, o hacer unas clases lo más dialógicas posibles es uno de los retos de este profesional. Ello es así porque el diálogo permite enormemente el desarrollo de un currículo líquido, tal y como él plantea.

Pero además el diálogo tiene otra gran virtualidad: facilita un espacio sumamente rico para el estudio, la reflexión y la acción en el aula, cuestiones todas ellas fundamentales para este profesional, que desarrolla en su libro *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria. (Guía de textos para un enfoque crítico)*, (Rozada Martínez, 1997: 63-83), donde argumenta la necesaria interrelación que debe existir entre el conocimiento académico, la conciencia ordinaria y la actividad práctica.

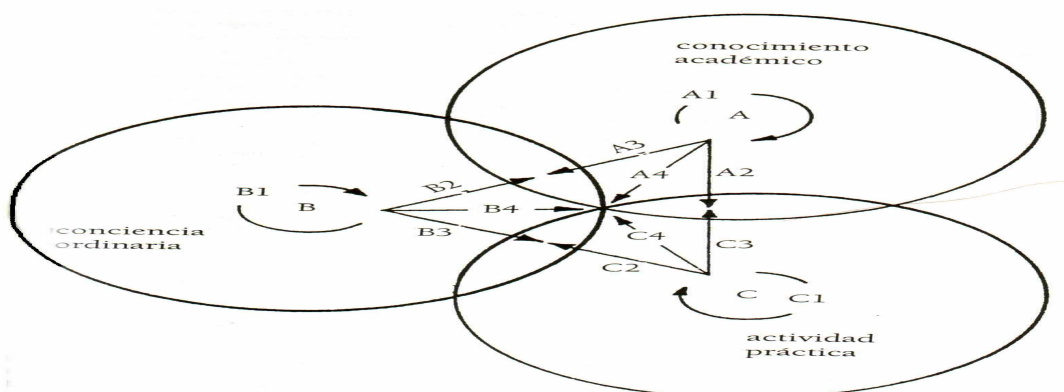


Imagen 21. Relaciones entre el conocimiento ordinario, la conciencia ordinaria y la actividad práctica (Rozada Martínez, 1997: 67).

En relación con el diálogo, Rozada Martínez (2006: 9) apunta que “se trata de crear un contexto en el que en cualquier momento puedan emerger retazos de conciencia ordinaria, puedan éstos ser puestos en relación con conocimientos académicos elaborados, puedan a su vez darse episodios reflexivos y vivir momentos en los que se altere la realidad instituida. Esto, en rigor, no puede ser programado, aunque tampoco debe improvisarse. Exige saber lo que se quiere, pero pretenderlo como proceso que se ha de cultivar, no como objetivo que se ha de definir y evaluar como meta conseguida. Es un método general, una estrategia de fondo, se refiere al marco del cómo, en el seno del cual caben concreciones diferentes, episodios más o menos felices, más o menos atinados. La mejor manera de facilitar el que se produzcan conexiones entre las esferas del conocimiento académico, la conciencia ordinaria y la actividad práctica es creando un clima de diálogo ilustrado (es decir, no relativista, sino bien informado y donde se busca el mejor argumento), reflexivo y comprometido con la realidad”.

Este diálogo puede verse limitado dentro del aula por muchas razones: la edad de los alumnos, la necesidad de atender a los aprendizajes instrumentales básicos, la hostilidad entre los propios compañeros dentro del grupo, etc. Pero, lejos de impedir esta práctica, el conocimiento de las limitaciones contribuye a desarrollarla de modo más coherente con las mismas.

Profesor tutor	<i>No es nada fácil mantener interesada la clase en una dinámica así. Los alumnos están en una edad donde todavía pesa mucho su egocentrismo, y por ello tienden a interesarse mucho más por hablar que por escuchar. También ocurre que cuando trato de incorporar conocimiento académico, las dificultades de algunos alumnos hacen que disminuya la tensión de aprendizaje en el grupo, y ésta es necesaria para mantenerlos activos mentalmente. Hay también algún alumno muy inteligente que tiende a desinteresarse por todo aquello que no le parezca competitivo.</i>
----------------	---

Esta práctica se apoya en seis pilares:

1. La organización espacial debe facilitar la comunicación cara a cara, sin darse la espalda entre los compañeros y compañeras, sin obstáculos por el medio, sin distracciones que impidan el diálogo, la escucha y el aprendizaje.
2. Se busca la creación de un clima de confianza, afecto y seriedad en el aula.
3. Cada uno debe dirigirse a los compañeros y compañeras por el nombre.
4. Se espera que el alumnado se atenga al tema sin salirse de él, lo cual es muy difícil.
5. El profesor emplea la “pedagogía de la pregunta”, jugando un papel fundamental al ayudar al alumnado a responderse interrogantes en un medio reflexivo.
6. Es importante que aparezcan las experiencias vitales de los alumnos para ser analizadas y comprendidas en un contexto que es diferente de la vida ordinaria.

Cómo se origina su interés por el diálogo

En las siguientes aportaciones del profesor se recoge cómo él ha llegado a plantearse la importancia de crear un contexto educativo dialógico en el aula. En la primera plantea cómo su preocupación por las relaciones teoría-práctica le han llevado a desarrollar su interés por esta estrategia didáctica. En la

segunda plantea cómo diversas lecturas e ideas le han ayudado a desarrollar sus planteamientos.

<p>Profesor tutor</p>	<p><i>Mi interés por el diálogo en la enseñanza arranca con mi vieja preocupación por la racionalidad de mi práctica docente, lo que ocurre es que el camino es largo y complicado. Puesto que mi memoria es frágil, solamente me atrevería a reconstruirlo con cierto rigor procediendo a la relectura de todo lo que he escrito desde el inicio de la década de los años ochenta. En los dos primeros años en los que comienzo a publicar algunas cosas (1984 y 1985), iniciando con ello un largo camino que dura hasta hoy, en el que la escritura y, cuando es posible, su publicación, se convierten en pilares básicos en el desarrollo y sistematización de mi pensamiento pedagógico, fíjate qué títulos publico:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>(1984). Las dificultades de un intento para crear una instancia mediadora entre la teoría y la práctica</i> - <i>(1984). Proyectos, profesores y autonomías en el momento educativo actual</i> - <i>(1985). Seminario de Formación sobre Métodos y Técnicas de Investigación-Acción en la Escuela</i> - <i>(1985). El modelo didáctico de la Reforma</i> - <i>(1985). ¿Podemos los profesores racionalizar nuestra práctica docente?</i> - <i>(1985). La necesidad de un modelo didáctico</i> - <i>(1985). Los modelos como puentes entre teoría y práctica</i> <p><i>Esas son las raíces de mis preocupaciones: las relaciones entre la teoría y la práctica, planteadas como problema central en la racionalización de mi práctica docente.</i></p>
<p>Profesor tutor</p>	<p><i>Todo comenzó preguntándome por las relaciones entre la teoría y la práctica como parte de la preocupación por la racionalidad a la que puede aspirar un docente. Ahí apareció la necesidad de superar las racionalidades técnica y práctica, de las que se hablaba mucho en la teoría del currículum, criticándolas por mi parte como reduccionismos. Luego vino la idea de racionalidad de proceso. Tras un muy superficial acercamiento a la Teoría Crítica, que casi coincidió en el tiempo con la incorporación de algunos aspectos del pensamiento de Habermas a la teoría de la enseñanza, de la mano de Carr y Kemmis, llegó la gran aportación de Paz Gimeno (Teoría Crítica de la Enseñanza) que con tanta claridad nos explicó a todos los aspectos básicos de la Teoría Crítica pensados con relación a la enseñanza. Ahí se presenta la necesidad de un modelo ideal que nos permita juzgar acerca de dicho proceso y, en aquel momento, consideré muy clarificadoras las tres condiciones propias de la racionalidad comunicativa. Por otra puerta habían entrado ya en mi pensamiento propuestas procedentes de la psicología constructivista, como la de tener en cuenta las famosas “ideas previas” de los alumnos, y también la de procurar el desarrollo de los conceptos espontáneos poniéndolos en contacto con los científicos. Asimismo, desde muy pronto, me</i></p>

pareció excesivamente reductora y peligrosamente tecnicista la propuesta de desarrollar actividades didácticas tendentes a conocer las ideas previas de los alumnos para luego organizar los contenidos partiendo de ellas. Enseguida propuse modificaciones a esa simplificación señalando que el propio Ausubel, al que yo había leído con gran interés algunos años antes de ponerse de moda con los constructivistas de “la reforma” (no la protestante, sino la socialista, iniciada poco después de ganar las elecciones en el 82), hablaba no solamente de la significatividad lógica y de la psicológica, sino también de la disposición del alumno a aprender, es decir, de la motivación, la cual está en relación muy estrecha con el sentido, y éste con el contexto cultural de procedencia del alumno. Esto es un poco largo, pero dándole vueltas a estas cuestiones, que ya habían cristalizado en la idea de que había que relacionar el conocimiento académico con la conciencia ordinaria y con las acciones de la vida práctica, lo cual exigía relacionar el estudio, la reflexión y la acción, me di cuenta de que eso no tenía mucho sentido plantearlo como secuencias muy estructuradas de momentos bien definidos en el aula dedicados a cada una de estas exigencias, sino que esas deseables relaciones, habrían de procurarse de una manera más natural, aunque resultara didácticamente más difusa. De ahí vino la propuesta de intentar esas relaciones mediante la creación en el aula de unas condiciones que permitieran que en cualquier momento aparecieran las ideas de los alumnos, su propia vida como escolares y como niños miembros de una familia y de una sociedad, además de las ideas académicas que la escuela puede aportarles. No se trata de “negociar significados”, que dicen algunos, sino de procurar una interacción de esos campos, lo más consciente posible por parte de los propios alumnos, es decir, de sus ideas, sus sentimientos, sus experiencias y los conocimientos que la sociedad les ofrece a través de la escuela. No trabajo, pues, con una idea de diálogo homologable dentro de un marco teórico tan exigente como el habermasiano; es más, casi no utilizo ese término, sobre todo ahora que está tan corrompido por los políticos oportunistas que mancillan cuanto tocan. Lo que hago es procurar que la clase siga una dinámica muy abierta, en la que los alumnos y yo sabemos que se pueden expresar, tanto saberes académicamente dispuestos, como sentimientos, emociones, ideas que uno tiene y experiencias vitales. Mi papel es el de ayudar a darle a cada una de estas esferas la importancia debida, procurando establecer relaciones entre ellas, así como hacer a los alumnos lo más conscientes posible de esos elementos y esas relaciones. Todo ello sin olvidar que ese componente formativo no puede dejar de lado la necesidad de que también se dé la instrucción necesaria para seguir el camino que el sistema escolar determina.

La “Pequeña Pedagogía”

“Pequeña Pedagogía” es el sugerente nombre que ha dado a su concepción sobre las dialécticas relaciones teoría-práctica en su desarrollo profesional. En este apartado analizaré este planteamiento y los principios de procedimiento que este profesional ha ido elaborando en consonancia a sus ideas y planteamientos pedagógicos de educación en valores.

El desarrollo de una “Pequeña Pedagogía” crítica

El interés de este profesor por desarrollarse profesionalmente con coherencia favoreciendo las relaciones entre teoría y práctica en el ejercicio de su función docente, le han llevado a formalizar en un modelo las relaciones que ha ido estableciendo en el continuado intento de relacionar teoría y práctica, al cual denomina “Pequeña Pedagogía” (Rozada Martínez, 2006).

Este profesor considera que en la Universidad se investiga y se trata de producir conocimiento sobre la enseñanza Primaria, la cual, como actividad, no tiene lugar en las facultades sino en las aulas de los colegios donde se escolariza la infancia. Por otro lado, en las escuelas se da la situación contraria: se lleva a cabo la enseñanza, pero no se genera un conocimiento reconocido sobre la misma.

Reduciendo un poco la realidad, podría decirse que en la Universidad los teóricos “piensan sobre lo que habría que enseñar y cómo”, mientras en la escuela los prácticos “enseñan sin ocuparse de pensar sistemáticamente sobre lo que hacen”²⁷.

Cuando se tratan de poner en relación ambas instituciones, las relaciones suelen ser difíciles y las visiones habitualmente son dos: (1) arriba-abajo: se cree que hay que doblegar la dinámica escolar a planteamientos científicos y (2) abajo-arriba: se cree que hay que partir de la práctica en exclusiva para crear conocimiento.

Con estos modos de trabajo y de entender las relaciones parece preciso detenerse a analizar cómo relacionar las teorías y las prácticas sin que ni las unas ni las otras resulten olvidadas, pues el verdadero conocimiento se construye en las interrelaciones.

Por esta razón el profesor ha formulado su “Pequeña Pedagogía”, como un intento por relacionar la teoría y la práctica sin recurrir a las reduccionistas fórmulas arriba-abajo y abajo-arriba, rechazando tanto la práctica artesanal según la cual “cada maestrillo tiene su librillo” como la reducción academicista,

²⁷ Burbules (1999: 42) reconoce esta dicotomía cuando afirma: “*la relación entre teoría y práctica se transforma en un problema cuando la relación entre los que teorizan y los que hacen es un problema, y ese es ciertamente el caso en la educación actual. Muchos maestros prácticos (que ejercen sobre todo en las escuelas públicas) consideran que el trabajo teórico, que en buena parte se encarga a especialistas académicos más o menos privilegiados (como yo mismo), está alejado de sus intereses y es irrelevante para estos. Por otra parte, los teóricos miran a muchos maestros prácticos como si no reflexionaran lo bastante sobre su práctica y los aquejara una comprensión errada del propósito y del valor de su quehacer*”.

según la cual la actividad práctica de enseñar debe ser sometida al dominio de “los expertos”.

Para superar esta dicotomía parece evidente que es necesario buscar otros caminos de encuentro entre ambas realidades. A esto denomina el profesor “Pequeña Pedagogía”, a “la región” a medio camino entre la práctica docente en la escuela y la teorización académica universitaria, un lugar fronterizo y complejo recorrido por múltiples caminos de ida y vuelta. ¿Quién debe habitar ese espacio? Un sujeto cuya racionalización sobre su práctica sea superior a la pura acción cotidiana y cuya aproximación al conocimiento sobre la enseñanza no le deje sometido a lógica universitaria, manteniendo como exigencia profesional el cultivo de ambas vertientes. Esto exige, según el autor del modelo, el reconocimiento de un plano de la teoría y otro de la práctica que se atraigan, en lugar de repelerse, lo que le lleva a plantear la posibilidad de una teoría y una práctica, ambas de “segundo orden”.

La “Pequeña Pedagogía”, considera su autor que se puede desarrollar a través del estudio, la reflexión y la acción. A través de ellas el profesor desarrolla su trabajo al mismo tiempo que se forma, y considera que crea las condiciones para eludir la alineación que padece la mayor parte del profesorado de Primaria (expropiado de toda teorización) y de la Universidad (excluidos de la intervención en la práctica).

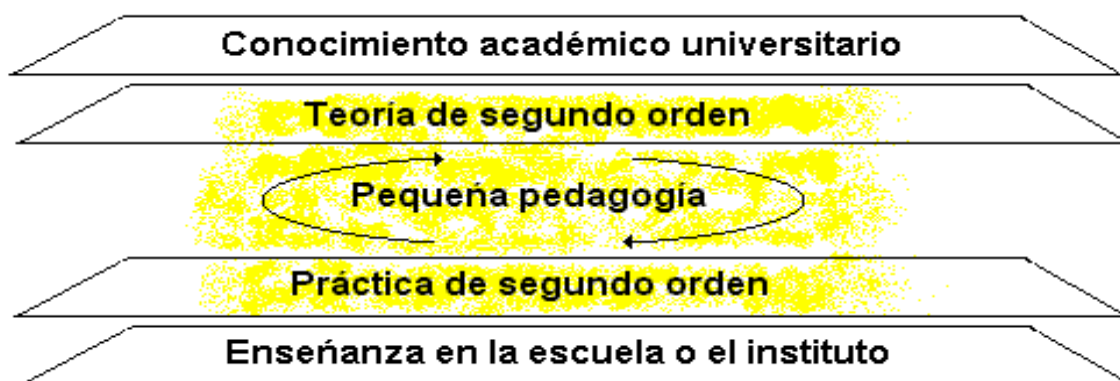


Imagen 22. La “Pequeña Pedagogía” (Rozada Martínez, 2006: 4).

Principios generales de procedimiento

Este autor, en su esfuerzo por definir su pedagogía, ha llegado a enunciar unos principios generales de procedimiento que cito a continuación, agrupados bajo dos categorías: (1) Sociedad, escuela, familias y alumnos; (2) Criterios para educar en una ciudadanía crítica. Se encuentran recogidos en Rozada Martínez (2005: 97-98).

Sociedad, escuela, familias y alumnos

- *Actuar siempre teniendo en cuenta que estoy en una escuela pública, lo cual significa tratar de captar en todo momento la dimensión pública de los problemas concretos, así como enfocar su tratamiento del modo más democrático posible.*
- *Tratar de situar las interpretaciones de lo que ocurre en el aula y el centro como manifestaciones de un contexto caracterizado por el auge de lo privado frente a lo público, la fuerte aceleración del ritmo del cambio social y el avance de las formas "post".*
- *Considerar a la familia como una compañera de viaje al menos tan descalabrada como la escuela, buscando maneras democráticas y solidarias de compartir los problemas comunes.*
- *Reconocer la formación permanente como algo imprescindible para todos, por lo que la educación ha de enfocarse hacia ella, dirigiéndose tanto a los alumnos como a las familias.*
- *Recurrir al pasado para, en contraste con el presente, comprender mejor el momento histórico en el que vivimos. A este respecto, puede ser también muy interesante el incorporar la referencia a culturas que responden a niveles de desarrollo y ritmo de cambio social muy inferior al nuestro.*
- *Seguir siempre una línea tendente a prestigiar la escuela, tanto en el trabajo con los alumnos como con los colegas y las familias, evitando que la crítica, por otra parte necesaria, resulte desalentadora; es decir, generar más confianza lúcida que "sospecha"; evitando también toda competencia entre centros públicos.*
- *Entiendo que la formación de individuos racionales y afectivamente equilibrados, no constituye una receta contra el alienante neoliberalismo, pero sí es un buen cimiento para edificar personalidades críticas, debiendo promover la escuela ambas dimensiones: la racional y la afectiva.*
- *Hay que prestigiar el saber, la importancia de conocer, de argumentar bien y de esforzarse para aprender.*
- *Debo buscar las mejores relaciones con cada familia particular y con el grupo de las que escolarizan sus hijos en mi aula, por lo menos.*
- *Eliminar las referencias a la familia pensada con el patrón del modelo "normal" en la tradición judeocristiana, procurando referirme siempre al*

grupo familiar sin dar por hecho que éste estará compuesto por un padre, una madre, unos hijos y tal vez algún abuelo.

- *Mantener una buena información de la situación familiar de cada alumno, utilizándola como importante elemento para la comprensión de la personalidad escolar de cada alumno, procurando evitar el quedarse en los efectos sin pensar nunca en las causas, tal como las socorridas caracterizaciones de inquieto, revoltoso, distraído, etc.*
- *Desarrollar un programa de formación de colegas y familias basado en el conocimiento del pasado para resaltar las características del presente, procurando desembocar en pautas que sería conveniente seguir para educar hoy.*
- *Las necesidades de formación de las familias en lo que respecta a las nuevas formas de vida de los niños, preadolescentes, adolescentes y jóvenes*
- *Incorporar los principios "freirianos" de ayudar a descodificar la realidad y dar la palabra a los sujetos, en la metodología a utilizar con las familias.*
- *Buscar conjuntamente con las familias, ciertas pautas orientadas a frenar la desestructuración de los niños como tales y como alumnos, procurando incidir en aquellos aspectos básicos que pueden servir tanto para ser buenos niños como para ser buenos alumnos.*
- *Las relaciones de poder, de respeto y de afecto, no sólo han de hacerse compatibles entre sí en una pedagogía crítica, sino que son realmente imprescindibles.*

Criterios para educar en una ciudadanía crítica

- *El enfoque de la educación moral será desde el punto de vista de la laicidad (no del laicismo), porque, independientemente de las opciones personales del profesor, es necesario salvaguardar con todo respeto las creencias de los alumnos y de sus familias. Respeto, no quiere decir apoyo explícito, pero tampoco confrontación, al tratarse de niños muy pequeños que en ese aspecto se encuentran indefensos.*
- *Debo contribuir a desvelar los mecanismos de alienación desplegados para captar a los sujetos por la vía emocional, ayudándoles en esta edad a ir tomando conciencia de lo que sienten, y de cómo lo que se siente con agrado no es necesariamente lo mejor.*

- *No elaboraré listados de dimensiones de la moralidad que habrían de ser formadas, sino que me guiaré por planteamientos más generales, es decir, por el "querer bien lo que se quiere y, por lo tanto, querer pocas cosas" de Durkheim, así como su idea de que la acción repetida siempre en el mismo sentido es lo mejor.*
- *Mantenimiento por mi parte de un tono de convicción discreto, que evite por un lado el desistimiento, por imposible, de la educación moral de los niños, y, por otro, la absoluta convicción de que mis planteamientos serán un éxito.*
- *Avanzar con la clase desde una mayor heteronomía, necesaria hoy para hacerse con el control de los niños que plantean más problemas en el inicio de curso, hacia una creciente participación suya en la determinación de las normas; procurando también el reconocimiento del profesor en la doble dimensión de adulto y de persona cualificada que tiene autoridad.*
- *Procurar el desarrollo de una disciplina consciente, teniendo como referencia unas normas que explícitamente se trabajan y se aceptan con el mayor nivel de razonamiento posible.*
- *Debo trabajar para conseguir la distinción entre derechos y deberes, su vinculación y la responsabilidad de cada cual con respecto a ambos.*
- *Trabajar la conciencia del "dominio de sí".*
- *Si fuera posible, trabajar con los colegas en el centro las cuestiones referidas a cómo establecer las normas y hacer que se reconozca su autoridad.*
- *Razonar siempre las normas buscando darles el mayor fundamento. Así mismo, a propósito del estudio de algunos saberes, tratar de ver si estos pueden ser fundamento de alguna norma (por ejemplo, si sabemos que los animales sienten y sufren, deducir a qué nos obliga esto moralmente; y, hasta donde sea posible, hacerlos conscientes de esa relación).*
- *Generar conciencia de pertenencia a grupos (familiar, escolar, otros...) y de la pertenencia de otros a otros grupos, reflexionando sobre los deberes para con los mismos.*
- *Cuidar que la relación con cada niño sea cálida, cercana, reconocida, procurando que se encuentren desinhibidos y se favorezca la comunicación, de modo que estén abiertas vías de apoyo y compensación de los problemas afectivos que pueden influir negativamente, ahora o en el futuro, en su comportamiento moral.*

Estos principios se resumen en la siguiente idea:

Profesor tutor	<i>Me propongo llevar a mis alumnos lo más lejos que pueda en el camino del conocimiento que la humanidad puede ofrecerle a un niño actual, y en el del reconocimiento de sí mismos como seres racionales, emocionales y morales, procurando hacerlo mediante una metodología que facilite las máximas conexiones y las más ricas entre ese conocimiento, esta reflexión y las experiencias vitales en las que están inmersos. Porque es la síntesis del concepto de formación que he desarrollado en mi libro "Formarse como profesor" y que, obviamente, no procede explicar aquí de nuevo.</i>
----------------	---

3.3.2. Planteamiento práctico: la clase como una comunidad deliberativa

Una vez conocidos los planteamientos teóricos que sustentan la práctica del diálogo en el aula como estrategia de educación en valores, así como los principios de procedimiento del profesor, es preciso introducirse en el desenvolvimiento práctico cotidiano del aula, que aunque es coherente con el planteamiento teórico anteriormente planteado, en el terreno del aula implica multitud de tomas de decisiones.

Para ello se abordan en un primer apartado las tipologías dialógicas que se desarrollan en el aula y las características que tienen estas conversaciones. A continuación se ofrecen los principales datos recogidos durante la fase de trabajo de campo de la investigación y su interpretación, así como un análisis global de los datos.

Tipos de diálogo desarrollados en el aula

Desde que el profesor trabaja con este grupo de alumnos, en el curso 2005-2006, ha ido creando en el aula un clima favorable para el diálogo en la clase que ha favorecido la aparición de una cultura deliberativa. Para ello ha organizado el currículo dando protagonismo a la conversación entre los miembros del grupo.

En el **curso 2005-2006** este espíritu dialógico se ha cultivado a través de diferentes experiencias:

- La conversación de los lunes a primera hora.
- La conversación del miércoles a primera hora con el cromo de La Aventura de la Vida.

- El diálogo que se produce en el transcurso de las asignaturas.

En el **curso 2006-2007** la articulación del diálogo en el aula se ha producido por los tres medios anteriormente citados, a los que es preciso añadir otro más:

- Los microrrelatos-dictado de Manolo y Vanina de las clases de cultura asturiana.

En el **curso 2007-2008** la actitud dialógica en el aula se ha cultivado mediante dos de las fórmulas anteriormente citadas:

- El diálogo transversal a las asignaturas.
- El cuento de Manolo y Vanina de las clases de cultura asturiana.

No obstante, a finales de diciembre, en la última semana que permanecí en el centro, se retomó la conversación del lunes a primera hora, a petición del alumnado.

La previsión también era la de hacer la conversación con los cromos de La Aventura de la Vida una vez que éstos llegasen al centro (se esperaba que fuese en enero).

En el siguiente apartado comento brevemente en qué consisten estas tipologías de diálogo en el aula, no sin antes hacer explícita una matización importante, la cual expreso con las palabras del propio profesor, para dejar claro que estas tipologías no son sino actividades educativas concretas que han surgido inspiradas en principios pedagógicos generales, pero que bien podrían ser otras.

<p>Profesor tutor</p>	<p><i>Creo que una pedagogía no puede ser caracterizada por una o varias actividades concretas. Lo que caracteriza a una pedagogía es más bien un conjunto de ideas y un tipo de actividades o dinámicas de clase coherentes con ellas, pero eso puede plasmarse en actividades concretas muy diversas, que incluso conviene modificar de vez en cuando. Diríamos que de una idea general no se deriva una actividad concreta, sino que bajo ella cabe una variedad grande de acciones, que pueden incluso parecerse a otras no inspiradas por tal pensamiento, aunque éste siempre introducirá un matiz que muchas veces es lo más importante. Por ejemplo, podemos estar estudiando la misma página del libro que el curso de al lado, pero las interacciones con ese texto, con el pensamiento de los alumnos, con sus sentimientos, con sus experiencias vitales, las cuestiones planteadas a partir del texto, las intervenciones de los alumnos, las del profesor, en definitiva, los caminos que se recorren en una y otra clase pueden ser completamente diferentes. Es en los matices donde muchas veces hay que buscar la coherencia pedagógica. No creo que una pedagogía deba necesariamente exhibir un conjunto de prácticas espectacularmente novedosas. Tampoco es que desprecie esas prácticas que se presentan como “alternativas pedagógicas”, por lo menos tras ellas hay profesores</i></p>
-----------------------	---

<i>inquietos que intentan hacer cosas interesantes, aunque también abundan los vendedores de “nadas” bien envueltas.</i>
--

Conversación de los lunes a primera hora

Cada lunes, después de que el timbre anuncie que son las nueve de la mañana, van llegando al aula los alumnos. Cinco o diez minutos suelen transcurrir entre que entra el primer alumno y el último, pues no suben en filas, y resulta fácil entretenerse por las escaleras que llevan al aula cuando uno hace al menos dos días que no ha visto a los compañeros. Mientras, los alumnos más rápidos aprovechan para ir ubicándose en su pupitre, relacionarse con sus compañeros o comentarle algún tema al profesor (o a mí).

Cuando ya todos están en clase, el profesor pasa lista y todos se sientan en su silla. Pero los alumnos no se sientan detrás de su mesa para hacer fichas o ejercicios pasivamente, sino delante de ésta ofreciendo al visitante una desconcertante imagen de lo que allí sucede.

Con la petición de turno para hablar se abre la conversación. El profesor distribuye las palabras, permitiendo a todo aquel que desee hacer un comentario realizarlo abiertamente para el grupo. Los alumnos suelen aprovechar este momento para comentar experiencias personales diversas: aquello que han hecho el fin de semana, aquello que van a hacer en otro momento, aquello que les preocupa, etc. A partir de esta primera ronda de intervenciones el profesor suele intervenir y plantear algún interrogante al respecto, que de manera reflexiva permita al grupo pensar unos segundos sobre el tema que el compañero ha apuntado. La idea de un currículo líquido favorece enormemente esta cuestión, pues de cualquier tema puede derivarse un dilema moral, un problema ético sobre el cual es preciso reflexionar individualmente y en comunidad.

Son numerosas las intervenciones de profesor y alumnos, los turnos de palabras que se dan, los temas abordados, etc.

Esta forma de proceder guarda relación directa con el cultivo de la dimensión oral de la enseñanza, en el marco de la asignatura de lengua.



Imagen 23. Conversación abierta un lunes a primera hora (curso 2007-2008).

Conversación a través del programa de La Aventura de la Vida

La Aventura de la Vida es un programa de promoción de la salud, desde la educación en valores, con énfasis en la prevención del uso problemático de las drogas. El proyecto, orientado al alumnado que cursa tercero, cuarto, quinto y sexto de Primaria, tiene como soporte didáctico un álbum de cromos (coleccionables) que recibe cada alumno y que será completado durante el transcurso del año lectivo a medida que el docente trabaje con los 36 cromos.

En la página web del centro (<http://web.educastur.princast.es/cp/germanfe>) pueden consultarse algunas informaciones al respecto del programa “La Aventura de la Vida”, en el apartado proyectos).

La Aventura de la Vida es una herramienta para la promoción de la salud, a partir de la discusión en el aula de los cromos, vinculados con cuatro ejes temáticos: (1) **hábitos de vida saludables** relacionados con la actividad y el descanso, la alimentación, la seguridad y la higiene; (2) **habilidades para la vida** que implican aprender a manejar las tensiones, relacionarse y tomar decisiones; (3) **la autoestima** en aspectos relacionados con el manejo de los vínculos, la aceptación de sí mismo, el vivir conscientemente, responsabilizarse de sí mismo y la autoafirmación; (4) **la prevención del uso de drogas**, que permite comprender lo que sucede con el consumo de medicamentos, alcohol y tabaco.

La Aventura de la Vida apuesta por fortalecer y estimular en los niños en edad escolar los hábitos de vida saludable, las habilidades sociales y la autoestima, considerados factores de prevención que podrán habilitar a los futuros adolescentes y jóvenes a mantener una mejor relación con sus pares, con su

entorno y con las drogas -sean estas legales o ilegales-. La inclusión del desarrollo de estos ejes en el trabajo cotidiano del aula permite aumentar las posibilidades para enfrentar con éxito situaciones de riesgo.

La conversación en el aula se realiza un día de la semana (siempre el mismo, el miércoles, por ejemplo) en la primera hora de clase. El alumnado llega al aula y tomando su silla se sienta delante de su pupitre en disposición de aprender a través del diálogo que se iniciará.

El profesor es la única persona que tiene el álbum en la clase, pues el alumnado debe tenerlo en casa para ir pegando los cromos y comentando las cosas que se hablaron en clase con la familia.

Antes de iniciar el diálogo el profesor reparte dos cromos a cada alumno y lee los pequeños textos que en el álbum acompañan a los mismos, dos veces si es preciso, para posteriormente votar cuál de los dos se comentará en clase en esa hora. Una vez seleccionado el cromo que se comentará se piden voluntarios para resumirlo, y los niños que pidan la palabra dirán qué es lo que trata de explicar ese cromo.



Imagen 24. Un cromo de La Aventura de la Vida (3º de Primaria).

Una vez resumido, a partir del texto y de la imagen que lo acompaña los alumnos piden la palabra para iniciar una rueda de intervenciones para comentar alguna cuestión vinculada con el tema del mismo. Narran experiencias de su vida, cosas que han aprendido en la escuela sobre esa cuestión, saberes populares, etc.

A partir de estas intervenciones iniciales el profesor pregunta, introduce reflexiones, estimula el pensamiento del alumnado, de modo que van surgiendo nuevos temas y es posible educar en valores llevando el tema tratado al cuestionamiento moral: ¿y eso está bien o mal?, ¿si eso es bueno para uno, también lo es para los demás?, etc. y otras preguntas, las cuales, cuando en

el aula hay un tono de seriedad en la conversación, permiten reflexionar profundamente al alumnado sobre lo que deben y no deben hacer, tomando conciencia de su propia responsabilidad y asumiendo compromisos de comportamiento para el futuro.

Esta metodología puede recordar un poco los dilemas morales de Kohlberg, mas se diferencia de éstos en su mayor flexibilidad, pues los dilemas de Kohlberg estaban más pautados. En este caso, dada la apertura del programa y la libertad que el docente tiene para desarrollarlo puede llegar a abordarse y discutirse un tema diferente al que el propio cromo trata de sugerir.



Imagen 25. Conversación mediante el cromo de La Aventura de la Vida (curso 2005-2006).

Diálogo transversal a las asignaturas

Este espíritu dialógico del grupo que se promueve en las conversaciones abiertas de los lunes y a través de los cromos de La Aventura de la Vida también se cultiva a lo largo de las diferentes asignaturas.

En cualquier momento en el transcurso de la enseñanza académica (lengua, matemáticas, conocimiento del medio, artística y cultura asturiana), tras una lectura, ante una imagen, tras una reflexión, ante una duda, etc., puede permitir el planteamiento de un dilema moral contextualizado en el aula.

Es muy importante para ello la disposición del profesor para dialogar sobre ese tema, o para plantear el debate más claramente, de cara a facilitar la educación moral transversal. Una vez planteado éste, la lógica es la misma. Se organiza un turno de palabras entre aquellos alumnos que desean hablar y el profesor va incorporando ideas que enriquezcan el debate, preguntas, reflexiones, etc.



Imagen 26. Diálogo transversal (curso 2007-2008).

Cuento de Manolo y Vanina en clase de cultura asturiana

El cuento de Manolo y Vanina es un recurso didáctico creado por el profesor que emplea en la asignatura de cultura asturiana para favorecer la enseñanza de este saber, así como favorecer la educación en valores.

Sus protagonistas, un niño del pasado, de la Asturias tradicional y una niña del presente son quienes sirven de soporte para iniciar las conversaciones en el aula.

Estos microrrelatos que el profesor va escribiendo a medida que lo necesita para ir trabajando en clase puede consultarse íntegramente en la página web del colegio: <http://web.educastur.princast.es/cp/germanfe>, en el apartado proyectos singulares.

Se trabaja a través de dictados breves, de aproximadamente un folio. La dinámica suele ser la lectura del capítulo correspondiente, su resumen por parte de uno o varios alumnos (los que pidan la palabra y en ocasiones alguno más que el profesor estimula a hablar), el comentario de algunas ideas del mismo o relacionadas y su copia al dictado, que lejos de ser ágil y competitiva busca en todo momento la comprensión de aquello que se está copiando: el significado de una expresión desconocida, el porqué de que una palabra lleve tilde, etc. que aportan a esta dinámica un tono relajado de trabajo, sobre la base de la expresión oral.

En el curso 2006-2007 se han realizado los veinte primeros dictados del cuento. En el curso 2007-2008 la previsión es realizar otros veinte y otros veinte en el curso 2008-2009, donde Manolo y Vanina serán adolescentes y

plantearán algunos de los problemas propios de su edad, Manolo en el pasado y Vanina en el presente.

El cuento ofrece muchas posibilidades para la educación en valores por dos razones:

- El contraste de los modos de vida de ayer y hoy en un mismo territorio permite repensar el presente, cuestionar la realidad que hoy vivimos. Ha cambiado mucho la educación, la familia, la economía, etc. y el cuento permite enseñar esos cambios para comprender mejor nuestra situación en el mundo hoy.
- Al ser los protagonistas unos niños, el alumnado suele aprovechar los problemas que los personajes plantean para interpretar su propia vida y ofrecer al grupo experiencias e ideas sobre sus circunstancias vitales que permiten en el aula el establecimiento de dilemas morales contextualizados, sin duda mejores que los que puede plantear un cuento.



Imagen 27. Familia de Manolo. (Él es el segundo de izquierda a derecha).



Imagen 28. Familia de Vanina.

Características del diálogo en el aula

Para que se dé el diálogo en el aula, para que se inicie en la misma una conversación a nivel de grupo son necesarias algunas condiciones, que trataré de comentar a continuación. No aparecen formuladas en ningún escrito del profesor, de tal modo que como investigadora me he propuesto sistematizarlas para dar cuenta de ellas.

La activación de los principios de procedimiento

La primera condición del diálogo a destacar es la activación del mismo, generalmente por parte del profesor, en relación con los principios de procedimiento que guían y orientan el desenvolvimiento de la práctica educativa.

Es precisa cierta sensibilidad por parte del profesor para “detectar” y “aprovechar” los temas que van surgiendo en el aula (o provocarlos) en relación con la educación en valores, así como para ir llevando la conversación hasta problemas morales de mayor envergadura, que inicialmente no suelen salir.

La igualdad de los miembros en el grupo

Todo alumno que desee participar aportando una idea, preguntando una duda, introduciendo una experiencia personal, una preocupación... puede hacerlo, siempre y cuando se atenga al tema que se está trabajando. No obstante, si la cuestión planteada tiene por sí misma un interés de trabajo transversal muy destacado se abordará también.

El único requisito para participar es pedir la palabra. Es cierto que hay una importante diferencia en el grupo entre el profesor y los alumnos, y no puede hablarse de relaciones simétricas entre ellos, pero dada la heteronomía aún predominante en el alumnado de estas edades es imposible dialogar de otro modo en el aula, con lo cual la figura de autoridad del profesor no deja de estar presente como reguladora del desarrollo de la actividad y del contenido de misma, aunque en esto último se configura un marco muy abierto²⁸.

²⁸ Burbules (1999: 54-55) afirma que *“la igualdad per se no es necesaria para que haya diálogo. Si no fuera así, no podría haber, por ejemplo, diálogo entre los adultos y los niños. El hecho de que los participantes no sean iguales en conocimiento, experiencia o inteligencia no*

Podrían destacarse muchos ejemplos de la vida en el aula en las que se manifiesta esta característica del diálogo. El rasgo más destacado es que todos los alumnos saben que pueden pedir la palabra en cualquier momento porque saben que el profesor se la dará sin discriminación. Estando en el aula me sorprendió cómo ante una conversación en el aula que despertó mucho interés quince alumnos levantaron la mano para hablar y el profesor fue repartiendo las palabras a todos y cada uno de los quince alumnos que la habían solicitado permitiéndoles expresarse a todos, aunque ello supuso que la conversación se alargase más de lo previsto.

La reflexividad

Otra condición es la reflexividad en las afirmaciones que se realicen. Como frecuentemente señala el profesor, “*no se puede levantar la mano sin haber pensado antes la respuesta*”, pues muchos alumnos tienden a levantar la mano inmediatamente después de escuchar una pregunta que consideran que pueden responder, sin tener aun la respuesta pensada. Así, en muchas ocasiones sucede que cuando se les da la palabra a estos alumnos comienzan a pensar lo que van a decir.

Para pensar las respuestas, para organizar coherentemente la idea que se desea comunicar, etc. el profesor da tiempo al alumnado. No se espera la respuesta sólo unos segundos de rigor, y si el alumno no lo dice se pasa a otro como se hace en la inmensa mayoría de las aulas. Si el alumno tarda, se le espera y una vez que hace su comentario el profesor le hace apoyos para que pueda expresar mejor la idea, si es preciso.

Además el profesor rechaza aquellas aportaciones (ya sean intromisiones sin solicitar la palabra o contribuciones de alguien que la ha solicitado) que sólo buscan llamar la atención o buscar protagonismo ofreciendo un comentario planteado irreflexivamente.

Por otra parte, con el objeto de favorecer la “autonomía de la voluntad” que plantea Durkheim (1976), el profesor trata de dialogar con algunos alumnos en el aula favoreciendo la toma de conciencia de las propias dificultades en orden a conseguir el propio dominio, “el dominio de sí”. La siguiente conversación es un ejemplo:

disminuye las posibilidades de diálogo: al contrario, en muchos casos explica que los participantes se hayan visto llevados a establecer una relación. (...) Otras dos características son más importantes (...) Tiene que haber cierto nivel de reciprocidad que ligue a los interlocutores en una relación mutua de interés y respeto (...) y una posibilidad real de que cada uno de los afectados participe en la discusión, haga sus aportes a ella o la abandone”.

[Un niño no ha hecho los deberes en casa porque se olvidó el libro en clase].

- Profesor: *¿Tú te das cuenta de que además de un niño eres un escolar? ¿Si fueras futbolista qué tendrías que hacer?*
- Alumno: (-) *Ehh (-) pupupu (-) pues jugar al fútbol.* [Este niño tiene muchas dificultades para iniciar una enunciación oral, pese a que la logopeda trabaja con él varias horas a la semana].
- Profesor: *Juegan al fútbol, entrenan... Para jugar al fútbol los jugadores se preparan. ¿Un escolar qué tiene que hacer?*
- Alumno: *Ehhh (-) iiiii, iiiii, iiiii, (-) ir al colegio.*
- Profesor: *Sí, pero no sólo ir al colegio. Al colegio viene el conserje también y no es escolar. No, no. Hay gente que viene al colegio: las cocineras, los que cuidan el patio y las señoras de la limpieza... No son escolares. (-) Incluso los profesores, tampoco se puede decir que sean escolares. Escolares como alumnos. ¿Qué tiene que hacer un alumno, (n.o.)?*
- Alumno: *Hacer los deberes y estudiar.*
- Profesor: *Estudiar, hacer los deberes, ¿para qué?*
- Alumno: *Para aprender.*
- Profesor: *Para aprender. ¿Se puede aprender de otra manera? (-) ¿Se puede aprender de otra manera que no sea viniendo al cole, ni haciendo deberes, haciendo trabajos, haciendo ejercicios...?*
- Alumno: *No sé.*
- Profesor: *¿No sabes? (n.o.)*
- Alumno: *Con los libros.*
- Profesor: *¿Se puede aprender con los libros, sin ir al colegio?*
- Alumno: *Sí, ¿pero si no entiendes lo que dicen?*
- Profesor: *Sí, es verdad, se puede aprender sin ir al colegio, pero es mucho más difícil. El colegio facilita las cosas. Las explica. Tiene un profesor para explicarlas, para leer el libro, para trabajarlo colectivamente con otros compañeros, para no estar solo. Fijaros lo que sería levantarse por la mañana y estar solo en una habitación poniéndote a aprender. Te aburrirías muchísimo, te resultaría muy difícil, no tendrías con quien consultar... De todos modos hay personas que han aprendido solos o también con sus familiares. No es imposible aprender sin la escuela, pero es muy difícil. No es porque yo lo mande, (n.o.), no es una cosa que sea porque yo lo diga, es porque tú lo necesitas. Es un deber, como su propio nombre indica.*

El respeto mutuo

Por otra parte, es destacado el respeto que existe en el aula en el transcurso de las clases entre los miembros del grupo y entre éstos y el profesor. El profesor riñe y pone orden en la clase permanentemente, pero nunca descalifica, ni a un alumno particular ni al grupo.

El alumnado por su parte muestra una actitud de respeto al profesor y a sus compañeros, algo que se manifiesta permanentemente en las diversas situaciones de aprendizaje, sobre todo cuando se da tiempo para pensar la respuesta, esperando al alumno. El propio profesor ha manifestado:

Profesor tutor	<i>A veces yo mismo me asombro de la capacidad del grupo para asumir, sin el más mínimo gesto de desaprobación o incomodidad, las dificultades que muestra un compañero para encontrar una respuesta a una cuestión determinada. Les gusta competir, como a todos los niños, pero asumen perfectamente que el saber no debe de ser utilizado para eso, y respetan con gran autocontrol los silencios necesarios para que el interpelado pueda pensar y expresarse.</i>
----------------	--

La reiteración multiforme

En el aula tanto los contenidos curriculares de 5º como algunos problemas sociales relevantes trabajados aparecen en repetidas ocasiones en la vida del aula. En las muestras que recojo en el apartado “el desarrollo del diálogo en el aula” pueden apreciarse algunas de las temáticas trabajadas de educación en valores, presentadas como “cortes sincrónicos” de la interacción en un momento dado que pueden dar la impresión equivocada de que el tema abordado ya se considera superado.

Los temas no aparecen en la clase una única vez sino que se trabajan con frecuencia, apareciendo muchos de ellos en repetidas ocasiones a lo largo del tiempo, aunque bien es cierto que no siempre se apunta hacia un mismo fin y, por tanto, no necesariamente se enfoca didácticamente del mismo modo.

El docente puede volver sobre los temas con un talante dialógico, con la intención de estimular el recuerdo, de abordar otras dimensiones relacionadas, para discutir prácticas, ideas previas o conocimientos académicos, etc. En ocasiones el profesor se dirigirá al grupo, en otras, a un alumno concreto o a varios. Esa intervención puede ser para que los alumnos tomen conciencia reflexiva del propio pensamiento, para que expresen sus experiencias, para que planteen preguntas, para que revisen sus conocimientos previos, etc. El profesor puede mostrarse en ocasiones dubitativo, expresando incluso sus

propias incertidumbres al respecto, otras puede mostrarse firme, defendiendo incluso su postura.

La actitud del docente deliberadamente no siempre es la misma. Los procesos didácticos son complejos, la diversidad de acciones es inmensa, el tratamiento de los temas no es solamente puntual y la forma de abordarlos puede variar significativamente.

Profesor tutor	<i>Con la disciplina, unas veces la intervención se puede orientar más a la reflexión sobre un hecho, y otras a la intervención más firme y expeditiva del profesor. Hay que tener en cuenta que la asimetría en las relaciones profesor-alumno tienen que ver con la doble vertiente de la educación: reprimir y liberar. Pares que no cabe ingenuamente dar por superados con dejar de hablar de uno de ellos.</i>
----------------	--

La tolerancia a la discrepancia y el aumento de la autoestima

Cuando se habla en clase, es precisa, por parte del profesor, una actitud de renuncia estratégica a corregir muchas cosas que se dicen juzgándolas como errores; a veces se hace, pero en gran parte de los casos el profesor no interviene hasta que no se ha manifestado un número importante de alumnos, y cuando lo hace, si es un asunto claramente opinable, él da la suya y muestra respeto hacia otras. Otras veces ofrece datos o expone hechos o saberes que establecen con mayor o menor certeza el pensamiento mejor fundamentado académica y moralmente, no dando por sentado principios. De este modo puede introducir al alumnado en dilemas cognitivos sobre cómo debe ser el comportamiento humano ante un problema.

Ello ayuda al alumnado a clarificar su propio sistema de valores y a tolerar la discrepancia, pues hay problemas sociales ante los cuales no cabe dar una única respuesta, pues no hay una única solución posible. Bien es cierto que los alumnos no suelen llevarse mucho la contraria entre ellos (cabe recordar que están en una etapa de su desarrollo evolutivo aún lejos de una autonomía moral), pues no suelen realizar aportaciones muy divergentes, pero el profesor trata de estimular y de mostrar cómo existen diferentes posturas ante el tema que se trabaja en el aula.

Ante la pregunta “¿qué saber tienen los adultos que no tienen los niños?”, los alumnos han manifestado:

- Alumno: *No sé. Madurez.*
- Alumno: *Nosotros recordamos lo de ahora y ellos recuerdan lo de antes.*
- Alumno: *Que ellos recuerdan mejor lo de más atrás.*
- Alumno: *Que tienen mejor capacidad que nosotros.*
- Alumna: *Ellos saben mucho más de la vida, que saben lo que pasó.*
- Alumna: *Tienen más experiencia.*

Como puede apreciarse no hay muchas diferencias en los planteamientos de los niños, pero cabe destacar que si el profesor esperase obtener una determinada respuesta juzgaría negativamente algunas de estas afirmaciones y no permitiría que los alumnos expresasen la respuesta que consideran válida por temor al fracaso.

En parte, como consecuencia de lo anterior, no se está minando permanentemente la autoestima de los niños, sino que se les está animando a participar en el desarrollo de las clases, permitiéndoles ser sujetos activos de su propio aprendizaje y ver el sentido de la educación que reciben. Un niño que no se siente capaz de responder a una pregunta no se animará a participar en el desarrollo de las clases si sabe que lo que diga va a ser condenado por la sencilla razón de que da una tentativa de respuesta aproximada o una respuesta errónea. Los alumnos de esta clase saben que pueden expresarse sin temor a que sus respuestas sean rechazadas. Los alumnos en las entrevistas han manifestado: *“puedo expresarme”, “el profe lo dice todo en positivo”, “el profe nunca dice que la respuesta está mal”, “para el profe siempre está todo bien y cuando no está bien a veces dice que está bien pero podría estar mejor y hablamos de eso todos hasta que esté bien bien”*.

La seriedad y la atención

Otra condición muy importante del diálogo en el aula es la seriedad y la atención. El diálogo es una actividad formativa para el alumnado que se tiene que desarrollar con la misma seriedad con la que se aprende a multiplicar quebrados. Y ello es así porque si no es imposible aprender de él.

Dadas las cualidades tan poco favorables del grupo en cuanto a esta cuestión se hace necesario solicitar atención al alumnado ante la conversación que se establece en el aula. Dados los problemas de aprendizaje de una buena parte

de ese problemático grupo, se hace precisa también una permanente insistencia en las ideas manejadas.

Cuando esta condición no se cumple, lo conveniente es promover la atención y la seriedad y, si no se logra, suspender la conversación, cosa que ha ocurrido en muy contadas ocasiones. Sin escucha activa no hay comprensión y sin ambas cosas no hay aprendizaje. Algún niño que reiteradamente no escucha, puede ser privado del uso de la palabra cuando la pide, bajo la norma, bien conocida por todos, de que para hacer uso del derecho a decir, hay que cumplir la obligación de escuchar.

En este curso (2007-2008), en mi presencia, sólo hubo un momento de falta de seriedad en el diálogo. Es el siguiente:

[Hablando de la esclavitud en el pasado y el trabajo hoy].

- Profesor: *Hay leyes que lo prohíben, efectivamente [la esclavitud]. Nosotros estamos protegidos por las leyes. A las personas no nos pueden esclavizar así. Nadie. Bien. ¿Si alguien trabaja qué hay que hacer con él?*
- Alumno: *Matarlo.*
- Profesor: *¿Qué dices, (n.o.)? ¿Quieres hacer el favor de pensar antes de hablar?*
- Alumno: *Y si hace algo que es malo...*
- Profesor: *No estamos hablando de que haga algo que esté mal. Ponte serio y escucha lo que se dice. Cuando alguien trabaja, qué...*

Muy pocos incidentes hubo por falta de atención en las conversaciones que se han gestado. Éste ha sido posiblemente el más destacado:

- Profesor: *(n.o.), qué ha dicho (n.a.).*
- Alumno: *(-)*
- Profesor: *Si no lo sabes di que no lo sabes. No nos hagas perder el tiempo. Si no lo sabes di que no estabas atento. ¿No estabas atento, a que no?*
- Alumno: *No.*
- Profesor: *Lo noto en tu cuerpo. No necesito meterme en tu mente. No estuviste atento a nada y (n.a.) ha explicado muy bien por qué antes se conversaba mucho entre la gente y por qué ahora la gente conversa muy poco.*

La veracidad y la confianza

También es fundamental la veracidad, algo que ya han aprendido los alumnos. No se trata de intervenir para decir cualquier cosa con tal de atizar el fuego. Aquello que se comente tiene que ser verídico.

Cuando esta condición no se cumple, lo más conveniente también es reprender (afectivamente, por supuesto) al alumno, hacerle ver que lo que cuenta es fantasioso y no es real y que es mejor no hablar a decir una mentira porque ello perjudica a la clase que puede tomar como verdaderas historias medularmente falsas, devaluando la calidad del debate.

Con frecuencia se hace un elogio de la fantasía, pero siempre que ésta sea consciente, sin confundirla con la realidad. También se cuida el no incurrir en simplificaciones o en exageraciones.

Este curso, en mi presencia, se ha cumplido con esta condición en todo momento. Cabe destacar que cuando este grupo de alumnos se encontraba en 3º de Primaria, con frecuencia dos alumnos pedían la palabra para improvisar una respuesta que a todas luces era fantasiosa para así contribuir al diálogo con algún comentario, mas este año parece que esta forma de proceder está superada.

De hecho, cabe destacar hasta qué punto los alumnos valoran el diálogo como una actividad sincera cuando narran al grupo episodios de su vida que son o han sido muy traumáticos, en ocasiones, con lágrimas en los ojos. El testimonio de estas niñas que cuentan cómo ha sido para ellas dejar su país para venir a España es un ejemplo.

[Tras leer en voz alta el capítulo de Manolo y Vanina que va a ser copiado al dictado].

- Profesor: *Tú pedías la palabra para resumirlo, ¿no?*
- Alumna: *¡Noo! Pedía la palabra porque a mí también me pasó lo mismo que a Manolo al venirme para acá.*
- Profesor: *¿Ah, sí? A ver, cuenta.*
- Alumna: *Pero me dio bastante suerte.*
- Profesor: *¿Sí? ¿Te dio suerte?*
- Alumna: *¡Sí! Y es que no me imaginaba... A la noche estuve hablando con mi abuela y yo no sabía si quería venir para acá. Sólo quería ver a mi mamá (-).*
- Profesor: *¿Tú tenías ilusión en venir para acá?*

- Alumna: *Para ver a mi mamá.*
- Profesor: *Pero tenías dudas...*
- Alumna: *Sobre si quería venir.*
- Profesor: *¿Por qué?*
- Alumna: *Porque no quería venir de esa manera (>).*
- Profesor: *Porque dejabas allí muchos amigos, porque está muy lejos el país...*
- Alumna: *Sí (-).*
- Profesor: *¿Y esa noche?*
- Alumna: *Nada, que lo pasé muy mal.*
- Profesor: *¿Despierta?*
- Alumna: *Sí. Estaba pensando. Luego me dormí, pero me dormí muy tarde.*
- Profesor: *¿Y por la mañana?*
- Alumna: *Es que me venía, de mi casa salía a la una de la tarde. Me dormí como a las cinco [cinco].*
- Profesor: *De la mañana, y luego fuiste al aeropuerto (-) y luego ¿por qué dices que bien, que te salió bien?*
- Alumna: *Porque como dice (n.o.) él no pudo ir, pero yo sí pude venir. [Remite a la experiencia que ha narrado otro alumno previamente].*
- Profesor: *Tú sí pudiste venir. ¿Y estás contenta de haber venido?*
- Alumna: *Sí. (- -) Yo estoy contenta porque vi a mi mamá. Sí. Y luego, porque me gusta el colegio.*
- Profesor: *¿Te gusta más este colegio que el que tenías allí?*
- Alumna: *¡Sí! Y mi mamá se quiere cambiar de piso, pero está buscando otro porque donde ella se iba a mudar tenía yo que salir del colegio y yo le dije que no quería.*
- Profesor: *Qué bien. Eso lo voy a apuntar. Apúntalo Carmen.*
- Investigadora: *Sí, lo estoy apuntando.*
- Profesor: *Es muy bueno. Para un profesor es muy satisfactorio. Es mucha alegría para mí saber que un niño, que una niña, quiera a su colegio, y le diga incluso a su mamá que no busque piso en otro sitio para mantenerse en el colegio.*

(...)

- Profesor: *(n.a.), ¿qué ibas a decir tú?*
- Alumna: *Que yo cuando estaba en Colombia y al otro día teníamos que ir al aeropuerto a coger el avión para venir p'acá pa [para acá, para] España yo estaba dudando mucho de si venirme o dejar a los otros hermanos que tengo allá, y mucho, pero no pude dormir en toda la noche. Tenía miedo de que al avión le pasara algo, a mí también y a mi hermano... yo temblaba mucho, no me quería subir al avión.*
- Profesor: *¿Era la primera vez que te subías a un avión?*
- Alumna: *No ya subí cuatro. (>) Además yo pensaba que España era al revés.*
- Profesor: *¿Cómo que era al revés?*
- Alumna: *Sí, eso.*
- Profesor: *¿Qué quiere decir que España era al revés?*
- Alumna: *Que estaba volteada.*
- Profesor: *A ver, explícalo.*
- Alumno: *Yo*
- Profesor: *No. No lo explicas tú. Lo explica ella.*
- Alumno: *Yo pensaba que allí estábamos boca arriba y en España boca abajo.*
- Profesor: *¡Ah!, tú pensabas que como España está al otro lado de la tierra andábamos boca abajo. ¿Y te daba miedo qué? ¿No acostumbrarte?*
- Alumna: *A caer.*
- Profesor: *Tenías ocho años. ¿Nunca te habían explicado en la escuela cómo era la tierra y que no se andaba cabeza abajo en ningún sitio de la tierra?*
- Alumna: *No.*
- Profesor: *Bueno, a los ocho años no se entiende muy bien eso todavía. Australia está allí, [señala un mapa] y un niño de ocho años no puede entender que los australianos estén allí y no estén cabeza abajo.*

Estos ejemplos muestran además cómo en el aula existe un clima de confianza en el que es posible expresar los propios sentimientos y emociones sin que se produzca inquietud en el alumnado, un aspecto muchas veces descuidado en la enseñanza, en general.

La argumentación

Otra cuestión relevante es la argumentación de aquello que se dice, siempre que sea posible. En esta edad los niños aún tienen muchas limitaciones para justificar y argumentar por qué una decisión es mejor que otra, por qué una idea es buena y otra no, etc. pero es en este camino en el que hay que colocar al alumnado.

Es muy frecuente la pregunta ¿por qué lo dices? o ¿por qué lo piensas? o ¿de dónde los has sacado?, ¿quién te lo ha dicho?, ¿dónde lo has visto o leído?, si es la tele, ¿en qué tipo de programa? Los documentales tienen más valor como apoyo a una argumentación que la telebasura. Permanentemente el profesor invita al grupo a profundizar en el razonamiento y la explicación de lo que se dice o se cree.

Las cálidas relaciones entre los miembros del grupo

Asimismo, también es preciso cuidar las relaciones en el aula en todas las interacciones: profesor-alumno, alumno-profesor y alumno-alumno. Las interacciones entre el profesor y los alumnos siempre son respetuosas y cálidas.

Cabe destacar el alto grado de confianza que se ha gestado entre el profesor y el grupo. Sirva como ejemplo señalar que durante este curso los alumnos han comenzado a escribirse “cartas de amor” entre ellos y le daban al profesor los borradores para que se los corrigiese y así poder darle al niño o la niña la carta sin errores de ortografía, algo que da pie a pensar en el alto grado de confianza que los niños depositan en el profesor al confiarle la lectura de un documento tan íntimo y personal. Asimismo cabe destacar la confianza que el profesor tiene en ellos al comentarles algunos episodios de su vida.

- Alumno: *El profesor tiene mucha confianza con nosotros. Nos cuenta cosas personales.*
- Alumno: *Un día estaba preocupado por una cosa que le pasó a un hijo y nos lo contó.*
- Alumno: *Y nos contó lo del pajarito. [“Lo del pajarito” ha sido algo que a los alumnos no les ha pasado desapercibido. Cuando el profesor era un niño tenía un pajarito y un día se le murió. Estaba muy triste, pero no lloraba porque de niño le dijeron muchas veces que no debía hacerlo, pero ese mismo día le picó una avispa y aprovechó a llorar con todas sus fuerzas la pérdida de su pajarito, alegando que era por el dolor del picotazo].*

Entre los alumnos, en ocasiones, pueden surgir pequeños conflictos. Si comparásemos esta misma clase desde 3º hasta a 5º encontraríamos muy

pocas similitudes a este respecto. Ahora los conflictos son ocasionales y, cuando se dan, están más justificados. En 3º eran muy frecuentes y sin fundamentos claros. Ahora hay más compañerismo en el aula.

En las conversaciones el profesor estimula que el grupo haga referencia a las ideas de los compañeros dirigiéndose a ellos por el nombre (algo que ya se logra en buena medida), y que tengan capacidad para argumentar a favor o en contra de las ideas expuestas, no del alumno que las expone (algo también bastante logrado). De hecho, desde que este grupo se ha formado han disminuido notablemente las malas relaciones entre sus miembros.

De este modo, podemos afirmar que **el diálogo en este aula** es un diálogo igualitario entre los miembros del grupo, reflexivo, abierto a la discrepancia, racional, argumentado, contextualizado y serio, cuya finalidad es aprender conocimientos y valores, para lo cual es fundamental la escucha y sentirse aceptado.

3.3.3. Desarrollo del diálogo en el aula

En el aula se generan muchísimos momentos propicios para iniciar una conversación. En algunos casos ésta contribuirá a la adquisición de conocimientos académicos. En otros, además, contribuirá a la educación en valores del alumnado. En este apartado se da cuenta de las interacciones dialógicas que se han producido en el aula en el tiempo en el que se ha desarrollado la etnografía, para mostrar cómo el diálogo puede ayudar a la educación en valores, sin adentrarnos en cómo este método puede contribuir a adquirir aprendizajes instrumentales básicos, pues alargaría en exceso esta exposición.

Claves empleadas en la transcripción de las interacciones verbales

Como es muy difícil dar cuenta por escrito de lo que sucede en un aula, pues las intervenciones orales tienen un carácter particular que el papel no puede recoger en muchos casos, he creado unas claves que pueden ayudar a dar sentido a las interacciones. Son las siguientes:

Claves	Interpretación
(...)	Esta clave representa que salto alguna intervención irrelevante.

...	Los puntos suspensivos indican que tras pronunciarse una frase ésta ha dejado paso a un silencio reflexivo.
(>) (>>)	Esta clave significa que no ha sido posible reproducir algún fragmento por la mala calidad de la grabación. Si el fragmento es breve se emplea el primer símbolo. Si fuese una pérdida significativa se emplea el segundo.
(-) (- -)	Es una parada de la clase, es decir, un momento de silencio a la espera de una respuesta, un momento dedicado a pensar algo, un momento sin actividad verbal. Si la parada es breve se emplea el primer símbolo. Si es muy prolongada se emplea el segundo.
(+) (+ +)	Esta clave indica que en la clase hay agitación o bullicio. Si se trata de una situación momentánea se emplea el primero y si fuese prolongada se emplea el segundo.
(n.o.) (n.a.)	Esta indicación significa que en el aula se menciona el nombre de un alumno (n.o.) o el de una alumna (n.a.).
[...]	Cuando realizo alguna aclaración sobre la conversación la incorporo entre corchetes.

Cuadro 23. Claves empleadas y su interpretación.

Episodios de educación en valores recogidos

Se han recogido un total de 21 interacciones dialógicas de educación en valores dentro del aula, que se distribuyen del siguiente modo:

Tipología dialógica	Episodios recogidos (número, fecha y área curricular)
Diálogo transversal	1 el 1-10-07 en lengua 1 el 4-10-07 en lengua 1 el 9-10-07 en matemáticas 3 el 16-10-07 en matemáticas 1 el 17-10-07 en conocimiento del medio 3 el 22-10-07 en lengua 1 el 22-10-07 en matemáticas 1 el 23-10-07 en lengua 1 el 16-11-07 en artística

	<p>1 el 3-12-07 en lengua</p> <p>Total: 14</p>
Diálogo en cultura asturiana	<p>1 el 9-10-07 en cultura asturiana</p> <p>1 el 16-10-07 en cultura asturiana</p> <p>2 el 8-11-07 en cultura asturiana</p> <p>3 el 11-12-07 en cultura asturiana</p> <p>Total: 7</p>

Cuadro 24. Episodios recogidos según las tipologías dialógicas.

Análisis de las interacciones dialógicas

A continuación se describen una tercera parte de los episodios de diálogo recogidos durante la etapa de trabajo empírico en el aula. De los 21 episodios he seleccionado 7, para realizar una exposición detallada de los mismos y para evitar al lector la revisión de todos los episodios recogidos, la cual alargaría excesivamente la lectura. El criterio con el que se han seleccionado es la calidad de los mismos y la variedad temática.

Cada muestra consta de dos partes:

1. La primera incorpora un código, una breve descripción del contexto en el que se ha producido la conversación y la descripción de la interacción. Se denomina "*interacción dialógica*".
2. En la segunda se analiza su relación con la educación en valores, su relación con la teoría de las tres esferas comentada (el conocimiento académico, la conciencia ordinaria y la actividad práctica), la relación con la Pequeña Pedagogía del profesor y la interpretación personal de la investigadora. Se denomina "*análisis de la interacción*".

He considerado que es imprescindible presentar estas conversaciones tal y como se han producido, de comienzo a fin, de modo que el lector pueda tener una idea fiel de los procesos e interacciones que tienen lugar en la práctica de educar en valores a través del diálogo.

Interacción dialógica 1

Código de la interacción	1-10-07/01
Contexto incidental	<p>En plena clase de lengua, a propósito de los resúmenes que los alumnos tenían que elaborar sobre una lectura realizada en clase en días anteriores, el profesor plantea una pregunta.</p> <p>La lectura contaba la estrategia que adoptaron los griegos, encabezados por Ulises, para vencer en la guerra a los troyanos (construir el Caballo de Troya).</p>
Descripción del diálogo	<ul style="list-style-type: none"> - Profesor: <i>¿Qué nos enseña una lectura como ésta de Ulises, de la guerra de Troya? (>) ¿Qué nos da qué pensar? A mí me da que pensar algunas cosas, (n.o).</i> - Alumno: <i>Que algunas veces para ganar hay que usar la cabeza.</i> - Profesor: <i>Qué bien dicho está, sí señor. Algunas veces para ganar no es tan importante la fuerza como la cabeza, como dice (n.o). ¿Eso cómo se diría en una palabra? Hay que tener...</i> - Alumno: <i>Inteligencia.</i> - Profesor: <i>Inteligencia sí, pero inteligencia es todo. Hay una palabra que se refiere mucho a ese tipo de inteligencia de alguien que no usa la fuerza pero idea cosas... (n.o).</i> - Alumno: <i>Intrépido.</i> - Profesor: <i>No, (n.o).</i> - Alumno: <i>Valor.</i> - Profesor: <i>Sí, bueno, pero el valor (>) (n.a).</i> - Alumna: <i>Sabiduría.</i> - Profesor: <i>No es la palabra que yo busco. ¿Alguien se da cuenta? Ser alguien que se da cuenta de pensar algo que no piensan los demás como hizo Ulises, por ejemplo, que dijo "dejamos aquí un caballo. Estos lo más seguro que se ponen contentos pensando que ya ganaron y si tenemos suerte de que cojan el caballo y lo metan en la ciudad, ellos ya meten al enemigo en la ciudad, porque vamos metidos dentro del vientre del caballo". Y así ocurrió (>). Metieron al caballo. Pero lo que metieron fue al enemigo en la ciudad, ¿cómo se llama, (n.a)?</i> - Alumna: <i>Imaginación.</i> - Profesor: <i>Bueno, sí, hay que poner imaginación, pero esa sé que la sabéis. Empieza por "a".</i>

	<p>– Alumna: <i>Astuto.</i></p> <p>– Profesor: <i>Sí señor, sí señora. Ser astuto. O tener astucia. Astucia es la cualidad de ser astuto o astuta. ¿Eh? Astucia. Parece una palabra que suena raro, suena como a sucia. Astucia. Ser astuto. Tener astucia. Es bastante lo contrario de ser bruto. Una persona bruta es una persona que tiene mucha fuerza, pero piensa que todo vale, y de frente, y (>) te pisa, pero se ve enseguida que es una mole que (>) tiene poca cabeza, como decía (n.o). El astuto tiene cabeza. Ahora bien: ¿ser astuto es bueno o malo? (n.a)</i></p> <p>– Alumna: <i>Bueno, no, (-) malo, (-) no sé, malo.</i></p> <p>– Profesor: <i>A ver si te convences a ti misma si es bueno o malo, porque dices bueno y luego malo.</i></p> <p>– Alumna: <i>Es malo.</i></p> <p>– Profesor: <i>Es malo por qué.</i></p> <p>– Alumna: <i>Es que no sé explicarlo, pero creo que es malo, ¿eh?</i></p> <p>– Profesor: <i>Esforzándote en explicarlo también aprendes mucho. El lenguaje no sólo está en el libro de lenguaje. Está también en tu cabeza y en la necesidad de expresarlo. Si tú piensas que ser astuto es malo tienes que saber explicar por qué.</i></p> <p>– Alumna: <i>Porque en la vida no hay que ser siempre perfecto (>).</i></p> <p>– Profesor: <i>No hay que ser perfecto, pero no le veo yo la relación con que ser astuto sea malo.</i></p> <p>– Alumna: <i>A mí me parece que es malo.</i></p> <p>– Otra alumna: <i>A mí me parece también que es malo (>). Bueno cuando eres astuto y malo cuando ya te pasas de listo y todo eso.</i></p> <p>– Profesor: <i>Cuando te pasas de astuto, cuando usas tu astucia para engañar a alguien... Bueno, bien, algo de eso sí es. Eso está más aproximado. (n.a.).</i></p> <p>– Alumna: <i>Bueno, cuando como, por ejemplo, Ulises que tuvo una idea para entrar en la ciudad, y malo cuando, por ejemplo, se usa para robar o para (>)</i></p> <p>– Profesor: <i>Exactamente, cuando es una causa buena, como la de liberar a la princesa que les habían raptado, la princesa o una persona cualquiera, puede ser princesa o puede ser una niña amiga tuya. Si utilizas la astucia para una cosa buena es bueno ser astuto, pero si utilizas la astucia para una cosa mala, como, por ejemplo, ponerte a robarle al vecino las gallinas,</i></p>
--	---

	<p><i>pues entonces es malo.</i></p> <p>(...)</p> <p>– Profesor: <i>Fijaos que la astucia no se puede decir que sea buena ni mala. Depende de para qué se utilice. ¿De acuerdo? (>) Una persona astuta que utiliza su astucia para hacerte daño pues es mejor que no fuera astuta, ¿de acuerdo?</i></p>
--	--

Análisis de la interacción dialógica 1

Relación con la educación en valores	<p>Este ejemplo pone de relieve cómo el diálogo puede ayudar a pensar reflexivamente a los alumnos, así como a plantearse si algo es bueno o no.</p> <p>Además, la resolución de la conversación general deja un cierto conflicto moral: algunas cualidades no siempre son buenas o malas. Depende de cómo se utilicen.</p> <p>Por otra parte, este ejemplo del aula también pone de manifiesto cierto sentido de lo que es ser un buen ciudadano hoy: alguien que no usa sus conocimientos para hacer daño a las personas.</p>
Relación con la teoría de las tres esferas	<p>Si analizamos este diálogo en relación con la teoría inspiradora del diálogo del profesor (favorecer el conocimiento académico, la conciencia ordinaria y la actividad práctica) nos encontramos que esta conversación del aula responde al planteamiento teórico, pues hay un primer momento más reflexivo en el que se plantea qué da que pensar la lectura, hay un momento posterior más académico en el que el grupo indaga hasta dar con la palabra que define el modo de actuar de Ulises y hay un momento final en el que se plantea a efectos prácticos la repercusión de una actitud así, de modo que se abordan estas tres dimensiones deseadas.</p>
Relación con la Pequeña Pedagogía	<p>Esta muestra pone de relieve varias cuestiones planteadas en la Pequeña Pedagogía tales como la importancia de enseñar dialogando, de enseñar valores de modo transversal aprovechando aquellas situaciones del aula que pudiesen permitir profundizar en alguna cuestión, plantear dilemas morales que supongan una reflexión personal en el alumnado y una toma de posición, etc.</p>
Interpretación personal	<p>Como observadora considero relevante el que inicialmente se haya formulado la pregunta: ¿qué nos da que pensar...?, pues supone la realización de un ejercicio personal de pensamiento individual fundamental para el desarrollo de un pensamiento crítico. Cuando un niño logra la respuesta acertadamente muy rápido el profesor enfatiza en ella para que el grupo disponga de un tiempo para reflexionar sobre ella e interiorizarla.</p> <p>También es relevante el esfuerzo desplegado para conseguir que el grupo resuelva la incógnita de la palabra buscada recurriendo a diversos recursos propios del diálogo, tales como la explicación, la insistencia, la ayuda y las pistas para averiguar la palabra buscada, lo cual es un principio básico del</p>

	<p>profesor. Como puede apreciarse, al incorporar este ejercicio de conocimiento más académico, el alumnado presenta algunas dificultades.</p> <p>Por otra parte, cabe destacar que se ha trabajado también el vocabulario, de una forma que les gusta mucho a los niños: buscando la palabra más adecuada con la que expresar una idea.</p> <p>Seguidamente se ha planteado un dilema moral: si es bueno o no ser astuto, y con las intervenciones necesarias, sin prisas, se ha llegado a una idea importante: la astucia puede ser buena y mala, depende de cómo se emplee.</p>
--	--

Interacción dialógica 2

Código de la interacción	4-10-07/01
Contexto incidental	<p>Al final de una clase de lengua, arranca un diálogo interesante sobre si es posible llegar a cien años de edad, después de realizar varios cálculos con edades y siglos.</p> <p>Todo surgió por calcular la edad de Julio Verne al morir, los años que se dedicó a escribir, etc., que supusieron un gran interés para el alumnado y llevaron al profesor a desviar el contenido de la clase al tema de la organización del tiempo para analizar cómo Julio Verne vivió principalmente en otro siglo (XIX) diferente al nuestro.</p> <p>Como ejemplo de alguno de los cálculos realizados, con ayuda de una línea del tiempo dibujada en la pizarra, cabe señalar que los niños, nacidos en su gran mayoría en el año 1997, vivieron tres años en el siglo XX y les quedan muchos por vivir en el siglo XXI.</p>
Descripción del diálogo	<ul style="list-style-type: none"> – Profesor: <i>Vuestra vida se desarrollará entre 1997 y 2097 en el caso de los que vivan cien años. ¿A los que lleguen a cien años cuánto les va a faltar para llegar al siglo XXII? ¿Cuánto (n.a.)?</i> – Alumna: <i>Tres años.</i> – Profesor: <i>Cuando cumpláis cien años os van a faltar tres para el siglo XXII. Así que si vivís luego tres años más llegaréis al siglo XXII. Pero tienen que vivir ciento tres años. Con lo cual vuestra vida casi seguro se va a desarrollar un poquitín (-) [Hay una alumna despistada]. Repite esto que estaba diciendo (n.a.). Vuestra vida se va a desarrollar un poquitín...</i> – Alumna: <i>Más.</i> – Profesor: <i>No, mucho más, ojalá, por dios. Un poquitín más sería si os fuerais a morir el año que viene. Se va a morir, se va a morir, perdón, se va a desarrollar un poquitín en el siglo, o se desarrolló un poquitín en el siglo... [Señala a un alumno].</i>

	<ul style="list-style-type: none"> - Alumno: <i>XXII.</i> - Alumno: <i>XX.</i> - Profesor: <i>XX, y mucho en el siglo XXI. Un poquitín en el siglo XX y mucho en el siglo XXI, y nada de siglo XXII, olvidaros.</i> - Alumno: <i>Depende.</i> - Profesor: <i>Ni depende, ni nada depende. No vais a vivir tantos años (>) ¡qué es esto de que yo voy a vivir más que nadie, más que Matusalén! Hay que ser realistas. No hay que ser exagerado. La vida dura si se cuida. Esto no es una cuestión de jugar a la lotería. (>) La vida dura si se cuida. Los que la cuiden llegarán al borde de aquí. [Señala en la línea del tiempo el punto de 2097]. Pero los que no la cuiden se quedarán por aquí. [Señala el tramo anterior]. Por ejemplo, los que andan en una moto sin casco a toda velocidad y tal, es muy fácil que no pasen de aquí. [Vuelve a señalar el tramo anterior]. Pero no porque lo diga yo, sino porque todos los fines de semana se miran los datos, y jovencitos de veinte y de veintitantos años se quedan en la carretera. (>) Se pierda la vida, ¿por qué? ¡Ah! Por no cuidarla. Como se beban todos los días una copita del alcohol, tan, tan, tan, tan, ¿qué pasa? Que cuando lleven así menos de medio siglo su hígado está hecho polvo. Y luego vivirá otros cuatro, cinco o seis añitos mientras la medicina aguanta con él pero tampoco llegará a viejo. ¿Conocéis algún viejo alcohólico por ahí?</i> - Varios alumnos: <i>No.</i> - Profesor: <i>Los alcohólicos son o jóvenes o de mediana edad que ya están a punto de caer. No hay viejos alcohólicos. Los viejos han llegado a viejos porque tienen el hígado bien. ¿Habéis visto algún drogadicto viejo?</i> - Varios alumnos: <i>No.</i> - Profesor: <i>No hay ninguno, porque los drogadictos se mueren bastante antes de llegar a viejos. Es más, ¿a que nunca habéis visto un drogadicto de mi edad?</i> - Varios alumnos: <i>No.</i> - Profesor: <i>Yo tampoco. Nunca lo he visto. No sé si podría llegar a haber alguno que empezara a (>). Todos los drogadictos son jóvenes. ¿Por qué no vemos drogadictos mayores? Porque no llegan. Se mueren antes.</i> - Alumno: <i>Yo he visto a un drogadicto de cuarenta y algo.</i> - Profesor: <i>Sí de cuarenta y algo a lo mejor empezó a beber tarde y todavía aguanta, pero en unos años, adiós. ¿De acuerdo? O sea que el que quiera pasárselo bien recorriendo el tiempo hasta muy allá, tiene que cuidarse... Hay que cuidarse a sí mismo. Además no sirve eso de que</i>
--	---

	<p><i>ahora os cuida vuestra familia, porque enseguida, cada cual se tendrá que cuidar de sí mismo. ¿Sí o no?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Varios alumnos: <i>Sí.</i> – Profesor: <i>Ya un poco nos tenemos que cuidar de nosotros mismos, porque si la familia te dice “no pases los semáforos en rojo” y tú cuando ves un semáforo haces lo que los gatos, cierras los ojos y cruzas, pues lo más seguro es que...</i> – Alumna: <i>Que te atropellen.</i> – Profesor: <i>Claro, te pasa lo que a los gatos, que hay un montón atropellados por ahí.</i> – Profesor: <i>Tenemos que cuidar mucho de nosotros mismos, pero, claro, todavía nos cuidan mucho nuestros padres. Últimas palabras.</i> – Alumno: <i>Profe, dice mi tío que beber todos los días un poco de vino es bueno.</i> – Profesor: <i>Hay gente que dice eso, hay gente que dice que no. Yo también pienso eso. Tomar un poco de vino no es malo, si es, por ejemplo, a la comida. Pero esa gente que dice bueno un poquito de vino, sí, pero cuando vas a beber un poquito de vino y resulta que es una botella porque va y dice este vino en este bar, bebes, y ahora vamos allí, vemos un poco la tele y tal, luego vamos más allá, echamos un pitín y la partida y no sé qué, y cuando llegamos a casa llevamos un rosario de vinos, que llevas una botella bebida, pues claro, eso el martes, el miércoles, el jueves, el viernes, pues claro...</i> – Alumno: <i>Yo tengo un amigo que toma vino a la hora de las comidas (>).</i> – Profesor: <i>Yo a la hora de las comidas, casi siempre tomo un vasito de vino. Bien. Pero hay otra gente que son más exageraos que dicen que tampoco. (>) Pero bueno, yo creo que tampoco hay que exagerar. No hay que exagerar nunca ni para lo mucho, ni para lo poco.</i> – Alumno: <i>Una vez mi tía se encontró a un gato y un perro abandonados y los llevó al médico y se los quedó en casa.</i> – Profesor: <i>(n. o.), ¿y eso qué tiene que ver con lo que estamos hablando?</i> <p><i>[Risas de algunos alumnos].</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Profesor: <i>Si tú le ves relación, ¿cuál?</i> – Alumno: <i>La perra que se encontró la había atropellado un camión una pata.</i> – Profesor: <i>Habíamos puesto el ejemplo del gato un poco en broma, para</i>
--	---

	<p><i>decir que si no nos cuidamos nos va a pasar lo que a los gatos, pero bueno, bien. Pues bueno, hemos terminado, ¿alguna palabra más?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Varios alumnos: <i>No.</i> - Profesor: <i>Ninguna palabra más. Bien, pues entonces vamos a conocimiento del medio.</i>
--	---

Análisis de la interacción dialógica 2

Relación con la educación en valores	<p>En este caso se observa cómo aparecen muchos temas vinculados con valores cívicos fundamentales: el cuidado del propio cuerpo, la prevención de las drogodependencias, obedecer a la familia, la responsabilidad, etc.</p>
Relación con la teoría de las tres esferas	<p>Si analizamos esta muestra en relación con la teoría inspiradora del diálogo, observamos en las interacciones dos partes bastante diferenciadas.</p> <p>En un primer momento se realizan cálculos matemáticos con números romanos, cultivándose la dimensión del conocimiento académico.</p> <p>A partir de algunas preguntas de los niños el profesor plantea que la vida dura si se cuida, de modo que a partir de ese momento la conversación avanza en la dirección de la educación moral, planteándose una serie de preguntas sobre hábitos de conducta saludables, poniéndose en estrecha relación las dimensiones de la conciencia ordinaria y la actividad práctica, es decir, se cultiva la reflexión en el aula en relación con la conducta práctica de las personas.</p> <p>Los niños incorporan muchas experiencias relacionadas con el tema y el profesor las comenta con espíritu abierto, contextualizándolas (no ofreciendo respuestas cerradas y poniendo éstas en relación con la vida cotidiana) y preventivo (vinculando las reflexiones con la conducta).</p>
Relación con la Pequeña Pedagogía	<p>Este ejemplo representa la preocupación que el profesor tiene por prevenir hábitos de conducta poco saludables frecuentes en la adolescencia y la juventud.</p> <p>También pone de relieve su preocupación por estimular el propio autocontrol y la responsabilidad, así como la defensa de la autoridad de los padres sobre sus hijos.</p>
Interpretación personal	<p>Personalmente considero que el grupo está bastante informado sobre estas cuestiones, entre otras cosas, gracias a los diálogos que sobre los cromos del programa “La Aventura de la Vida” se han ido desarrollando en los cursos anteriores. Además, sobre estos temas los alumnos suelen mostrar preocupación e interés y frecuentemente se trabajan en el aula.</p> <p>Tal vez el profesor exagera un poco al afirmar que ninguna persona alcohólica puede llegar a vieja, pues si llega es muy probable que no lo haga en unas</p>

	<p>buenas condiciones.</p> <p>Por otro lado, he echado en falta en este diálogo que no se toque el problema de la drogodependencia como conducta asociada a la diversión, a los fines de semana, que no es la imagen general del toxicómano hoy (pues pensamos en el heroinómano tirado en la calle), y puede ser una trampa para estos niños cuando sean más mayores, que pueden llegar a pensar que por consumir una sustancia tóxica para el organismo los viernes y sábados no van a “acabar tocados”. No obstante, este tema se ha trabajado en otros momentos con el programa “La Aventura de la Vida”.</p>
--	---

Interacción dialógica 3

Código de la interacción	9-10-07/01
Contexto incidental	Al comienzo de la clase de matemáticas les pide a los niños que le enseñen los deberes que les había puesto en la clase anterior y surge un momento de diálogo sobre lo que son los deberes, no entendidos sólo en sentido académico.
Descripción del diálogo	<p>[Tras unos minutos de descanso entre la clase anterior y la siguiente].</p> <ul style="list-style-type: none"> – Profesor: <i>Venga, tenemos matemáticas. (+) Ya, ya, nos concentramos (+).</i> – Niño: <i>Teníamos deberes de matemáticas (+).</i> – Niña: <i>No eran deberes. Era estudiar (+).</i> – Profesor: <i>Silencio.</i> [Se refiere al grupo, que no acaba de concentrarse en la clase de matemáticas]. <i>Si hay que estudiar son deberes. Los deberes no sólo son ejercicios. (-) A ver, ¿ya estamos concentrados? ... ¿Por qué se llaman deberes los deberes, (n.o)?</i> – Alumno: <i>Porque son deberes.</i> – Profesor: <i>Sí, porque son deberes. (n.a.), le he preguntado a (n.o.) por qué se llaman deberes los deberes.</i> – Alumna: <i>Porque son deberes.</i> – Profesor: <i>Bien. Se llaman deberes porque son deberes. ¿Por qué son deberes? ... ¿Qué son deberes, (n.a.)?</i> – Alumna: <i>Porque es una tarea que tú nos mandas y tenemos que hacer.</i> – Profesor: <i>Porque es una tarea que os mando y tenéis que cumplir. Bien. ¿Se aplica para alguna otra cosa la palabra “deberes”? ... ¿O sólo se aplica para hacer ejercicios que manda el profe? ... (n.a.)</i>

	<ul style="list-style-type: none"> - Alumna: <i>Para hacer actividades y para estudiar y aprender a hacer las cosas.</i> - Profesor: <i>Actividades, estudiar, ¿qué más? ... ¿A qué más se puede aplicar la palabra deberes? ... (n.o).</i> - Alumno: <i>A marchar a trabajar siendo mayor.</i> - Profesor: <i>A marchar a trabajar siendo mayor. Entonces, ¿tus padres tienen deberes?</i> - Alumno: <i>Sí.</i> - Profesor: <i>Sí. No consisten en ejercicios que se hacen en un cuaderno, ni que hay que llevarles a ningún profe... ¿Por qué es un deber ir a trabajar, (n.o.)?</i> - Alumno: <i>Porque si no, no ganan dinero para llevar a casa.</i> - Profesor: <i>Lo que pasa es que eso más que un deber es casi una necesidad. ¿No? Porque si no tenemos dinero en casa... no tenemos que comer... Bueno, pero los padres tienen el deber de... ¿de qué?</i> - Alumno: <i>De trabajar.</i> - Profesor: <i>De ir a trabajar para llevar dinero a casa, y dar de comer a sus hijos, ¿no?</i> - Varios alumnos: <i>Sí.</i> - Profesor: <i>(n.o).</i> - Alumno: <i>También de comprar cosas para sus hijos y para la casa.</i> - Profesor: <i>Comprar cosas que se necesitan en casa, ¿no? ... ¿Y eso es un deber de quién?</i> - Alumno: <i>Nuestro de nuestra madre.</i> - Profesor: <i>¿Qué es eso de "nuestro de nuestra madre"?. Eso no está bien explicado. ¿O es nuestro o es de nuestra madre?</i> - Alumno: <i>De los hijos y de las madres.</i> - Profesor: <i>No, ¿los hijos tienen el deber de conseguir dinero para comprar las cosas que se consumen en casa?</i> - Alumno: <i>No.</i> - Profesor: <i>Pues si es que no, (n.o), explícalo bien.</i>
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Alumno: <i>Que los niños que van a comprar lo que la madre les pide y el dinero se lo da la madre (-).</i> - Profesor: <i>Que los niños van a comprar lo que la madre les pide y el dinero se lo da la madre... ¿y eso qué tiene que ver con el deber?</i> - Alumno: <i>Pues que tienes el deber de hacer caso a la madre.</i> - Profesor: <i>¿Los niños también tienen deberes con sus padres?</i> - Varios alumnos: <i>Sí.</i> - Profesor: <i>¿Cuáles?, (n.o.).</i> - Alumno: <i>(>).</i> - Profesor: <i>(n.o.), quita las manos de la boca que no entendemos nada si no.</i> - Alumno: <i>Obedecerles...</i> - Profesor: <i>El deber de obedecer, ¿qué más?, (n.a.).</i> - Alumna: <i>Obedecer, hacer lo que te dicen...</i> - Alumna: <i>Hacer recados.</i> - Profesor: <i>¿Y sólo lo es la familia, (n.a)?</i> - Alumna: <i>No. Nosotros también tenemos el deber de venir al colegio.</i> - Profesor: <i>El deber de venir al colegio..., ¿por qué?</i> - Alumna: <i>Porque... ¿nos obligan?</i> - Profesor: <i>No, eso sería una obligación. ¿Por qué tenemos que venir al colegio, (n.a.)?</i> - Alumna: <i>Porque así aprendemos para de mayores poder trabajar y ganar dinero.</i> - Profesor: <i>(n.o.).</i> - Alumno: <i>Que también tenemos un deber que es obedecer las normas del... ¿Ministerio?</i> - Profesor: <i>Del colegio... ¿y los padres tienen algún otro deber que no sea sólo el de trabajar?, (n.a.).</i> - Alumna: <i>Cuidarnos.</i>
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Profesor: <i>Tienen el deber con los hijos de cuidarlos. Pero, ¿fuera de la familia? Hay deberes dentro de la familia, pero también hay deberes fuera de la familia. ¿Los padres tienen algún deber fuera de la familia?</i> - Varios alumnos: <i>Sí.</i> - Profesor: <i>Los padres o no-padres, los adultos en general, porque pueden no ser padres, hay muchos adultos que no son padres, ni madres.</i> - Alumna: <i>No entiendo la pregunta, profe.</i> - Profesor: <i>¿Tú no entiendes esa pregunta? Vuelvo a repetir: ¿las personas, los adultos tienen deberes que no sean exclusivamente con su familia, deberes...</i> - Alumna: <i>Que no sean de trabajar, ¿no?</i> - Profesor: <i>Que no se refieran a su familia, (n.o.).</i> - Alumno: <i>También tienen el deber de comprar.</i> - Profesor: <i>¿El deber de comprar?... ¿Es un deber, comprar?</i> - Alumno: <i>(>).</i> - Profesor: <i>Sí, ya lo hemos dicho, tienen el deber de trabajar para obtener dinero y poder comprar lo que necesita su familia, para alimentar a sus hijos, eso ya lo hemos dicho, pero eso está dentro de los deberes que los padres tienen con sus hijos y con su familia en general, (n.o.).</i> - Alumno: <i>El deber de limpiar la casa.</i> - Profesor: <i>También tienen el deber de limpiar la casa. Deben limpiarla, ¿no?... ¿Y los hijos no tienen ningún deber respecto a la limpieza de la casa?</i> - Alumno: <i>Sí, deben mantenerla limpia.</i> - Profesor: <i>¿Pero por obligación, o porque tienen ese deber?... ¿Porque te riñen o porque tú te das cuenta de que debes hacerlo?</i> - Alumno: <i>Por obligación.</i> - Profesor: <i>Por obligación, porque si no te castigan. ¿Y si no te castigan no serías capaz de hacerlo?</i> - Alumno: <i>Si me aburro, sí.</i> - Profesor: <i>¿Tú no te das cuenta de que tu mamá está trabajando? ¿Tienes el deber o no tienes el deber de ayudar?</i>
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Alumno: <i>Un poco.</i> - Profesor: <i>Si tu madre está trabajando y tú llegas a casa de la escuela, lo lógico será que colabores, no que le cargues a ella todo el trabajo, (n.o.).</i> - Otro alumno: <i>Mi madre, como ya tuvo la niña, tiene que estar en la cama, entonces, si eso, cuando llego de clase (>) yo barro y friego.</i> - Profesor: <i>Tú lo haces porque quieres. Porque sientes que tienes el deber. ¿Porque si no qué serías? ¿Si hicieses eso qué serías, qué dirías de ti mismo?</i> - Alumno: <i>Que al ver a una persona así, con una niña...</i> - Profesor: <i>Podría haber sucedido que tu mamá, tu madrastra, tuviera la niña, y (n.o.) pasó de todo, no hizo nada. Y eso se llama tener... [se da unas palmaditas en la cara]</i> - Alumna: <i>Tener cara.</i> - Alumna: <i>Tener papo.</i> - Profesor: <i>Tener cara, o mucho papo. Sí señor. ¿Y es tu madre la que te lo manda, (n.o.)?</i> - Alumno: <i>No.</i> - Profesor: <i>¿Por qué no es necesario que te lo mande?</i> - Alumno: <i>Porque yo lo sé. Es mi deber.</i> - Profesor: <i>Tú lo sientes. No es necesario que nadie te lo diga. Uno sabe lo que tiene que hacer. Uno casi siempre sabe lo que debe hacer. Por ejemplo, en clase, ¿es fácil saber lo que se debe hacer? ... Por ejemplo, cuando yo le llamo la atención a un niño, ¿es que no sabe lo que debe hacer o es que lo sabe y no lo cumple, (n.o.)?</i> - Alumno: <i>Es que lo sabe y no lo cumple.</i> - Profesor: <i>Es que lo sabe y no lo cumple. Muchas veces no se cumple con el deber..., muchas veces, los niños y los adultos. Pero seguimos teniendo una pregunta sin contestar: ¿si los adultos tienen deberes que no sean sólo con la familia, (n.a.)?</i> - Alumna: <i>Sí, porque tienen que respetar las normas, para ir por la ciudad o por (-)</i> - Profesor: <i>Claro, pon un ejemplo.</i> - Alumna: <i>Por ejemplo, no pueden ir, no pueden ir a más velocidad, por ejemplo, no pueden ir a ciento veinte cuando tienen que ir a sesenta.</i>
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Profesor: <i>¿Por qué?</i> - Alumna: <i>Porque incumplen la ley.</i> - Profesor: <i>Porque incumplen la ley.</i> - Alumna: <i>Y porque les pueden echar una multa.</i> - Profesor: <i>Pero, aunque no hubiera policía, ¿por qué no se debe ir alocadamente conduciendo?</i> - Alumna: <i>Porque si no, vas atropellando a la gente y vas haciendo un mal.</i> - Profesor: <i>Porque si no, es un peligro para nosotros y para otras personas. El deber se refiere no sólo a nosotros mismos, sino también a otras personas. Entonces, tenemos deberes para con el resto de las personas... por eso decimos que vivimos en... hay una palabra. Decimos que vivimos en (n.a.).</i> - Alumna: <i>En sociedad.</i> - Profesor: <i>En sociedad... Nosotros no vivimos en la selva, sometidos a las leyes de la naturaleza nada más. Tenemos hambre, cazamos y comemos. Nos estorba alguien y le pegamos y nos lo quitamos delante. [Risas de algunos niños]. No. No estamos sometidos a esas leyes. Estamos sometidos a las leyes de la sociedad... y gracias a eso si cada uno cumple con sus deberes la sociedad puede estar organizada. Yo cumplo... ¿qué deber cumplo yo para estar aquí? Yo también hago los deberes, (n.o.).</i> - Alumno: <i>Pues (-). [El alumno había pedido la palabra y luego no sabía qué decir].</i> - Profesor: <i>Hay que pedir la palabra después de tener las ideas, no antes.</i> - Alumno: <i>(-) (>).</i> - Profesor: <i>(n.a.).</i> - Alumna: <i>Cumples con tu trabajo.</i> - Profesor: <i>Cumplo con mi trabajo. Yo empiezo a cumplir con los deberes cuando suena el despertador. A las siete menos cuarto de la mañana suena mi despertador. Mi primer deber es poner los pies en la alfombra. [Risas de algunos niños]. Me apetezca o no me apetezca, que casi nunca me apetece. Por la mañana me quedaría un rato más en la cama. Pero hay un deber, y... Yo vengo siempre media hora antes, para preparar mejor las clases, ver qué ejercicios vamos a poner, por ejemplo, esto ya lo tenía pensado de los deberes, de preguntaros qué son los deberes. Eso lo pensé por la mañana. También lo podía haber pensado ahora porque se</i>
--	--

	<p><i>me haya ocurrido, pero bueno, bien. Vamos ahora con los deberes puestos, ¿eh? Pero que no se nos meta en la cabeza que como somos niños tenemos que cumplir con los deberes, ¡qué lata!, ¡qué pesadez!, ya cuando sea mayor ya me desharé de esto y ya... no, no, no. Cambian los deberes, pero tendréis otros.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Alumna: <i>A veces son peores.</i> – Profesor: <i>Exactamente. Uno será mejor ciudadano cuando cumple con sus deberes. Cuando no cumple será una calamidad.</i> <p>[Tras esta afirmación comienzan a hacer actividades de matemáticas y durante ésta, y las siguientes clases se hacen numerosas alusiones a la conversación mantenida, en aras a su refuerzo].</p>
--	--

Análisis de la interacción dialógica 3

Relación con la educación en valores	Se hace hincapié en la importancia de ser responsables, y se promueve la conciencia de que las personas tienen deberes y su necesidad de cumplir con ellos para ser buenos ciudadanos. También aparece el tema del sentido que tiene cumplir las leyes.
Relación con la teoría de las tres esferas	<p>En relación a las tres esferas (conocimiento académico, conciencia ordinaria y actividad práctica) se encuentran diferentes momentos a lo largo de esta conversación en la que se trabajan.</p> <p>La esfera del conocimiento académico se cultiva al trabajar la diferencia entre deberes, obligaciones y normas, cuando se pregunta cómo se dice en una frase hecha aprovecharse del trabajo de los demás (tener cara o tener papo).</p> <p>La conciencia ordinaria y la actividad práctica emergen entrelazadas en la gran mayoría de las intervenciones, que tienen un componente reflexivo-práctico muy destacado. Aparecen conocimientos previos de los alumnos, experiencias, esquemas de interpretación de la realidad, etc. en todo momento, lo cual pone de manifiesto cómo no es preciso explorar primero las ideas previas de los alumnos para conocer el punto de partida del alumnado tal y como propone Ausubel (1982), sino que es preciso dejarlas emerger en cualquier momento y trabajarlas en el aula.</p>
Relación con la Pequeña Pedagogía	Importancia de dialogar sobre las propias responsabilidades, por generar conciencia de las mismas, por aprender que los ciudadanos tenemos deberes (no sólo derechos) y por valorar la situación que disfrutan los niños en nuestras sociedades (más sosegada que la de los adultos).
Interpretación personal	En este caso concreto, considero como algo digno de mención que el profesor haya interpelado a muchos niños que sabe perfectamente que tienen dificultades para el diálogo porque lo ralentizan para favorecer su propia mejora, cuando podría haber recurrido a los alumnos más avisados que rápidamente habrían resuelto la situación. Por otra parte, me han parecido

	<p>extraordinarios los numerosos apoyos prestados a algunos alumnos más torpes en la conversación para aprender a dialogar. Es importante que los diálogos no los monopolicen los que tienen más habilidades.</p> <p>También es destacado el esfuerzo por diferenciar entre obligaciones (como aquello impuesto), de deberes (aquello sentido), de normas (obligaciones concretas sobre algo, en este caso, se ha aludido a las normas de tráfico) algo que todavía no tienen muy claro los niños a estas edades, pues interpretan casi cualquier actividad como una obligación.</p> <p>Personalmente valoro muy positivamente que se promueva la conciencia de que los ciudadanos tienen deberes, en una sociedad en la que frecuentemente se apela a los derechos, olvidándose las propias obligaciones como ciudadano, como plantean filósofos destacados en el panorama nacional (Cortina, 1995; Marina, 2006) y también el hecho de que se plantee que los ciudadanos tienen deberes que superan su dimensión de individuos particulares, apelando a la dimensión social de todos y cada uno.</p> <p>Por otro lado, me parecen destacables los numerosos refuerzos que el profesor ha realizado a la conversación mantenida a lo largo de las sucesivas horas de clase.</p>
--	--

Interacción dialógica 4

Código de la interacción	9-10-07/02
Contexto incidental	En clase de cultura asturiana, a la que acuden 21 niños (4 estudian Llingua asturiana), un niño dice que ha sacado una foto a una casa como la de Manolo (uno de los protagonistas de la asignatura) porque tenía un banco a la puerta, en un pueblo de la montaña que ha visitado en compañía de su abuelo, para llevarla a clase (aún no la ha impreso) y a partir de ahí surge un diálogo.
Descripción del diálogo	<ul style="list-style-type: none"> – Profesor: <i>Eso es muy importante. Un niño que es capaz de recordar cuando está por ahí de excursión las cosas que ha aprendido aquí y las ve en la realidad, es un niño que ha aprendido muchísimo, muchísimo.</i> – Alumno: <i>Son unas casas que tenían un banco fuera.</i> [Cabe destacar que este alumno cuenta con importantes dificultades expresivas y también de aprendizaje, aun sin llegar a ser de necesidades educativas especiales]. – Profesor: <i>Tenían un banco en la entrada. ¿Por qué lo fotografiaste?</i> – Alumno: <i>Porque era como la casa de Manolo.</i> – Profesor: <i>Porque cuando hablamos de Manolo, en la casa del pueblo de Manolo [hay una breve parada porque entra al aula la profesora de Pedagogía Terapéutica para hacer apoyo a dos niños]. Estábamos hablando que (n.o.) había ido a montaña. (n.o.) va mucho a la montaña con</i>

	<p><i>su abuelo que es montañero. Lo he visto yo el otro día en el periódico en una foto en la cumbre de Torrecerredo. (>) Y de paso que fue a la montaña de excursión pasó por un pueblo y sacó fotos porque se acordó de la clase de cultura asturiana y fotografió una casa rural porque tenía delante un banco, ¿qué era de piedra o de madera?</i></p> <p>– Alumno: <i>Normal.</i></p> <p>– Profesor: <i>¿Normal de piedra o normal de madera?</i></p> <p>– Alumno: <i>No sé, no me acuerdo.</i></p> <p>– Profesor: <i>Muchas casas antiguas tenían un sitio para sentarse allí fuera. ¿Había alguien allí sentado, (n.o.)?</i></p> <p>– Alumno: <i>Nadie (>) a lo mejor estaban con el ganado (>) y había una casa con mucha paja por dentro.</i></p> <p>– Profesor: <i>¿Y por qué había esos asientos, bancos de madera o de piedra delante de las casas para sentarse en el pueblo?</i></p> <p>– Alumno: <i>Porque no había bancos en el pueblo.</i></p> <p>– Profesor: <i>Sí, generalmente en los pueblos no había bancos para sentarse. Bien. Estaban delante de las casas, pero (n.a.)</i></p> <p>– Alumna: <i>Porque antes pasaban por delante de las casas y se ponían a dar la lengua y se sentaban allí un buen rato a los cotilleos del pueblo y todo eso.</i></p> <p>– Profesor: <i>Bien, se sentaban allí a dar la lengua y a los cotilleos. Lo que pasa que lo dices con una expresión un poco despectiva: “estaban dando la lengua”, ¿estaban qué? Dilo con otras palabras más amables para la gente de los pueblos. [Cabe destacar que esta alumna suele plantear el problema de deteriorar ciertos diálogos con intervenciones en tono de guasa, con aire autosuficiente y algunas veces buscando herir a algún compañero].</i></p> <p>– Alumna: <i>Hablar.</i></p> <p>– Profesor: <i>Hablar, ¿de qué otra manera lo podríamos decir, (n.a.)?</i></p> <p>– Alumna: <i>Charlar.</i></p> <p>– Profesor: <i>A charlar, ¿a nadie se le ocurre otra palabra? A...(n.o.)</i></p> <p>– Alumno: <i>Conversar.</i></p> <p>– Profesor: <i>Antes la gente de los pueblos conversaba mucho. Es verdad que conversaban de todo. Unas veces hablaban bien de la gente y otras hablaban mal de los vecinos, pero muchas veces que se conversa se dicen</i></p>
--	--

	<p><i>cosas que no son convenientes, pero bueno, conversaban. ¿Por qué conversaban tanto, (n.o.)?</i></p> <p>– Alumno: (-).</p> <p>– Profesor: <i>¿Para qué pides la palabra, (n.o.)?</i></p> <p>– Alumno: <i>Porque yo vi en la tele una casa así grande a una señora así en el banco, cosiendo.</i> [Este alumno, como muchos otros, tienen problemas para participar en el diálogo con un mínimo de coherencia y de capacidad para distinguir lo importante de lo accesorio].</p> <p>– Profesor: <i>También se sentaban allí a coser. Es verdad.</i></p> <p>– Alumna: <i>Como Heidi, que el abuelo también tenía un banco y se sentaba la Rotenmeyer allí a coser.</i></p> <p>– Profesor: <i>A coser, (n.a.).</i></p> <p>– Alumna: <i>El panadero también les dejaba allí el pan.</i></p> <p>– Profesor: <i>¿Les dejaba el pan? No porque en la época de Manolo no existían el panadero. En la época de Manolo el pan se hacía en casa. Eso de los panaderos que te dejan el pan es de ahora. Si hay una buena carretera el panadero te sube el pan. Pero eso antes no se hacía.</i></p> <p>– Alumno: <i>Se hacía en un horno como la foto que traje (n.a.).</i></p> <p>– Profesor: <i>Sí, (n.a.) fotografió el horno de casa de su abuela. Mira dónde lo tiene.</i></p> <p>– Alumna: <i>Bisabuela.</i></p> <p>– Profesor: <i>De su bisabuela. Un horno de piedra donde hacía el pan su bisabuela. Además os di una copia a todos. Los que son organizados y lo hicieron bien lo tienen en su cuaderno. (+). Algunos no lo tienen porque después de varios días lo dejaron por ahí tirado. (+).</i></p> <p>– Alumna: <i>(>) antes comían mucho pan y queso (>).</i></p> <p>– Profesor: <i>Antes se hacía en casa todo. Incluso parte de la ropa.</i></p> <p>– Alumno: <i>¿La casa de Manolo que era como la excursión que fuimos a Grao?</i></p> <p>– Profesor: <i>Sí, cuando fuimos al Museo Etnográfico de Grao, sí, era parecido a aquella cocina que vimos allí, tenía un horno, sí exactamente. Además, creo que hablamos de eso en aquel momento.</i></p> <p>(...)</p> <p>– Profesor: <i>Dos cosas han salido. (+) Silencio. Silencio. Delante de las casas</i></p>
--	--

	<p><i>antes se sentaba la gente a conversar y a coser. O también a hilar. Hemos visto en el Museo Etnográfico también cómo se hilaba, cómo se sacan los hilos. Porque ahora los hilos los compramos hechos. Decimos: “déme hilo”. Pero antes había que sacar los hilos. ¿De dónde se sacaban los hilos?</i></p> <p>– Alumna: <i>De la lana.</i></p> <p>– Profesor: <i>De la lana de las ovejas. (>). Por qué antes se sentaban delante de las casas a charlar, y, también muchas veces a coser, a hilar, a preparar ovillos para hacer cosas, y eso ha desaparecido en la ciudad y también mucho en los pueblos. Mira, donde ha hecho la foto (n.o.) no había nadie sentado allí en la calle. A lo mejor estaban en otro lado o con el ganado en el monte.</i></p> <p>– Alumno: <i>Sólo vi a uno que estaba con un perro allí.</i></p> <p>– Profesor: <i>Bueno. ¿Por qué eso? ¿Por qué ese cambio? ¿Quién lo sabe? ¿Quién lo piensa? ¿A quién se le ocurre?... ¿Por qué, (n.a.)?</i></p> <p>– Alumna: <i>Porque en tiempos de Manolo no había televisión, no como ahora que nos tumbamos en el sofá y nos ponemos a ver la tele y no hablamos en familia y eso. En aquel momento, como no había tele, cogían la silla y se sentaban allá fuera y hablaban con la familia o con los amigos.</i></p> <p>– Profesor: <i>Perfecto, (n.a.). Si yo lo hubiera dicho, en lugar de decirlo tú, no lo habría dicho mejor. Lo habría dicho un poco más alto, porque los profes nos acostumbramos a hablar alto para que todo el mundo nos oiga. Tenéis que acostumbraros a hablar alto, para que se nos oiga, tú lo has dicho un poco bajo, pero lo has dicho muy bien, pero algún niño no se ha enterado, por ejemplo, (n.o.).</i></p> <p>– Profesor: <i>(n.o.), qué ha dicho (n.a.).</i></p> <p>– Alumno: <i>(-).</i></p> <p>– Profesor: <i>Si no lo sabes di que no lo sabes. No nos hagas perder el tiempo. Si no lo sabes di que no estabas atento. ¿No estabas atento, a que no?</i></p> <p>– Alumno: <i>No.</i></p> <p>– Profesor: <i>Lo noto en tu cuerpo. No necesito meterme en tu mente. No estuviste atento a nada y (n.a.) ha explicado muy bien por qué antes se conversaba mucho entre la gente y por qué ahora la gente conversa muy poco.</i></p> <p>– Alumna: <i>Ni siquiera cuando se sientan a comer, que suele pasar. Yo cuando estaba con mi madre en Venezuela, pues cada uno llegaba, llegaba a comer, y decíamos “todavía no vamos a comer. Vamos a hablar un poco de lo que nos pasó hoy en el día. Tú (n.a.) explica lo que te pasó en el colegio, yo de lo que me pasó en el trabajo” y así.</i></p>
--	---

	<p>– Profesor: <i>¿Eso hacíais en tu familia en Venezuela?</i></p> <p>– Alumna: <i>Sí.</i></p> <p>– Profesor: <i>¿Antes de comer?</i></p> <p>– Alumna: <i>Sí, mamá no nos dejaba comer hasta que cada uno contaba su día en la escuela, o algo. Y a mí hermano también.</i></p> <p>– Profesor: <i>Todo el mundo lo contaba en la mesa antes de comer. Antes se hacía eso muchas veces antes de comer, y después de comer, en lo que se llama la ssss...</i></p> <p>– Alumno: <i>Siesta.</i></p> <p>[Risas de algunos alumnos].</p> <p>– Profesor: <i>¡No! ¿Cómo se llama el tiempo que estamos después de comer en la mesa, (n.a.)?</i></p> <p>– Alumna: <i>Digestión.</i></p> <p>[Risas de algunos alumnos].</p> <p>– Profesor: <i>(>) (n.a.).</i></p> <p>– Alumna: <i>Reposo.</i></p> <p>– Profesor: <i>No. Se llama la... Empieza por ese. La sssso, una ese y una o.</i></p> <p>– Alumna: <i>Lasociación familiar.</i> [La alumna es colombiana, de ahí la expresión].</p> <p>– Profesor: <i>La sobre...</i></p> <p>– Alumna: <i>Yo, yo, yo, yo, yo.</i></p> <p>– Profesor: <i>(n.a.).</i></p> <p>– Alumna: <i>La sobremesa.</i></p> <p>– Profesor: <i>La sobremesa. Es el tiempo después de comer en el que la gente se queda sentada a la mesa hablando, y que normalmente la siguen haciendo muchos adultos, cuando no tienen que salir corriendo a trabajar, y en las celebraciones siempre después de la sobremesa queda tiempo y se toma algo para prolongar la comida y se habla de todo y ahora los niños en la sobremesa lo que hacen es la maquinita, o ver la tele o lo que sea. [Varios niños interrumpen su intervención]. Un momento, un momento, volvemos a (>).</i></p> <p>– Alumna: <i>Entonces mi mamá, le decía a mi hermano: “tú no te vas a</i></p>
--	--

	<p><i>marchar de la mesa a comer a la sala porque tenemos que hablar en familia, porque esto no tiene que dejar de ser como era antes allá en Venezuela y (>) aunque ya hemos crecido y tengamos estudios y él ya es mayor, es igual, hay que seguir hablando en familia, para no perder la confianza”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Profesor: <i>Claro, la mamá de (n.a.) tenía ya que disputar un poco con su hijo porque su hijo quería marcharse con la comida a la televisión, a la sala.</i> – Alumno: <i>Yo cada día lo que hago es coger la comida e ir a ver la tele.</i> – Profesor: <i>Exactamente, y no hablar con nadie.</i> – Alumno: <i>Y yo.</i> – Profesor: <i>Y hacer lo que diga la tele. Eso sucede en la mayor parte de las casas, que casi no se habla. Eso ocurre casi todos los días.</i> – Alumna: <i>Mi mamá se enojaba mucho.</i> – Profesor: <i>Se enojaba mucho, porque tu hermano que es más joven, pertenece a una generación donde ya hay televisión y la televisión atrapa a todo el mundo.</i> – Alumna: <i>Yo luego cuando llegue a casa antes de comer le voy a contar a mi mamá lo que hice hoy y le voy a explicar un poco lo que hice en clase y ya más tarde hago los deberes.</i> – Profesor: <i>Eso también es cierto. Yo observo que las niñas hablan mucho más con sus mamás que los niños con sus papás y con sus mamás también.</i> – Alumna: <i>Es que a los hombres les da más cosa hablar y nosotras no somos como ellos.</i> – Profesor: <i>(n.a.) sabe muchas cosas, es verdad. Los hombres se abren menos. Son como las vocales cerradas. [Risas de algunos alumnos, porque además teatraliza un poco la expresión]. Ellas se abren más y hablan de sus sentimientos, de sus afectos, de sus cosas. Habréis observado que cuando pregunto cosas de la vida aquí en clase las niñas suelen saber mucho más que los niños. Y eso es porque hablan mucho con sus mamás. Muchísimas veces las niñas son las que nos aclaran las cosas, porque conversando también se aprende.</i> – Alumno: <i>Pues mi madre me dice que yo soy un “pesao”.</i> – Profesor: <i>Bueno, es que, claro, se puede ser pesado también. Abrirse y ser pesado no son cosas incompatibles.</i> – Alumna: <i>Nosotras nos entendemos mejor con nuestras madres porque hablamos cosas de mujeres (>).</i>
--	---

	<p>– Profesor: <i>Los hombres muchas veces nada más que hablan del Barcelona o de Fernando Alonso. De sus cosas no suelen hablar mucho.</i></p> <p>[Posteriormente el profesor dio la palabra a cinco niños que la tenían pedida y la aprovecharon para compartir experiencias de su vida vinculadas con los temas tratados en esta conversación. Dar cuenta de ellas alargaría en exceso esta conversación, de modo que sólo recojo la que ha tenido lugar con una niña, pues ha sido la más interesante para educar en valores].</p> <p>– Alumna: <i>Cuando iba a La Manjoya yo y salía a dar un paseo con mi abuela pues íbamos a casa de una señora que tenía también un banco allí y a veces nos sentábamos allí a hablar con ella, con la señora.</i></p> <p>– Profesor: <i>Bien. Un privilegio siempre, porque eso es como si te trasladaras al pasado, eso que decimos “viaje en el túnel del tiempo” es un poco como si lo hicieras. Te vas al mundo de tus abuelos y eres una niña privilegiada porque eso es volver al mismo tiempo en que vivían tus abuelos, que se sentaban a conversar y ya os lo he dicho, se aprende mucho conversando. La gente piensa que sólo se aprende en los libros. En los libros se aprenden muchas cosas, pero también muchísimo se aprende hablando con los mayores. Bueno, con los mayores que tienen mucho bueno que enseñar, porque hay mayores que mejor no hablar con ellos. Si es buena gente, sí, pero nuestra familia es buena gente.</i></p>
--	--

Análisis de la interacción dialógica 4

Relación con la educación en valores	<p>Creo que en este fragmento se potencian dos cuestiones fundamentales: la importancia del diálogo, en familia y fuera de ella y el hecho de que se aprende dialogando, así como reconocer que ambas cuestiones están en una fase de cierta decadencia.</p>
Relación con la teoría de las tres esferas	<p>Este episodio también trabaja las tres dimensiones de la teoría inspiradora del diálogo.</p> <p>La esfera del conocimiento académico se cultiva a lo largo de toda la conversación de manera interrelacionada con las esferas de la conciencia ordinaria y la actividad práctica. Se buscan términos que signifiquen lo mismo que la expresión “dar la lengua” que utiliza una alumna, se comenta cómo se hacía antes el pan, de dónde sale el hilo, se indaga para conseguir llegar a la palabra “sobremesa”, etc. En todos estos casos se están tratando de provocar diversos aprendizajes escolares.</p> <p>La esfera de la conciencia ordinaria y la actividad práctica también aparecen muy entrelazadas a lo largo de la conversación: aparecen referencias a experiencias (“cuando fuimos al museo...”), ideas preconcebidas (“a lo mejor estaban con el ganado”), conocimientos previos (“como Heidi”), compromisos prácticos (“yo luego cuando llegue a casa voy a contar a mi mamá lo que hice hoy...”) por parte de los alumnos.</p>

<p>Relación con la Pequeña Pedagogía</p>	<p>El profesor tiene, entre otras muchas preocupaciones, transmitir a los niños el valor de la conversación como recurso educativo. Por su carácter práctico-crítico otorga una gran importancia a dialogar en familia, a compartir los problemas y a aprender de ello.</p> <p>Por otra parte, este fragmento también pone de manifiesto, aunque muy de pasada, sus conocimientos en antropología cultural, en lo que respecta a las diferentes relaciones entre la sociedad rural tradicional asturiana y la actual.</p>
<p>Interpretación personal</p>	<p>En ocasiones, los niños otorgan más importancia al aprendizaje que se genera a partir de un libro que al que se genera a partir del diálogo, con lo cual, este episodio me ha parecido muy pertinente. No porque sean grandes lectores, sino porque la palabra escrita en algún soporte les produce una extraordinaria confianza, pese a que el profesor muchas veces entra a cuestionar algunos de los contenidos de los libros y asegura que sus autores no saben mucho sobre lo que han escrito.</p> <p>Por otra parte, todo lo que sea potenciar que se hable más, tanto en familia, como fuera de ella, me parece un mensaje básico a transmitir, máximo cuando algunos de ellos apenas dialogan con nadie y reconocen que comen solos frente al televisor.</p>

Interacción dialógica 5

<p>Código de la interacción</p>	<p>16-10-07/03</p>
<p>Contexto incidental</p>	<p>En clase de matemáticas, leyendo un breve texto aparece la palabra “galera”, que es desconocida por los niños del aula. Varios alumnos la buscan en el diccionario y a partir de ella surge una pequeña conversación.</p>
<p>Descripción del diálogo</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Alumno: <i>¿Qué significa “la galera”?</i> [Varios alumnos comienzan a buscarla en su diccionario.] – Profesor: <i>¿Qué es una galera? ¿Nunca oísteis esa canción que dice: “a galeras a remar”? No sé de qué grupo es. En uno de sus versos dice: “a galeras a remar”. ¿Es de Duncan Dhu? [Me pregunta].</i> – Investigadora: <i>De Manolo García.</i> – Profesor: <i>Ahh, bien, de Manolo García.</i> – Alumno: <i>Sí profe, yo sí la escuché.</i> – Profesor: <i>“A galeras”, ¿qué es una galera, (n.o.)? Hay niños que buscan ya muy rápido en el diccionario.</i>

- Alumno: *Embarcación antigua de vela y remo.*
- Profesor: *Es una embarcación antigua..., de vela..., es decir, que llevaba unos mástiles altos y unas lonas para que las empujara el viento, pero si no había viento, tenían que remar. ¿No lo habéis visto en las películas?, que tenían que remar ahí, metidos abajo en el barco..., a veces esclavos, incluso, como prisioneros de guerra, que los cogían y los obligaban a galeras.*
- Alumno: *Yo vi en una película que iban atados con cadenas.*
- Profesor: *Exactamente, porque eran presos o esclavos o prisioneros de guerra.*
- Alumno: *Profe, y les daban latigazos.*
- Profesor: *A latigazos, como fuera. Y además no les daban de comer bien. No tenían ningún derecho, nada. Ni a protestar, ni a estar enfermos siquiera. Si estaban enfermos se morían.*
- Alumno: *Profe, me he dado cuenta que en los barcos, cuando iban así, remando, si hacías algo mal o te ponías a descansar te iban a pegar.*
- Profesor: *Exactamente. No eran tratados como seres humanos. Eran tratados como máquinas, pero biológicas. Eran seres humanos, pero no tenían derechos... Perdían una guerra, y de esclavos allí a trabajar toda la vida ya, o lo poco que les quedaba de vida, porque los ponían allí a remar y se morían. Siempre tenían que meter a gente joven porque era un trabajo muy duro y allí sentados en el barco, cuando tocaba remar, a remar, (n.a.).*
- Alumno: *Yo vi una peli que salía un barco y uno iba remando y al lado iban dos con dos látigos y uno se dio un golpe aquí [señala un ojo y hace la onomatopeya del golpe].*
- Profesor: *Bueno, pero esa anécdota, que uno se dé con el remo..., claro, ni le curaron, ni nada, ni mercromina, ni betadine, ni nada.*
- Alumno: *¿Fue de verdad?*
- Profesor: *Sí, eso ocurrió de verdad en la humanidad. Pero, ¿eso se podría hacer hoy aquí en España?*
- Varios alumnos: *No.*
- Profesor: *¿Por qué?*
- Alumna: *Porque hay una ley que prohíbe eso.*
- Profesor: *Hay leyes que lo prohíben, efectivamente. Nosotros estamos*

	<p><i>protegidos por las leyes. A las personas no nos pueden esclavizar así. Nadie. Bien. ¿Si alguien trabaja qué hay que hacer con él?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Alumno: <i>Matarlo.</i> – Profesor: <i>¿Qué dices, (n.o.)? ¿Quieres hacer el favor de pensar antes de hablar?</i> – Alumno: <i>Y si hace algo que es malo...</i> – Profesor: <i>No estamos hablando de que haga algo que esté mal. Ponte serio y escucha lo que se dice. Cuando alguien trabaja, qué...</i> – Alumno: <i>Hay que darle las gracias.</i> – Profesor: <i>¿Hay que darle las gracias?</i> – Alumno: <i>Le dan dinero.</i> – Profesor: <i>No, (n.o.).</i> – Alumna: <i>Le pagan un sueldo.</i> – Profesor: <i>Tiene derecho a que le den un sueldo. Cuando alguien trabaja hay que pagarle. No se puede trabajar por obligación, a latigazos, porque alguien sea propietario tuyo. No, no, no, no. Todos los individuos son propietarios de sí mismos. Todos.</i> – Alumno: <i>En una película vi que había esclavos en la casa.</i> – Profesor: <i>Ah, sí, en algunos países del mundo todavía hay esclavitud. En la Antigüedad prácticamente la había en todos los sitios, pero ahora, en los países más desarrollados, más avanzados, no hay esclavitud. Todos los individuos tienen derechos.</i> – Alumna: <i>Mayordomos.</i> – Profesor: <i>Un mayordomo no es un esclavo. No, no. Un mayordomo es un empleado del hogar que cobra, ¿eh? Le hay que pagar. Lo que pasa que es el encargado de los demás criados de la casa. Las familias ricas, vivían en mansiones muy grandes, tenían mucho servicio trabajando para ellos, tenían varios cocineros o cocineras, limpiadores y después había uno que se encargaba de todos ellos, un poco el jefe de todos.</i>
--	--

Análisis de la interacción dialógica 5

Relación con la educación en valores	Se defiende la no-esclavitud al entrar a analizar la dureza que suponía para las personas que se encontraban remando en las galeras y, a partir de esta cuestión, se trabaja un derecho de los ciudadanos, concretamente, el derecho
--------------------------------------	--

	del trabajador a percibir un salario.
Relación con la teoría de las tres esferas	En este episodio se trabajan las tres esferas muy interrelacionadamente. El profesor ha aportado muchas observaciones de índole académica y los alumnos han ofrecido sus conocimientos previos sobre el tema (les daban latigazos, si descansabas te pegaban, los mayordomos también son esclavos) apoyándose en su experiencia práctica (ver algunas películas sobre el tema).
Relación con la Pequeña Pedagogía	Esta muestra pone de manifiesto el principio pedagógico de recurrir al pasado para, en contraste con el presente, entender el ahora y valorar los logros de nuestra sociedad. También, de algún modo, se deja ver la actitud favorable del profesor a la defensa de los derechos humanos y de los derechos constitucionales.
Interpretación personal	Este episodio, improvisado a propósito de una lectura, permite entender muy bien la idea de transversalidad líquida, pues a raíz de una cuestión aparentemente trivial, el profesor implica al grupo en un diálogo sobre una temática de educación en valores abordando a la vez gran cantidad de contenidos académicos: qué es una galera, si existió realmente, un derecho de los trabajadores, etc. En esta muestra además se aprecia cómo los alumnos tenían muchas ideas previas al respecto, y gracias a este diálogo pudieron darles un mayor sentido.

Interacción dialógica 6

Código de la interacción	22-10-07/04
Contexto incidental	En clase de matemáticas se resuelve un problema que implicaba detectar un error en una división, pues el resto era mayor que el divisor. A partir de ahí se origina una conversación.
Descripción del diálogo	<ul style="list-style-type: none"> – Profesor: <i>La división siempre reparte en partes iguales. Si yo divido entre tres, les toca lo mismo a cada uno de esos tres. La división es matemática. Lo que pasa que las cosas en la vida no están divididas matemáticamente. Están divididas de otra manera porque, por ejemplo, la riqueza ¿cómo se reparte? (n.o.), ¿estás atento? ¿Qué he preguntado?</i> – Alumno: <i>Que cómo se reparte la riqueza.</i> – Profesor: <i>¿Cómo se reparte?</i> – Alumno: <i>Dádoselo a los “pobres” [pobres].</i> – Profesor: <i>A los pobres... ¿tú crees que hay alguien en el mundo que dice “toda la riqueza, la cogemos y la dividimos entre los pobres, y a partes iguales, como la división”?</i>

[Entra en clase un niño que llega del médico. El profesor le pregunta por su estado de salud. Se sienta y la clase continúa].

- Profesor: *¿Qué estábamos diciendo? Ahh, que la riqueza no se reparte con una división, porque entonces sería mucho más justo el reparto. ¿Cómo se reparte la riqueza?*
- Alumno: *Muy mal, porque hay gente que se lo lleva casi todo y hay gente que no se lleva nada.*
- Profesor: *Exactamente. Eso ocurre en el mundo. Hay más de ochocientos millones de personas, fijaros que en toda Asturias hay aproximadamente un millón, que no tienen cada día para comer, que si por la mañana amanecen no saben si ese día van a tener algo que comer. Muchos de ellos no tienen nada que comer. Ochocientos millones son unos cuantos millones. No son unos pocos perdidos allí detrás de una montaña. Son países enteros... Partes importantes de países del mundo no tienen nada. Con lo que se gastó en el Gran Premio de Fórmula 1 de ayer se alimentarían miles y miles de personas durante más de un año. Sólo con lo que se gastó ayer: en gasolina, en publicidad, en sueldos de los jefes de cada escudería...*
- Alumno: (>).
- Profesor: *Todo ese dinero si se recaudara y se hubiera repartido en lugar de gastárnoslo para pasárnoslo bien corriendo en coche, a ver quién corre una décima más o menos, se hubiera repartido bien en el mundo, ayer hubieran comido muchas personas que no comieron... Muchos dicen "¡ah!, muchos niños", pero es que da igual que sean niños que mayores, que no, porque la pobreza y el hambre no es mala porque afecte a los niños. Es tan mala si afecta a los niños como si afecta a los mayores, sobre todo si no tienen nada para comer. Hay gente que dice "¡ay es que los niños no tienen qué comer!", bueno, los niños y las niñas, y hombres y mujeres, y viejos y jóvenes. ¿Qué importa que sean niños que no sean niños? Todos tienen que comer. El hambre es igual en una persona mayor que en un niño. Es más un niñín [niño] que tiene sólo unos meses casi ni se entera. Bueno, pues la división es una cuestión matemática, pero el reparto de la riqueza es una cuestión social. Eso se estudia en sociales. Es social, tiene que ver con la organización del mundo, y a veces se organiza de una manera que no es justa, que no es la adecuada, ¿eh? Hay gente que tiene dinero de antes, lo hereda de sus padres... porque hay gente que cuando nace ya tiene muchos millones alrededor suyo. Aunque no haga nada más en la vida que chuparse el dedo, sigue siendo millonario y se muere millonario. Y hay gente que se pasa todo el día trabajando, trabajando, trabajando, trabajando, y ya tiene suerte de tener trabajo para comer. Hay otros que no tienen trabajo, ni salud ya desde pequeñitos. ¿Eh? Bueno, en fin, es así. Lo primero que hay que hacer es saber lo difícil que es cambiarlo. Alguna gente lo intenta, pero no..., nunca se consigue del todo. Pero, por lo menos, hay que saberlo.*

Análisis de la interacción dialógica 6

<p>Relación con la educación en valores</p>	<p>En este ejemplo se potencia la necesidad de condenar el dispar reparto de la riqueza y el hambre, tratando de promover la igualdad en el plano económico y social de todos los ciudadanos del mundo, y tratando de favorecer la implicación del alumnado con el cambio social.</p> <p>No obstante, decir que el reparto de la riqueza no es muy justo, es una afirmación social genérica. Aquí la educación en valores, de algún modo, consiste en pensar eso durante la clase de matemáticas, que se convierte a la vez en clase de lengua, porque se ven distintas acepciones del verbo repartir (la matemática, la social). También se profundiza en la distinción de lo social respecto a otras dimensiones de la sociedad, llamando la atención sobre ello, poniéndole nombre, enseñando por lo tanto a reconocerlo.</p>
<p>Relación con la teoría de las tres esferas</p>	<p>Al tener el profesor un gran protagonismo en este episodio de educación en valores se ha abordado la dimensión del conocimiento académico en el aula, no se han producido muchas relaciones con la actividad práctica de los alumnos o su conciencia ordinaria. En cambio sí se ha utilizado el ejemplo de una realidad muy conocida y de actualidad con gran repercusión en Asturias: el campeonato de Fórmula 1.</p> <p>Por otro lado, la esfera de la conciencia ordinaria, en este episodio entra en escena cuando el profesor habla conectando su discurso con lo que los alumnos piensan, que para eso los conoce bien (o se esfuerza en ello). En este episodio, el profesor sabe que uno de los rasgos del pensamiento dominante que, por lo tanto, es también rasgo del que presentan sus alumnos, es el de pensar que los niños, por ser niños, tienen derechos que no tienen los adultos, o que son seres preferenciales en nuestra sociedad. Como esto el profesor sabe que es aprovechado por los niños actuales para chantajear a todo el mundo, para reivindicarse a sí mismos constantemente, para exigir que se les dé cuanto piden, para creer que son sujetos de derechos, mucho más que deberes, entonces el profesor pone en su propia boca esa ideología, es decir, interpreta a sus alumnos, y se enfrenta a ese pensamiento. Los niños frecuentemente reconocen mejor su pensamiento cuando alguien se lo ofrece ordenado.</p>
<p>Relación con la Pequeña Pedagogía</p>	<p>El profesor se plantea informar sobre los problemas sociales más relevantes de nuestra sociedad, como en este caso se puede apreciar, a partir del desigual reparto de la riqueza.</p> <p>También plantea una cuestión destacada: “lo primero es saberlo”, pues trata de evitar en la medida de lo posible, como he recogido en muchos otros momentos en el aula, la infantilización de la infancia, no hablándoles de temas problemáticos en nuestra sociedad aislándoles en una burbuja que nada tiene que ver con la dura realidad de la sociedad actual.</p>
<p>Interpretación personal</p>	<p>Este diálogo, casi monólogo del profesor, me hace pensar en la importancia tan relevante que tiene que estos temas (y otros muchos) aparezcan transversalmente en contexto de una asignatura del curriculum escolar, y no exclusivamente asociados a las celebraciones de los centros, como el día de</p>

	la paz, sino en un contexto de reflexión y debate en el aula, aunque, en este caso los niños no han entrado a opinar mucho, como sucede en algunas otras ocasiones.
--	---

Interacción dialógica 7

Código de la interacción	23-10-07/01
Contexto incidental	Al comienzo de una clase de lengua se rememoran los deberes que los alumnos tenían que hacer, que consistían en pensar sobre una frase que aparecía en una lectura que en la clase pasada se estuvo comentando brevemente. La frase es: "porque, no lo olvidemos, toda buena noticia es, antes que nada, un buen regalo".
Descripción del diálogo	<ul style="list-style-type: none"> - Profesor: <i>"Porque, no lo olvidemos, toda buena noticia es, antes que nada, un buen regalo". ¿Esto lo decía la lectura...?</i> - Alumno: <i>Aquí.</i> - Alumna: <i>¿Dónde?</i> - Profesor: <i>En la página 62, en el último párrafo de la lectura. ¿Ese estuche que está en el suelo, (n.o.)? (-) ¿Quién ha pensado sobre esta frase? [Tres niños levantan la mano. Se nota que la mayoría del aula se pone a pensar en ello justo cuando pregunta el profesor]. Había que pensarlo en casa, no ahora. Pensarlo en casa y traerlo pensado. [Otro niño más levanta la mano]. ¿Tú también, (n.o.)?</i> - Alumno: <i>Sí. En casa, por la tarde, después de comer, cuando acabé de comer me puse a ello.</i> - Profesor: <i>¿Te acordabas de que había dicho eso? ¿Y qué hiciste? ¿Lo leíste?</i> - Alumno: <i>Lo leí y me lo estuve aprendiendo.</i> - Profesor: <i>No se trataba de aprenderlo. ¿Te lo aprendiste y luego trataste de entenderlo? No había que aprenderlo para decirlo tal y como lo trae aquí. ¿Qué pensaste?</i> - Alumno: <i>Yo pensé que toda buena noticia sería un buen regalo pero una mala noticia sería desagradable.</i> - Profesor: <i>Bueno, bien. Bien. ¿Tú que pensaste (n.o.)?</i> - Alumno: <i>Yo pensé que una buena noticia sería alegre, por ejemplo, cuando te dicen que un familiar ha muerto y luego resulta que el aparato se rompió y no se había muerto ni eso, se alegraría la familia. Una mala</i>

	<p><i>noticia sería si no se estropease el aparato.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Profesor: No te entendí muy bien, porque no sé qué dijiste de que se había muerto un familiar y luego pasaste a una máquina y entonces me perdí. A ver, ¿puedes repetirlo otra vez? Cuéntalo bien.</i> - <i>Alumno: Que, por ejemplo, a una familia le han dicho que se ha muerto un familiar y es cosa de la máquina que le marca el pulso, que se había roto.</i> - <i>Profesor: ¡Ah!, que le llevan a creer que se muere, pero es la máquina la que se ha estropeado.</i> - <i>Alumno: Y luego le dicen que no, que era un fallo de la máquina a la familia, y esa sería una buena noticia.</i> - <i>Profesor: No está muerto, sigue con vida. Esa sería una buena noticia. (>) Sí, lo que pasa es que lo que has hecho es distinguir entre lo que es una buena noticia y una mala noticia, pero lo que dice aquí es que “toda buena noticia es, antes que nada, un buen regalo”.</i> <p><i>(>>)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Profesor: Bien, sí, pero eso es un ejemplo. Yo quería que lo explicarais sin necesidad de poner ejemplos, porque si no, claro, podéis poner ejemplos de esto, pero se trata de explicarlo sin poner ejemplos, en fin... (n.o.).</i> - <i>Alumno: Que una buena noticia que significa que es una buena noticia y es como si fuera un buen regalo.</i> - <i>Profesor: Sí, pero eso es exactamente lo que dice el libro, con otras palabras, pero... (n.a.).</i> - <i>Alumna: (>) tiene que saber comprender la gente que todo no son regalos. Un regalo no es lo único bueno que hay en el mundo, ¿no?</i> - <i>Profesor: Un regalo... pero tú te estás refiriendo ¿a qué tipo de regalo?</i> - <i>Alumna: Pues a un juguete, a un portátil, porque hay gente que dice que los regalos los hay que comprar, y si no dicen “esto no es un regalo. No mola”. Pero si le compraran un regalo carísimo “Uy, que regalo más guay me ha comprado” (>).</i> - <i>Profesor: Claro, un regalo de cosas, eso es. Efectivamente. Siempre que pensamos en regalos pensamos en regalos de cosas. Pero hay otro tipo de regalos que no son cosas. ¿Qué son qué, (n.a.)? (-) ¿Qué se puede regalar que no sea una cosa? Por ejemplo, el libro dice una buena noticia. ¿Cuando tienes una buena noticia para dársela a alguien, te gusta darla, (n.a.)? ¿Tú le has dado una buena noticia a alguien alguna vez?</i> - <i>Alumna: Sí.</i>
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Profesor: <i>¿Sí? ¿Y te gusta darla? ¿Y por qué te gusta darla?</i> - Alumna: <i>Porque (-) porque me siento feliz de que haya pasado algo (>).</i> - Profesor: <i>Claro, y porque te sientes bien de que a la otra persona le va a gustar lo que oye, ¿no? Sin embargo, ¿nos gusta dar malas noticias?</i> - Varios alumnos: <i>No.</i> - Profesor: <i>(n.a.), ¿te gusta dar malas noticias?</i> - Alumna: <i>No, porque si yo me siento mal lo comparto con todos.</i> - Profesor: <i>Claro, porque vas a hacer que, a alguien que está bien, al darle una mala noticia, se lleve un disgusto, y entonces no nos apetece. Por eso una buena noticia es un buen regalo. Pero viene muy bien lo que dijo (n.a.) de que los regalos no son sólo cosas. Se pueden regalar... (-) ¿Qué otras cosas se pueden regalar que no sean cosas de jugar, de comer, de vestir, de...? ¿Qué otra cosa, (n.a.)?</i> - Alumna: <i>El amor de los padres.</i> - Profesor: <i>El amor de los padres... ¿qué es mejor, tener el amor de los padres o un montón de juguetes y que los padres no te quieran?</i> - Alumna: <i>El amor de los padres.</i> - Profesor: <i>(>). Algunos niños tienen muchos juguetes, pero piensan que sus padres, que sus padres o alguien de la familia, porque pueden ser sus padres o no, porque a veces los padres no están, desaparecen, se mueren, o lo que sea ¿no?, pero siempre necesitamos alguien que nos quiera, incluso gente que no sea de la familia. Al final uno acaba juntando su vida con alguien que no es de la familia, una persona de la que uno se ha enamorado.</i> - Alumna: <i>Mis primas tienen una habitación llena, llena, llena de juguetes. Cada día les compran algo.</i> - Profesor: <i>Bueno, sí, pero el problema no es ese, el problema es si pasa eso y además faltan otras cosas, como es el cariño de las personas que te rodean, ¿eh? Efectivamente. Lo que pasa que eso no se valora mucho. Si alguien le dice a otro: "oye, es tu cumpleaños, te voy a hacer un regalo" y le da un beso, o hoy es el día de la madre, "mamá te voy a hacer un regalo" y le dices "te quiero mucho". Si le haces un regalo afectivo, pues mucha gente piensa que eso no es un regalo, que es mucha caradura, que lo hace para no gastar dinero, porque parece que para que sea un regalo tiene que mirar a ver cuanto cuesta.</i> - Alumna: <i>Mi madre me dice que el mejor regalo es que me siga portando bien.</i>
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Profesor: <i>Y además lo dice y es verdad. No creas que los padres lo dicen así, porque sí. Yo también soy padre y sé que eso es cierto. Si te traen del colegio una postalita que dice: "feliz día de la mamá" o "feliz día del padre" o lo que sea, pues bueno, bien. Pero ya sabes que eso lo organizaron los profes que le dijeron "vamos a hacer algo para el día del padre". Pero, si realmente, a mí me hace caso, se porta bien o lo que sea, ese es el mejor regalo.</i> - Alumna: <i>Sí, quiere decir que quieres mucho a tus papás.</i> - Profesor: <i>Claro, tú vas para casa y dices que te felicitó el profe, porque hice no sé qué cosa, y me dijo que "buff", eso es mucho más que si le llevas un regalo. Bueno, un regalo también está bien hacerlo con una cosa escrita, a veces, pero no necesariamente hay que comprarlo. (-) Eso les gusta mucho a los comerciantes. Por ejemplo, toda la publicidad, ¿en qué se basa? En la publicidad están constantemente haciéndose regalos, ¿por qué?</i> - Alumna: <i>Porque nos quieren sacar dinero.</i> - Profesor: <i>Claro, (n. a.).</i> - Alumna: <i>Cuando yo cumpla años mi madre me da cariño y regalos, pero yo aprecio más el cariño que el regalo.</i> - Alumno: <i>Por eso dice: "dos por uno en juguetes", para que nos compremos más (>).</i> - Profesor: <i>(n. a.).</i> - Alumna: <i>Yo por el día de la madre le iba a regalar una colonia, pero (>) se me olvidó comprarla. Costaba mucho. Entonces yo le dije a mi madre: "te iba a comprar un regalo, pero se me olvidó". Y ella me dijo: "No te preocupes, el mejor regalo eres tú" (>).</i> - Profesor: <i>Sí, bueno, también se puede regalar afecto y al mismo tiempo una cosita, ¿no? Pero, de lo que no hay que estar pendiente es del dinero que hay que gastar en eso. ¿Quién se acuerda ahora mismo de anuncios de la televisión que pretendan que compremos cosas para regalar?</i> - Alumno: <i>¡Yo!</i> - Profesor: <i>(n.o.).</i> - Alumno: <i>Yo cuando fui a Tenerife</i> - Profesor: <i>No, tú no, ya estás contestando a otra cosa.</i> - Alumno: <i>En Tenerife yo vi un anuncio</i>
--	--

- Profesor: ¡Ah!
 - Alumno: *que decía "hazle un regalo a tu madre y será feliz para siempre".*
 - Profesor: *¿Y qué ponía la pantalla, que quería que le regalaran?*
 - Alumno: *Un osito de peluche.*
 - Profesor: *Un osito de peluche, bueno, no era algo muy caro (>), pero normalmente el Corte Inglés, si dice eso, ¿qué quiere que compremos a la madre?*
 - Alumno: *Una cosa cara.*
 - Profesor: *Claro, abrigos de visón, y que gasten ahí un montón de dinero (>), (n.o.).*
 - Alumno: *Colonias.*
 - Profesor: *Efectivamente. Las colonias, los perfumes son de los anuncios más destacados, además fijaros de la cantidad de dinero que gastan en publicidad, que cuestan muchísimo más y estamos continuamente con eau de toilette, con no sé qué, con tal, con cual, ¿quién sabe nombres de perfumes?*
 - Alumno: *Cocó.*
 - Profesor: *Otro.*
 - Alumno: *Channel.*
 - Profesor: *Otro.*
 - Alumno: *(>).*
- [Una alumna sangra por el labio y el diálogo se dispersa unos segundos hasta que va al baño].
- Profesor: *¿Alguno más?*
 - Alumno: *Ives rocher.*
 - Profesor: *Bien, todo eso se anuncia para hacer regalos, porque son regalos bastante caros. (>) Te cobran muchísimo más de lo que valen. Un poquitito de agua ahí, unas gotas de esencia, y cuanto más pequeño, ¡más caro! Y, claro, dices, para que vea que le quiero mucho le regalo una colonia cara. No, noooo, si te gastas mucho presumirás de que te gastas mucho, pero no de que le quieras mucho.*
 - Alumna: *Profe, oí en las noticias, las noticias de la uno, que muchas personas compran perfumes de la antigüedad (>) y que un frasco de estos*

	<p><i>chiquitos que valían mil euros.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Alumno: <i>Ah, sí, un frasquito de estos chiquitos, mil euros costaba.</i> – Profesor: <i>¿Pero que costaba ahora? ¿Que era un perfume antiguo que habían encontrado y lo vendían a mil euros? (>) Pues un rico, para demostrarle a su amada, o una rica, para demostrarle a su amado que le quiere mucho, coge y le compra un frasquito de esos, entonces es como si le dijera “me gasto mucho dinero porque te quiero mucho”. Pues no, porque para decirle a alguien que le quieres mucho no necesitas gastar mucho dinero.</i> – Alumno: <i>Profe, encima no lo usará mucho, porque como es tan poco, al echarlo cuatro veces ya se acabó.</i> – Profesor: <i>Exactamente, porque encima no puedes utilizarlo.</i> – Alumno: <i>Vale más comprar uno más grande y que dure mucho, que uno tan caro.</i> – Profesor: <i>Vale, bien, ahora nos vamos a la página sesenta y cinco del libro.</i>
--	--

Análisis de la interacción dialógica 7

Relación con la educación en valores	Se tratan de favorecer dos cuestiones importantes: (1) los regalos pueden ser afectivos y/o materiales, siendo los primeros generalmente poco estimados, pero más importantes que los segundos, y (2) prevenir el consumo indiscriminado de los productos que permanentemente ofrece la publicidad.
Relación con la teoría de las tres esferas	<p>Esta muestra contiene vinculaciones con la esfera del conocimiento académico, la conciencia ordinaria y la actividad práctica. Se cultiva la esfera de A cuando, por ejemplo, el profesor pide a un alumno que exprese mejor la afirmación que ha realizado al no entenderse bien qué es lo que trata de explicar, una dimensión que la escuela tiene que trabajar (expresión oral). La esfera de la conciencia ordinaria aparece en afirmaciones como: “nos quieren sacar dinero” (la publicidad), o tras la pregunta: “¿tú le has dado una buena noticia a alguien alguna vez?” También hay expresiones vinculadas a la esfera de la actividad práctica cuando los alumnos plantean: “Oí en las noticias...”, “Mis primas tienen...”, etc.</p> <p>En esta muestra destaca que el profesor ha introducido poco conocimiento académico, introduciendo en mayor medida ideas propias de las esferas de B y C.</p>
Relación con la Pequeña Pedagogía	Esta muestra guarda relación con ideas que el profesor defiende, como la desmitificación de muchos mitos que los niños tienen interiorizados: exceso de valor de los regalos materiales, poco valor de los regalos afectivos, consumo indiscriminado de productos innecesarios, engaño al que someten los medios,

	<p>etc.</p> <p>Por otra parte, se reconoce en el ejemplo cómo el profesor defiende la utilización del término “familia” o “seres queridos” en detrimento de otras denominaciones a la misma (mamá, papá) que podrían resultar hirientes a algunos niños del aula, al no poseer esos vínculos propios de un modelo de familia nuclear.</p>
Interpretación personal	<p>El tema ha causado un gran interés en los niños, entre otras cuestiones porque les ha resultado novedoso y porque tienen numerosas experiencias vinculadas con esta cuestión, las cuales nunca antes habían reflexionado con un mínimo detenimiento. He observado un gregarismo importante en los ejemplos y comentarios, lo cual es explicable en parte por la edad, en parte por la dificultad de la reflexión que se pretendía desarrollar.</p> <p>También destaca, como un punto negativo del grupo su bajísimo nivel de pensamiento, al ofrecer ejemplos sobre la frase, mostrando grandes dificultades para salirse del pensamiento concreto, máximo teniendo en cuenta el esfuerzo de dos años y medio tirando de su capacidad reflexiva. Una y otra vez una gran parte de la clase es incapaz de levantar un poco el pensamiento por encima de lo muy concreto, sin embargo no hay renuncia del profesor a intentar actuar “tirando” del desarrollo y pensando en las tres esferas. Así, pues, es comprensible que no pocas veces opte por ponerse él por delante y aclarar las cosas procurando tirar del desarrollo.</p>

3.3.4. Análisis global de los datos

En este apartado trataré de dar una visión panorámica sobre los datos recogidos en el diario de interacciones verbales en su conjunto, y no sólo sobre los siete episodios de interacción dialógica seleccionados.

Para ello comentaré cómo se han iniciado las interacciones dialógicas en el aula, qué valores han aparecido y las relaciones que se han establecido entre las ideas teóricas que inspiran el diálogo y las prácticas.

Inicio del diálogo en el aula

Respecto a cómo se inician las conversaciones en el aula cabe destacar dos cuestiones: la asignatura y el contexto en el que se han iniciado.

Respecto a las asignaturas cabe destacar que en todas las que imparte el profesor generalista se han producido interacciones dialógicas. Se distribuyen del siguiente modo:

Asignatura	Número de interacciones dialógicas
Lengua	7
Cultura asturiana	7
Matemáticas	5
Conocimiento del medio	1
Artística	1

Cuadro 25. Número de interacciones dialógicas por asignaturas.

Como puede apreciarse en la tabla, en todas las asignaturas se pueden desarrollar conversaciones para favorecer la educación en valores. No obstante, en algunas resulta más factible que suceda que en otras. Las asignaturas de lengua, matemáticas y cultura asturiana son las más propicias, pues muchas de las actividades que se plantean en el aula implican una interacción oral destacada.

Las asignaturas de conocimiento del medio y artística, por otro lado, también permiten entablar debates en el aula, pero por su propio planteamiento, en muchas sesiones (de trabajo autónomo o de trabajo en pequeños grupos, etc.), en ocasiones, dificultan que se produzca la interacción educativa en valores. No obstante, si la recogida de datos hubiese sido más amplia posiblemente se hubiesen recogido más conversaciones en estas asignaturas (cierto componente de casualidad existe) y el componente organizativo también está presente.

Profesor tutor	<i>Este dato choca porque lo habitual es que sea “cono” lo que más se utiliza para esto de los valores, pero es precisamente porque no hay verdadera transversalidad. “Cono” se considera un conocimiento más blando y más proclive a “salirse del tema” si es necesario. Como en las materias “fundamentales” se piensa que se pierde el tiempo hablando de esas cosas, pues allí no hay interacciones orientadas a valores. Esto hace que una simple casualidad (el momento de la clase, el tipo de contenido....) puedan hacer que una materia cualquiera (al parecer le tocó a “cono”) pueda salir por debajo. De hecho, si estamos con un mapa (muy procedimental en este nivel), pues puede pasar una hora sin que aparezca transversalidad.</i>
----------------	--

Respecto al contexto en el que se ha iniciado la conversación tenemos la siguiente distribución:

Contexto de la conversación	Número de ocasiones
Tras realizar una lectura	3
Mientras se hace un dictado	3
En el cambio de asignatura	3
Realizando un ejercicio en clase	3
Cuando se van a corregir los deberes	2
Corrigiendo deberes	1
Cuando se ponen deberes para el día siguiente	1
En el estudio de una lección	1
Comentando un ejercicio que había que hacer en casa	1
Al entrar en clase tras el recreo	1
Mientras el profesor pasa lista	1
Tras realizar un ejercicio en clase	1

Cuadro 26. Número de interacciones en diferentes contextos de la vida en el aula.

Como puede observarse en la tabla hay gran diversidad de contextos educativos en los que puede surgir la interacción. Generalmente, la razón por la que se inicia esa conversación es una pregunta o duda del grupo o del profesor que éste considera relevante hasta el punto de continuar profundizando en ese tema. Los alumnos, si se sienten interesados, participarán en el desarrollo del diálogo levantando la mano rápidamente para pedir la palabra.

Valores trabajados en el aula

Es francamente difícil relacionar las conversaciones de la clase con un valor cívico o varios por el propio proceso de trabajo en el aula, máxime teniendo en cuenta que en este estudio no he querido delimitar unos valores a priori sobre los que centrar la atención.

Teniendo en cuenta los tres elementos del comportamiento moral de Durkheim (1976): (1) el espíritu de disciplina, (2) la adhesión a grupos sociales y (3) la autonomía de la voluntad, podemos establecer que se han trabajado los tres.

Si considero únicamente los episodios de diálogo recogidos podría señalar que en mayor medida se ha trabajado la adhesión a grupos sociales, en segundo lugar se ha trabajado la autonomía de la voluntad y en tercer lugar el espíritu de disciplina, aunque la distribución es bastante homogénea. No obstante, en el aula, en momentos puntuales se trabajan también estos tres elementos y no pueden obtenerse datos definitivos al respecto.

Lo que sí pueden es señalarse situaciones que ejemplifiquen cómo es posible trabajar estos tres principios en la práctica educativa.

El espíritu de disciplina se ha trabajado hablando de la propia responsabilidad como escolares o como miembros de una familia, cuando se ha estimulado el autocontrol en el grupo o cuando se ha comentado la importancia de cuidar de las propias pertenencias con mimo. En el siguiente ejemplo puede apreciarse cómo se estimula el espíritu de disciplina:

[A primera hora, cuando el profesor pasa lista es interrumpido reiteradamente por un alumno, que le enseña su cuaderno, cuando aún no ha comenzado la clase].

- Profesor: *Vamos a ver (n.o.), no puedes llamarme cuando estoy tomando lista para enseñarme una cosa de tu cuaderno, (n.o.). Eres un niño entre veinticinco más que hay en la clase. Cada niño no puede decir ¡profe! cuando estamos haciendo una cosa de grupo para decirme una cosa de su libreta. (n.o.) si cada niño ahora me llama para enseñarme una cosa de su libreta, pues fíjate, ya no haría otra cosa. Iría de libreta en libreta mirando. (n.o.), cuando veamos ese ejercicio ya hablaremos de él. ¿De acuerdo?*
- Alumno: *Sí.*
- Profesor: *Hay que saber qué cosa hay que hacer en cada momento. Y hay cosas que están muy bien hechas en un momento determinado, pero en otro no.*
- Alumno: *Vale.*
- Profesor: *Claro, tu problema es muy interesante. Está bien que me lo enseñes, pero en clase de matemáticas, pero mientras estamos tomando lista y hablando de otras cosas, no podemos ocuparnos de esto.*

En este ejemplo se está favoreciendo el “dominio de sí” de un alumno para que tome conciencia de su conducta disruptiva, pues reiteradamente trata de llamar la atención en clase.

La adhesión a grupos sociales se ha planteado en conversaciones sobre los derechos y deberes que tenemos como ciudadanos, sobre la importancia de

hablar en familia y con las personas próximas o sobre el valor de poder asistir a la escuela. El siguiente diálogo recoge esta dimensión de la educación moral:

- Profesor: (...) *Estoy viendo los dibujos que ha hecho la mamá de (n.a.)... y dándome cuenta de que (n.a.) dibuja muy bien porque es una cualidad que ha heredado de su mamá y que se cultiva en su casa. Las cosas que hacemos en casa son muy importantes, no sólo las que se hacen en el cole. Los papás que dibujan con sus hijos les enseñan muchas cosas y los que leen con ellos también.*
- Alumno: *Mi padre cuando llego a casa estoy en casa con él hablando.*
- Profesor: *Exactamente, no es necesario hacer nada especial. A veces basta con sentarse a hablar tranquilamente.*
- Alumno: *Eso lo hago yo. Hablo con mi padre de lo que hacemos en el colegio: de cosas que pintamos, que leemos, de lo que aprendí...*
- Profesor: *Mira, pues esa es una actividad familiar envidiable. Quiero decir que en las familias en las que no se hace se debería hacer. Y los niños pueden provocarlo porque, a veces, sus propios padres quieren hablar con ellos, y ellos no atienden mucho, no les importa. “Bahhh” [Onomatopeya que señala desprecio]. Hay muchos niños que les preguntan: ¿qué hiciste en el colegio? Y dicen: bahhh, nada. Dicen cualquier cosa, ¿no?, y entonces los padres acaban por no preguntarles.*
- Alumno: *“Como siempre”, dicen.*
- Profesor: *Sí, “como siempre. Hicimos un dictado”... No. Se le cuenta. Los padres siempre tienen interés en lo que sus hijos aprendan. Siempre. Muy rara vez, suele ser muy raro que no.*

En el ejemplo se trata de favorecer la adhesión al grupo familiar, concretamente se trabaja la importancia de hablar en familia.

La autonomía de la voluntad se ha abordado al tratar temas en clase tales como el consumo de drogas y de productos publicitarios o la importancia de tomar las decisiones por uno mismo, de modo reflexivo. A continuación recojo un breve ejemplo:

- Profesor: (...) *Por ejemplo, toda la publicidad, ¿en qué se basa? En la publicidad están constantemente haciéndose regalos, ¿por qué?*
- Alumna: *Porque nos quieren sacar dinero.*
- Profesor: *Claro, (n. a.).*
- (...)
- Alumno: *Por eso dice: “dos por uno en juguetes”, para que nos compremos más (>).*
- (...)

- Profesor: (...) *normalmente el Corte Inglés, si dice eso, ¿qué quiere que compremos a la madre?* [Un niño previamente había planteado un ejemplo de regalo para una madre].
- Alumno: *Una cosa cara.*
- Profesor: *Claro, abrigos de visón, y que gasten ahí un montón de dinero (>), (n.o.).*
- Alumno: *Colonias.*

Con esta conversación se espera que los alumnos sean capaces de pensar reflexivamente cómo la publicidad trata de vender objetos permanentemente de modo que sean capaces de desarrollar mecanismos de autoprotección frente al consumo, haciendo fuerte a la propia voluntad.

Modos de interacción dialógica en el aula

En el aula se producen gran cantidad de interacciones, y éstas responden a una amplia diversidad. Jackson en 1968 afirmó que *“en un estudio sobre las aulas de Primaria hemos descubierto que el profesor llega a tener hasta mil intervenciones personales diarias. Un intento de catalogar los intercambios entre alumnos o los movimientos físicos de los miembros de la clase contribuiría, sin duda, a la impresión general de que la mayoría de las aulas, aunque aparentemente plácidas al contemplarlas a través de una ventana del pasillo, son más semejantes por su actividad a la proverbial colmena”*. (Jackson, 1991: 51).

No es objeto de esta investigación comprobar si el profesor tiene este número de interacciones que Jackson apunta, sino más bien tratar de profundizar en la caracterización de la compleja relación interactiva que los une.

Dada la peculiaridad del caso objeto de estudio de esta investigación y la particular forma de plantear el diálogo para favorecer la educación en valores, las conversaciones recogidas suponen siempre una aproximación del profesor al grupo con el objeto de ofrecer lo que el propio profesor denomina “pensamiento enriquecido”. Como es lógico, también en el aula se producen gran número de interacciones entre los alumnos, pero debido a cuestiones metodológicas, dado el carácter de este estudio, no ha sido posible recoger esas relaciones.

Como se ha venido apuntando a lo largo de este trabajo, el diálogo en el aula es el recurso didáctico que el profesor ha considerado que mejor sustento da a su teoría de las tres esferas, por permitir ofrecer conocimientos académicos al

alumno, reflexionar de manera abierta en el aula revisando los propios planteamientos previos y permitir conocer experiencias y establecer compromisos prácticos. Podría decirse que el diálogo se plantea como la estrategia educativa fundamental del profesor para que éstos adquieran nuevos conocimientos, actitudes y comportamientos en el aula implementando procesos reflexivos de aprendizaje sobre estas tres dimensiones.

Cuando se aborda una temática en la clase y se plantea qué conocimientos tenía el grupo al respecto, qué ideas o esquemas previos y qué experiencias, se están trabajando las tres esferas señaladas, cultivándose en buena medida las diversas relaciones que se establecen entre ellas (reflexivas, recíprocas y transitivas). El resultado de estas relaciones dialógicas es lo que el profesor viene a denominar “pensamiento enriquecido”, es decir, un aprendizaje que no sólo cumple la función de enseñar conocimiento (produciendo un aprendizaje memorístico) o de intercambio de experiencias o ideas previas (al estilo de cualquier charla cotidiana), sino que aprovechando estas dimensiones genera nuevo conocimiento, conocimiento comprensivo, reflexivo y crítico.

Este aspecto es fundamental y determinante para comprender cómo el tipo de interacciones que se derivan no son fruto de la planificación o del azar sino de una relación didáctica que aspira a ser cálida y favorecedora de aprendizajes instrumentales y de valores.

Resulta realmente difícil cualquier intento por sistematizar los modos de interacción dialógica en el aula, casi imposible, máxime teniendo en cuenta que se van construyendo *ad hoc* en el aula en cada conversación. No obstante, puede señalarse que destaca en los modos de relación:

- Cómo el profesor solicita informaciones con carácter reflexivo.
- Cómo los alumnos ofrecen conocimientos, opiniones, ideas previas o experiencias con carácter reflexivo.
- Cómo el profesor enfatiza en el reconocimiento del alumno y valora sus propuestas.
- Cómo el profesor matiza y repite las aportaciones de los alumnos.
- Cómo el profesor exige razones o explicaciones ante algunas respuestas de los alumnos.

Estrategias de mediación dialógica

Cabe destacar algunas estrategias útiles para el profesorado en el proceso de mediación dialógica que pueden verse en los episodios de diálogo seleccionados como las segundas preguntas a partir de las aportaciones de los alumnos, dudar en voz alta, dar tiempo para pensar y tolerar el silencio, entre otras.

Las preguntas y las segundas preguntas

Hacer preguntas y plantear segundas preguntas a partir de lo que el alumno ha manifestado en su primera respuesta es una estrategia fundamental, pues se obliga a los niños a pensar en el porqué de su respuesta, a evaluarla, a plantearse otras dimensiones del problema en las que no había reparado previamente, etc.

Invitar a una mayor reelaboración

Cuando las respuestas que ofrecen los alumnos no son muy buenas (argumentadas, autónomas, etc.) es un buen recurso por parte del profesor animar al alumno a reelaborar mejor su propuesta. Esto además permite mantener la atención en el aula, así como mejorar la expresión oral.

Este ejercicio además tiene mucho interés porque puede ayudar al alumnado a superar el estadio de las operaciones concretas. Es frecuente que los alumnos recurran a ejemplos para explicarse fenómenos cuando no pueden concebir teóricamente el problema a analizar, pero es importante por parte del profesor el insistir en la línea de “tirar del desarrollo”. Representa, por otro lado, una forma de mostrar confianza en el grupo, al recibir el mensaje de que “es posible que lo haga mejor”.

No desautorizar al alumno

Frecuentemente, los alumnos al mostrar sus ideas en el aula cometen errores en lo que dicen, ya sean de expresión, de exactitud, etc. Para que la comunicación sea fluida y agradable para todos, el profesor no puede estar de caza de las ideas erróneas o imprecisas desautorizando al alumno permanentemente. Es más rico escuchar, interpretar e indagar qué hay detrás

de esa idea, preguntando reflexivamente para que el alumno reconozca su pensamiento, sus emociones, etc.

En esos momentos se produce un difícil equilibrio entre el cuidado de la buena comunicación, la autoestima y la necesidad de corregir algunos errores por exigencias del aprendizaje, al que la formación no puede renunciar. Esto se ha de dar sobre una buena comunicación ya conseguida, y de manera que lo que se salve o se valore bien sea más que lo que se corrige, como cuando se dice: “Sí, está bien... ¿Podríamos decirlo de otra manera?”.

Explicaciones, justificaciones y respuestas por parte del profesor

En gran número de ocasiones, los alumnos no llegan por sí mismos a obtener respuestas a los problemas morales (o de otro tipo) a los que se enfrentan. Cuando tras intentar obtener una respuesta ésta no se logra, el profesor debe ofrecer pistas, nuevas explicaciones o respuestas, en último término. El profesor no puede dejar sin aclarar los dilemas que se presentan, aunque, a veces, la resolución de los mismos suponga que el docente asuma un protagonismo destacado. El profesor tiene que crear un contexto en el que surjan las respuestas espontáneamente, pero si no es así no puede asumir un rol neutral, en el que no dé respuestas. La educación se orienta hacia un fin previsto y deliberado, por abierto que sea, como plantea Savater (1997: 104). No pueden desaprovecharse en el aula las oportunidades que se presentan para aprender o para trabajar valores por el hecho de que no surjan en clase las ideas pertinentes. Saló Lloveras (2006: 30) expresa esta idea cuando afirma que la intervención del profesor tiene que permitir “*activar y guiar el aprendizaje verbal de los aprendices de forma organizada y deliberada, hacia la extensión y la ampliación del conocimiento*”.

Por otra parte, los alumnos tienen unas expectativas puestas en el profesor: esperan de él que sepa y que les cuente cosas, que les enseñe.

Ofrecer síntesis integradoras

En ocasiones el diálogo se dispersa ligeramente porque son muchos los alumnos que levantan la mano y desean aportar sus ideas, sus experiencias, sus sentimientos, etc. y es preciso que el profesor ofrezca una síntesis al grupo de lo que llevan trabajado a lo largo de la conversación, de tal modo que la marcha, en apariencia dispersa, de la comunicación no impida recordar los

principales temas que se han tratado, los principales ejemplos que se han ido poniendo, etc.

Así, destaca cómo el profesor, generalmente, después de las intervenciones de uno o varios alumnos sintetiza sus aportaciones, lo cual permite fundamentalmente mantener la atención, que todos los alumnos escuchen lo que el compañero ha dicho (hablan con un tono muy bajo) y matizar algunas ideas.

Dudar

Otra estrategia habitual empleada de manera consciente es “dudar” ante la clase, expresar algún pensamiento de manera dubitativa, facilitando que los alumnos intervengan dando su opinión, para que comprendan que su pensamiento no comienza y termina en el de su maestro. Este modo de proceder crea una visión del maestro más cercana sin que ello suponga una pérdida de prestigio, dado que no se trata de exhibir un “no saber” sino de mostrar otras formas de saber: el saber no seguro, no categórico, que requiere interpretación, que admite otras respuestas, etc.

Cuestionar lo que ya se sabe

Otra estrategia mediadora del diálogo es plantear problemas a aquello que se conoce, plantear dudas, interrogarse por qué las cosas son como son, es decir, cuestionar lo que “aparentemente” damos por sabido.

Es fundamental para generar conciencia de por qué se hacen las cosas como se hacen y ver cómo podría ser de otro modo y valorar sus ventajas e inconvenientes. También es importante, para “tirar” del desarrollo como plantea Vigotsky (1979).

El tiempo para pensar y los silencios

El tiempo para pensar y los silencios ayudan al alumno a elaborar lo que va a decir, a organizar su discurso y, algo no menos importante, a sentirse integrado. Cuando las clases fluyen de manera ágil, el alumno puede sentirse desplazado al retirársele la pregunta y pasársela a un compañero. Si sabe que se le da tiempo para pensar y se le respeta su silencio, puede pensar una respuesta, organizarla y ofrecerla al grupo con más garantías que si lo

trabajase aceleradamente. Por otro lado, esto además favorece una clase comprensiva y respetuosa que no premia la competitividad.

Con frecuencia, esto se dice explícitamente para que los alumnos tomen plena conciencia de ello, y es de las estrategias que más plenamente funcionan: el absoluto respeto del tiempo de los otros.

Favorecer la atenta escucha y reconocimiento del otro

Inicialmente, para dialogar es precisa cierta coerción hacia los alumnos. Los niños hoy son “hijos de la desregulación” como acertadamente plantean Conde y Gómez (2001), y es importante que sepan que existen límites en la comunicación (escucha activa, respeto al otro, etc.), avanzando desde la heteronomía a la autonomía (Piaget, 1971; Kohlberg, 1981). Asensio (2004: 235) considera que *“la autonomía se construye desde la dependencia, la libertad desde el respeto a las normas, y las actitudes dialogantes desde la inicial coerción hacia la atenta escucha a los demás y la aceptación de su legitimidad”*.

Llamar al otro por el nombre o hacer referencia al conocimiento que ha aportado un compañero es un síntoma de que hay una escucha atenta y un reconocimiento hacia el otro.

Reconstruir la realidad de los niños

Es importante también reconstruir la realidad de los niños y dársela ordenada para que comprendan mecanismos de alienación que nos persiguen, como se recoge en la *interacción dialógica 6*.

Es importante que el maestro ayude a los niños a reconstruir su realidad y que ofrezca su conocimiento y su experiencia. Como plantea Pomar Fiol (2001: 66), *“es una forma de invitar a los alumnos a hacer lo mismo y generar intervenciones más elaboradas”*.

3.3.5. Las audiencias ante el diálogo como estrategia de educación en valores

De partida, podemos creer que una pedagogía como la descrita puede ser un eficaz revulsivo que contribuya a atenuar algunos problemas de

autodeterminación, irreflexividad, normas de comportamiento en la infancia, etc. pero no tiene por qué ser así. De hecho, el propio profesor en orden a ser realista, plantea:

Profesor tutor	<p><i>Si mis alumnos no estuvieran conmigo aprenderían de otra forma y estarían más adiestrados para realizar otro tipo de tareas, como fichas o las actividades del libro, seguramente su mente pasaría por menos momentos reflexivos, lo cual no quiere decir que conmigo adquieran el hábito de la reflexión ligada al estudio. No creo que eso pueda convertirse en un hábito o en una forma de ser. Yo soy así y soy su profesor, pero eso no lo he aprendido en la escuela, más bien lo practicaba cuando me distraía en ella.</i></p> <p><i>Cómo serán mis alumnos no lo sé, ni lo planifico. No me parece sensato ir mucho más allá de que su vida escolar actual transcurra por este camino de interacciones entre eso que denomino conocimiento académico, conciencia ordinaria y actividad material concreta. Lo que de eso quedará no lo sé, dependerá, claro está, de ellos mismos, de su antes y su después. Algunos recordarán algo o lo integrarán en su vida, no lo sé, gracias al esfuerzo permanente que hago con ellos para que reconozcan y aprecien el saber y para que piensen y actúen reflexivamente, pero quién sabe cómo serán más adelante, lo que quede de todo esto.</i></p> <p><i>Seguramente no es indiferente, al menos en algún aspecto, aprender con un tipo de pedagogía que con otro, pero lo que quede al cabo del tiempo no lo sabemos. Creo que las huellas de una pedagogía no serán tan duraderas como las que los dinosaurios dejaron hace millones de años en la playa de La Griega, pero confío en que tampoco serán tan efímeras como los castillos que todos hemos hecho en la arena. Hay que saber vivir con esta incertidumbre sin decaer en el interés por hacer cosas pensadas con cierta profundidad y llevadas a cabo con cierta coherencia. No hay más.</i></p> <p><i>El “hombre nuevo” nunca se ha construido en la escuela, aunque la escuela sea parte importante de la vida de las personas, sobre todo de la de los niños. No hay que olvidar que el niño que se ha sido siempre se lleva dentro, si bien la vida lo va envolviendo bajo sucesivas capas que se desarrollan en el tiempo.</i></p>
----------------	--

Con este testimonio el profesor plantea el tema clave de la dificultad que comporta tratar de comprobar los efectos reales de esta práctica pedagógica. Algunas formas podrían ser el estudio longitudinal del grupo o el análisis de situaciones conflictivas en contextos diferentes del aula. En este estudio hemos considerado que la valoración que hacen las personas más directamente implicadas en esta pedagogía tiene importantes implicaciones en estos procesos. Es por ello que en este apartado doy cuenta de las valoraciones que estas audiencias manifiestan.

Profesor tutor

El profesor está muy contento de haber tomado la decisión de continuar con este grupo durante los dos últimos años de su vida profesional docente. En relación con el grupo y con su percepción de la estrategia dialógica de educación en valores me ha comentado:

Profesor tutor	<p>Profesor tutor: <i>estoy encantado con ellos, de verdad.</i></p> <p>Investigadora: <i>me alegro.</i></p> <p>Profesor tutor: <i>y fíjate, queda sexto. Yo ya me corto poco en el sentido de que se me vengan cosas a la cabeza y decir "esto no lo digo porque no lo entienden". Yo, casi todo lo que me sale a propósito de sus preguntas y tal, lo voy diciendo y... muy bien. No sé... los veo mejor. Noto que hay un muy buen acople entre el grupo y yo.</i></p>
----------------	---

Pese a que en los primeros cursos el grupo resultaba poco gratificante, en estos momentos se está produciendo una importante transformación que hace al profesor tutor (y a otros profesores especialistas) ver en el grupo cualidades positivas para el aprendizaje, aunque estas percepciones sufren altibajos.

Respecto al aprecio por el saber, el profesor también percibe muchas mejorías:

Profesor tutor	<p><i>Yo he cogido niños aquí, en este mismo grupo, odiando las matemáticas. Querían más cualquier cosa que las matemáticas. Y ahora, las aprecian, porque se han dado cuenta de que son cosas que pueden resolver. Y saben que, aunque al principio no las entiendan, siempre las pueden acabar entendiendo.</i></p>
----------------	---

Preguntando al profesor si algún alumno le ha dado las gracias alguna vez por las cosas que ha aprendido con él como profesor, ha manifestado:

Profesor tutor	<p><i>Sí, además de varios alumnos universitarios, lo hicieron también un minero que estaba a las puertas del juzgado apoyando junto con otros muchos a un compañero que estaba dentro, un abogado que tiene su bufete en Oviedo y un profesor de la Universidad de Oviedo. Estos dos últimos fueron mis alumnos en este mismo centro de Villar Pando. He sabido de otros indirectamente. Bueno, más que darme las gracias recordaban las clases con mucha satisfacción.</i></p>
----------------	--

Alumnado

Los alumnos se muestran muy orgullosos del profesor que tienen y de la pedagogía que emplea. También perciben cómo han mejorado las relaciones dentro del grupo, en el que cada vez hay más compañerismo. Así lo manifiestan en los foros de debate:

Alumnos	<ul style="list-style-type: none"> - Investigadora: <i>Antes (n.o.) dijo una cosa sobre la que os quiero preguntar. Dijo que hablabais mucho con el profesor. ¿Os parece importante lo que habláis con el profe?</i> - Alumnos: <i>Sí.</i> - Alumno: <i>Sí, y a mí me parece muy importante. A veces cuando nosotros decimos cosas él nos ayuda porque nosotros lo decimos mal. Y cuando le contamos alguna cosa de nuestra familia él siempre nos dice si le parece bien o mal, pero el profe siempre es muy optimista, porque siempre dice las cosas en positivo, porque nosotros hablamos con él y casi todo le parece bien.</i> - Alumno: <i>En clase si estamos estudiando algo y a él le interesa porque es interesante hablamos. Y si alguien está hablando le dice “cállate” [se refiere a si alguien interrumpe al compañero que habla], “¿no ves que el compañero está hablando de esta cosa tan importante?”. Y si alguien dice tonterías dice: “para eso no pidas la palabra”.</i> - Investigadora: <i>Claro, ¿quiere un diálogo serio, no?</i> - Alumnos: <i>Sí.</i> - Alumno: <i>Porque el profe cuando está en forma de risas pues se ríe, hace bromas y eso, pero cuando está hablando de cosas serias hay que ponerse serio.</i> - Investigadora: <i>¿Y aprendéis muchas cosas?</i> - Alumno: <i>Sí muchas.</i> - Investigadora: <i>¿Y vosotros también creéis que sí?</i> - Alumnos: <i>Sí.</i> (...) - Alumna: <i>A mí me gustan las conversaciones porque nos enseña cada día alguna cosa más y porque a veces le contamos cosas que él no sabe y se las enseñamos.</i>
Alumnos	<ul style="list-style-type: none"> - Alumna: <i>A mí me gusta estar en esta clase porque tengo unos compañeros muy guays y porque me gusta el profesor porque es muy gracioso.</i> - Investigadora: <i>¿Es gracioso el profe?</i> - Alumnos: <i>Sí, sí mucho.</i> - Alumna: <i>Y también me gusta porque nos hace estudiar las cosas muy bien, porque nos explica muy bien y a veces para que le entendamos mejor nos cuenta cosas y nos hace reír.</i>

	<p>– Alumno: <i>Me gustan los compañeros, me gusta el profesor, me gusta que no manda muchos deberes, que se preocupa de que aprendamos y no de que hagamos exámenes. ¿Qué más? Nos explica mucho, muy bien, si no lo comprendemos nos lo vuelve a explicar, riñe porque nosotros no hacemos caso, pero no por otra cosa. También me gusta porque es bromista.</i></p>
Alumnos	<p>Alumna: <i>Me gusta lo de Manolo y Vanina.</i></p> <p>Alumna: <i>Lo de Manolo y Vanina es muy bueno. El profe es muy buen escritor también.</i></p> <p>Alumna: <i>Es que el profe es el mejor profe.</i></p> <p>Alumna: <i>El profe es irrepensible.</i></p>

El profesor se muestra cauto e interpreta del siguiente modo el agrado de los alumnos ante las clases conversadas:

Profesor tutor	<p><i>A los alumnos las conversaciones les gustan, pero ya decía que porque están sobre todo dispuestos a decir, mucho más que a escuchar. Ahora hay que tener mucho cuidado, porque existe una perversión de los debates procedente de los reality show televisivos. Puedo observar a veces que algunos alumnos tratan de imitar el desparpajo y la vaciedad que exhiben los participantes en esos debates espectáculo que tanto se prodigan en las televisiones.</i></p> <p><i>También ocurre que hay que cuidar la toma de conciencia del para qué de ese formato tipo “debate permanente” o “clase abierta” o como se le quiera llamar.</i></p>
----------------	---

En una ocasión en la que han tenido que “retratar” a un miembro de la clase, tres niñas han elegido al profesor y han escrito sobre él en positivo. La siguiente muestra es un ejemplo:

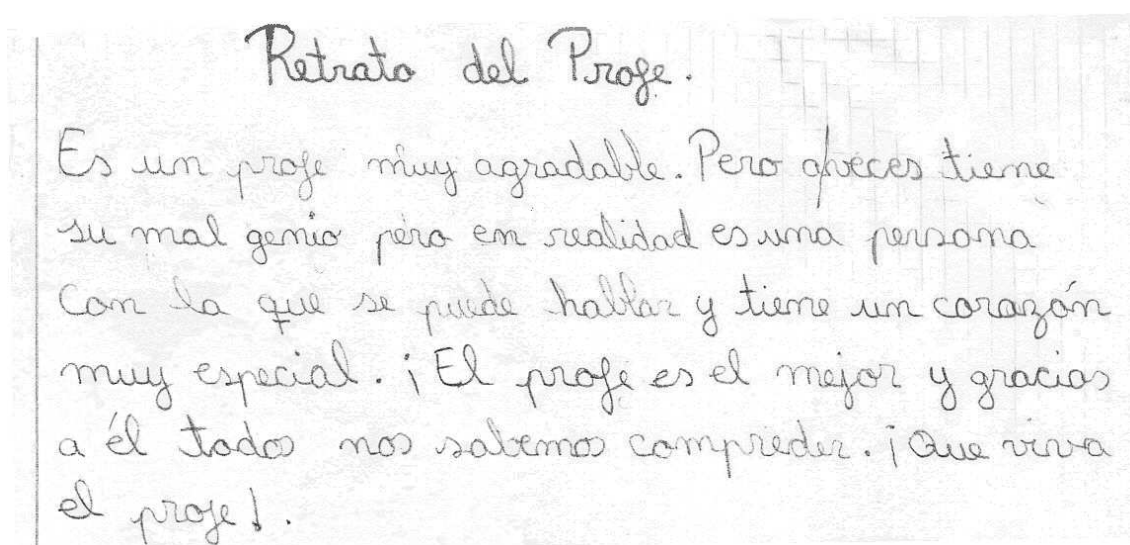


Imagen 29. Fragmento de una redacción sobre el profesor realizada por una alumna (curso 2007-2008).

Profesorado

A los profesores especialistas entrevistados se les ha preguntado al respecto, manifestando que no conocen lo que el profesor hace en el aula en profundidad, pues no han ido nunca a una de sus clases como observadores. También han manifestado que no se han leído algunos de los materiales que el profesor les ha ofrecido en ocasiones en relación con lo que hace.

- Profesor especialista: *Sobre lo que José María hace en su clase estoy perdido. Quizás no debiera estar perdido, pero así es. Si me haces alguna pregunta concreta a lo mejor sé respondértela, pero si no, no.*
- Investigadora: *¿Sabes, por ejemplo, en qué momentos se habla en la clase?*
- Profesor especialista: *Creo que se habla a primera hora de la mañana sobre todo, pero tampoco lo sé. Y como además no quiere que le interrumpan y a mí no me gusta interrumpir a nadie, pues a José María no le interrumpo a menos que se caiga el colegio. De modo que no puedo llegar a su clase y pillarlo... un poco sé por lo que él habla, pero desconozco mucho de lo que él hace.*

El profesor interpreta esto del siguiente modo:

<p>Profesor tutor</p>	<p><i>En los centros no nos comunicamos lo que cada cual piensa y lo que, en relación con ello, hace. Los centros están completamente desaprovechados en este sentido. La Administración promueve un tipo de relaciones que desembocan siempre en eso que Fullan ha denominado con tanto acierto “colegialidad fingida”. Solamente si un buen azar hace coincidir en un centro un grupo de profesores inquietos, puede intentarse algo distinto a elaborar esos, para mí odiosos, murales sobre el otoño, o hacer máscaras para el carnaval, postalitas de navidad o gorritos para la graduación, que es lo último. No puedo decir, pues, lo que se hace en otras aulas. Si lo supiera, tampoco diría una palabra, porque estas cosas son para tratarlas en un grupo dispuesto a compartir lo que se piensa, lo que se hace, lo que preocupa, respetando siempre la personalidad pedagógica de cada cual, aunque procurando que cada uno se abra a los demás para enriquecer así al grupo y facilitar de ese modo que las mejores ideas y las prácticas correspondientes circulen entre nosotros y nos influyan mutuamente. Pero eso no ha ocurrido hasta ahora en este colegio.</i></p>
<p>Profesor tutor</p>	<p><i>Nunca hablamos formalmente de lo que hacemos en el aula entre nosotros. No existe ningún foro habilitado para estos intercambios. En las reuniones de ciclo se tratan otras cuestiones, casi siempre mucho más burocráticas. Yo, por mi parte, soy muy prudente y trato de evitar que alguien piense que quiero exhibir mi manera de enfocar la enseñanza. No hay desarrollo profesional como para que unos mostremos interés por las cosas que hacen otros. Tampoco yo tengo gran interés en convencer a nadie de nada.</i></p>

Una profesora especialista, que por su trabajo permanece en el aula varias horas de clase a la semana, ha manifestado al respecto:

- Profesora especialista: *A mí en general me encanta cómo da ese hombre la clase. Fue una experiencia para mí porque yo conocí a muchos maestros y mira, creo que es la primera vez que encuentro a alguien que por lo menos me sorprende en eso, en que trabaja temas transversales.*
- Investigadora: *¿Llevas muchos años trabajando?*
- Profesora especialista: *Llevo desde el 86.*
- Investigadora: *Pues entonces tu testimonio es muy importante.*
- Profesora especialista: *De verdad, me llamó la atención eso, porque no es solamente basarte en lo que viene en los libros, que eso lo puedes aprender en cualquier momento. Las cosas que inculca yo creo que si no las coges de pequeño luego no se cogen. Entonces, a mí me encanta cómo da la clase. Que bueno, además los contenidos académicos de la etapa los dominan también, por supuesto.*

Otras afirmaciones realizadas por esta profesora son:

Profesora especialista	<i>Ayer, por ejemplo, le traían un montón de postales [al profesor], entonces ves que hay reconocimiento. Yo siempre digo que los niños saben si tú los riñes porque los quieres o los riñes porque sí. Y ya te digo, ayer venían con sus postales para el profe, si tienen algún problema siempre ves que se atreven y van a contárselo...</i>
Profesora especialista	<i>Yo nunca había encontrado a gente que se ocupara de más cosas que de enseñar materia y para mí es muy importante. A nivel de aula yo nunca lo había visto y me encanta. Yo le digo a las profes: "hoy hicieron esto y luego esto otro" y me dicen: "¿y tiene tiempo para todo?". Sí, sí, tiene tiempo para todo. Son cosas que me parece importante que todo el mundo las haga.</i>
Profesora especialista	<p><i>Estando yo en clase hablaron de los accidentes de circulación y de la falta de civismo que hay tanto por parte de peatones como de conductores, el otro día hablaron sobre el alcoholismo y las drogas, la responsabilidad de cada uno la trabajan constantemente. (...)</i></p> <p><i>Aprenden valores de responsabilidad y de honradez. Son capaces de detectar si alguien hace algo mal, de por lo menos reconocerlo. Aprenden a diferenciar lo que está bien de lo que está mal. Otra cosa es en su vida cómo se comporten, pero las bases de cómo se tienen que comportar las tienen. Son reflexivos. Vamos, la cabeza de esos "nenos" funciona.</i></p>

El profesorado del instituto al que frecuentemente van los alumnos de este centro cuando finalizan la Primaria reconocen que los que han sido alumnos de este profesor tienen unas habilidades especiales en el aula.

Profesor tutor	<i>Mis alumnos generalmente son conocidos en el instituto por la capacidad que tienen para polemizar sobre problemas complejos. Son los niños que piden la palabra, preguntan... están siempre pensando sobre dimensiones que otros</i>
----------------	---

alumnos no tienen porque están acostumbrados a estudiar para examinarse.
--

Familias

Las familias también están satisfechas con la forma de trabajar del profesor. Así me lo ha manifestado el profesor en varias ocasiones, el director del centro, algunos alumnos y algún familiar de los alumnos, y, por mi parte, así he percibido también las relaciones con el profesor cuando he presenciado algunas tutorías con familiares de alumnos.

La abuela de un niño, que cuando se incorporó en 3º tenía muchas dificultades de todo tipo (afectivas, de aprendizaje, de relación con los compañeros y de atención, entre otras), ha manifestado:

Familiar de un alumno	<i>(n.o.) este año estoy muy contenta con él porque cogió las clases con mucha ilusión. No quiere fallar por nada del mundo. Está muy ilusionado con ir a clase. Le gusta la escuela, el profe, porque le llama siempre el profe, se lleva bien con todos los compañeros, aprende bien, menos en inglés que no es capaz de progresar aunque lo intenta y ve que no lo consigue.</i>
-----------------------	---

Cabe destacar de nuevo la petición que la madre de un alumno realiza al profesor, en relación con la enseñanza instrumental, cuando plantea su deseo de que la enseñanza se torne más individual mediante la realización de pruebas frecuentes y la carga de tareas para realizar en casa, aunque ha asegurado que para nada cuestiona su forma de trabajar los contenidos o los valores en el aula.

El padre de una alumna ha manifestado su apoyo a la idea de cómo debe ser la enseñanza Primaria del profesor, del siguiente modo:

Familiar de una alumna	<i>Yo creo que aprender a pensar es un proceso mucho más difícil y mucho más largo que aprender a hacer exámenes. Aprender a hacer un examen de test, o un examen con preguntas puedes aprenderlo en un curso, pero no puedes aprender en un curso a pensar si no tienes una base en Primaria de cuestionar ni de razonar las cosas.</i>
------------------------	--

Las familias consideran que la evaluación es un asunto delicado porque la sociedad lo exige, pero cuestionan cómo se evalúa y que se enseña únicamente para la evaluación, dejando a un lado todo componente formativo.

Familiar de una alumna	<i>Todo lo que se estudia para un examen se olvida.</i>
Familiar de una alumna	<i>Lamentablemente en la sociedad funcionamos así. Lo único que te piden es un papel que diga que tienes tal carrera, pero luego ves a la gente en los trabajos, con carreras, y no tienen ni idea de lo que están haciendo. Vale más una buena experiencia así que otra cosa.</i>

4. Conclusiones

En toda investigación se pretende llegar al establecimiento de unas conclusiones al final del trabajo. Esta investigación plantea algunos resultados con carácter conclusivo sobre unas teorías y prácticas poco exploradas por la comunidad científica, pero abre a su vez, nuevos interrogantes.

En este estudio he llegado a la formalización de algunas ideas respecto al diálogo como estrategia de educación en valores, que he organizado atendiendo a dos aspectos: (1) las evidencias fruto del trabajo empírico y (2) los dilemas que abre éste.

4.1. Evidencias y resultados del trabajo empírico

El trabajo etnográfico me ha permitido indagar sobre el enfoque dialógico de educación en valores en Primaria y algunos de los resultados me permiten establecer conclusiones que pueden ayudar a mejorar algunas teorías y prácticas al respecto. Son las siguientes:

4.1.1. El diálogo está sometido a normas

En el apartado “características del diálogo en el aula” he comentado los criterios que organizan el desarrollo de las conversaciones en las clases con el fin formativo de promover una educación en valores cívicos.

Respecto al caso estudiado he apuntado que estas condiciones del diálogo que se han ido construyendo en la práctica son: la igualdad entre los miembros del grupo, el respeto mutuo, la reflexividad, la reiteración multiforme, la tolerancia de la discrepancia y el aumento de la autoestima, la seriedad y la atención, la veracidad, la argumentación y las cálidas relaciones (de fondo, capaces de mantenerse intactas a pesar de algunas tormentas en superficie) entre los miembros del grupo.

Estos criterios pueden discutirse, podrían exigirse algunos más, incluso sería posible prescindir de algunos, mas no podríamos dialogar en un aula de Primaria sin el sometimiento consciente a unas normas que es preciso ir construyendo en cada caso. Burbules (1999: 124) considera que “*disponer de reglas o patrones desempeña una valiosa función crítica*” porque permite vislumbrar el ideal y los problemas que surgen o los errores que se cometen.

4.1.2. No son precisos sofisticados materiales educativos

En el ámbito de la pedagogía han sido frecuentes los esfuerzos desarrollados por algunos teóricos y prácticos para crear sofisticados materiales de educación en valores, en muchos casos tratando de hacerlos válidos para diferentes grupos de alumnos.

En esta investigación se pone de manifiesto cómo no es preciso contar con materiales específicos de educación en valores para formar moralmente, constituyendo, en todo caso, un recurso opcional, que siempre ha de someterse a una “segunda contextualización”²⁹.

La enseñanza dialógica no precisa necesariamente de materiales, basta con tirar de los hilos de aquellas cuestiones que se abordan en la clase cotidianamente buscando su dimensión moral, convirtiendo situaciones ordinarias de la vida en el aula en problemas sobre los que es preciso deliberar de modo contextualizado en la clase, entre todos los miembros de la misma. Para ello es fundamental que en el aula haya espacio para que los alumnos pregunten, se expresen, recreen su vida y reflexionen sobre ella con libertad.

Este planteamiento, aunque puede parecer que remite a la idea de transversalidad planteada por el Ministerio, se distancia bastante de ella en su nivel de planificación, pues exige una apertura que los postulados oficiales no contemplan, en un doble sentido: (1) en lo que se entiende por programación y (2) en lo que se refiere al no-sometimiento a unas temáticas oficialmente establecidas como “temas transversales”.

Como he apuntado, no se precisan sofisticados materiales, mas, de disponer de ellos, el profesorado debería someterlos a revisión³⁰ para decidir si le interesan y cómo los empleará (como centro de la actividad educativa o como

²⁹ Romero Morante (2001) considera que todo material didáctico sufre una primera y una segunda contextualización. Todo medio o material, al ser concebido o destinado a la enseñanza, sufre una primera contextualización consistente en su construcción educativa. En ese momento se adhieren a él determinados rasgos que le caracterizarán como tal material pedagógico. La segunda contextualización sería aquella que tiene lugar en el momento en que un material llega a la práctica de la mano de cada profesor. La fuerza de la práctica pedagógica, del estilo docente, de la metodología, etc. de cada docente configura su enseñanza. Esta segunda contextualización, es muy importante, y ningún material llega al aula sin pasar por ella, pues no es meramente un filtro, sino que tiene una alta capacidad transformadora de dicho material.

³⁰ Es decir, haciendo una segunda contextualización (Romero Morante, 2001).

pretexto). No obstante, el profesorado también debería crear sus propios materiales, en caso de considerar que éstos son necesarios.

Como se ha señalado respecto al caso estudiado, el profesor en la conversación de los lunes prescinde de materiales, abordando la educación en valores de modo abierto, en función de las ideas vertidas en la misma. En el diálogo transversal hace uso de toda la diversidad de recursos que tiene a su alcance (ideas del libro de texto, preguntas, comentarios o comportamientos de los alumnos, etc.). También emplea el programa de educación en valores “La Aventura de la Vida” y ha elaborado su propio método de enseñanza de la asignatura de cultura asturiana a través de la creación de los micro-relatos de Manolo y Vanina.

4.1.3. Permite plantear la educación en valores de manera contextualizada

La forma de enseñar analizada a través del estudio de caso pone en entredicho la necesidad (que no la inutilidad o la inconveniencia) de trabajar en base a fotocopias o libros que cuenten historias para educar en valores en los que se narren sucesos ejemplares.

Son frecuentes en el ámbito de la educación en valores los dilemas descontextualizados, los cuentos con moraleja, las historias que ponen de relieve comportamientos a seguir, etc. que en muchos casos dejan a un lado la experiencia vivida por el sujeto. ¿Por qué no trabajar sobre la base de la realidad y la experiencia cotidiana? ¿Por qué sustituir ésta por realidades inexistentes? Estas formas de abordar la educación en valores pueden ser buenas como una vía introductoria y, a veces, a través de una agradable narrativa atraen mucho a los niños, pero no debieran constituirse en el único recurso sino en uno más, acaso de refuerzo de lo que por otra parte se dice o se hace cotidianamente en el aula, que es más importante, con lo cual no resultarían imprescindibles.

La enseñanza descontextualizada produce un escaso interés en los niños e incluso escaso sentido. Lipman, Sharp y Oscanyan (1998: 63-64) afirman que *“la falta de sentido puede ser aterradora. Los niños sentados en sus pupitres, inundados por una gran cantidad de información que parece embrollada, irrelevante y desconectada de su vida. Tienen una experiencia directa de la falta de significado de su experiencia. (...) La relación entre la escuela y el significado debería ser considerada como algo inviolable. En donde surge el significado, allí existe educación”*.

Kohlberg (1992, 1995), por ejemplo, planteaba el trabajo en torno a dilemas descontextualizados para discutirlos en clase en base a criterios que pudiesen considerarse universales, sin que nadie pudiese sentirse interpelado. Su idea de fondo inicialmente puede parecer buena, pero si partimos de un problema descontextualizado y no lo trabajamos interrelacionándolo con la experiencia previa del alumno, su comportamiento, su modo de pensar, el resultado puede ser muy reducido.

El programa “La Aventura de la Vida” también propone ciertos problemas o tópicos descontextualizados en buena medida, mas como no es un programa que prescriba una metodología de trabajo concreta necesariamente, permite realizar una tarea de contextualización en el aula sobre la base de la palabra oral del grupo.

4.1.4. Permite desarrollar una transversalidad líquida

Esta metodología dialógica permite abordar la educación en valores cuando surge en la clase un tema, un problema, una duda, etc. que puede servir de pretexto para trabajar un dilema moral de forma fluida (líquida), de modo transversal, siempre y cuando no se entienda esta educación en valores como “transversalidad” en el sentido técnico que la LOGSE proponía (en base a la planificación minuciosa de la vida en el aula).

La idea de transversalidad propuesta en su día por el Ministerio de Educación es inabordable, mas el profesorado no puede dejar de afrontar la dimensión moral de la enseñanza. Tal vez haya que hacerlo de modo líquido, ni sólido, ni gaseoso.

Para que esta educación en valores líquida no se convierta en “gaseosa” es preciso por parte del docente dotarse de unos principios pedagógicos de educación moral básicos que iluminen cómo ha de ser su acción educativa para que le sirvan de guía.

Con estos principios básicos sólo es preciso tener agudeza intuitiva que nos permita problematizar sobre los aspectos morales que hay de fondo en la cuestión tratada, porque en una clase abierta como la analizada, cualquier tema puede ser abordado.

Lipman, Sharp y Oscanyan (1998: 26) consideran que *“habría que sacar a la luz y cultivar en cada material las habilidades de razonamiento específicas de dicha materia. Y el aula debería dedicarse a razonar, investigar, autoevaluarse, hasta convertirse en una comunidad que explora los temas sin dejar de*

corregirse a sí misma, en la que los maestros sean expertos tanto en fomentar la reflexión como en implicarse en ella”.

4.1.5. Permite desarrollar una enseñanza “no infantilizadora”

Cuando se plantea la educación en valores cívicos de manera dialógica se busca el potenciar en los niños cualidades deseables en todo ciudadano. Para ello, en buena medida, hay que tratar a estos niños como personas que son, con capacidad para pensar, opinar, discrepar o cambiar de ideas por sí mismos. Asensio (2004: 109-110) plantea que *“nada menos aconsejable en educación que olvidarnos de ese cuerpo-persona que percibe, siente, conoce y es capaz de hacerse cada vez más responsable de su obrar actuando, ya de niño, éticamente”.*

Es habitual plantear la educación moral en la Educación Primaria a través de cuentos, fichas, dramatizaciones, etc. Considero que mejor que los cuentos, que no necesariamente “tiran” del desarrollo, son las historias de vida, las narraciones reales. Considero que las mejores historias de vida son las que llevan los niños a clase cada día, si son debidamente tratadas. Por otro lado, tampoco me parece adecuado el planteamiento de gran número de autores cuando afirman que hay que realizar dramatizaciones, role-playing, etc. en el aula para que los niños sepan “lo que es sentirse en el pellejo de otros”. Eso no está de más, pero... ¿acaso los niños no pueden figurarse el dolor ajeno? ¿No pueden ponerse en el lugar del otro planteando en la clase problemas relevantes con un tono de seriedad y reflexividad? ¿Por qué no narrar a la clase las situaciones similares por las que se ha pasado? ¿Por qué ha de ser necesario hacer teatro? En un determinado momento puede venir bien que el alumnado dramatice situaciones cotidianas para tomar conciencia del problema a trabajar, pero con teatro o sin teatro, lo importante es la toma de conciencia. El teatro puede favorecerla, pero también puede hacerse sin entrar en infantilismos. Muchas veces, además, la tensión de la puesta en escena dificulta la reflexividad. Es una pena que todo lo que suponga cierto folklore pedagógico nos entre por los ojos tan bien, al contrario de lo que sucede con otras propuestas más acertadas.

El común de las personas que tratan habitualmente con niños de diez u once años no se plantean relacionarse con ellos como si fuesen adultos, más bien al contrario, infantilizan a éstos al máximo. Los niños son pequeños seres que saben, sienten, reflexionan y tienen una experiencia que precisan entender y para ello es necesario, pues, creer en ellos, creer en su capacidad de

expresión y comprensión, escucharles y ayudarles a entender y cuestionar “su” mundo considerándoles seres con opinión, pensamiento y experiencia propia. Como plantea Lipman (2000: 75), *“no solemos tomarnos en serio a los niños pequeños y pensamos que apenas tienen problemas de importancia, sobre todo si los comparamos con los que tenemos los adultos. La infancia es vista como una etapa feliz y despreocupada, en la que el juego y la ausencia de preocupaciones por el futuro son constantes. Al mismo tiempo, a pesar de lo mucho que se ha avanzado en el reconocimiento de los derechos de la infancia, sigue estando muy arraigada la creencia popular de que los niños apenas pueden razonar, o que razonan de forma distinta a los adultos; de ahí se sigue inmediatamente que no se puede dialogar en serio con ellos y que la educación debe centrarse sobre todo en generar unos hábitos de comportamiento que los niños deben asumir sin necesidad de reflexionar sobre las razones que justifican esos hábitos. Nada hay de eso en la infancia. Es una etapa de la vida con muchos problemas, distintos a los de los adultos, pero en absoluto más sencillos o triviales”*.

El diálogo, tal y como lo he venido planteando en éste y en capítulos anteriores, al permitir entrar en contacto con la subjetividad y las experiencias de los alumnos de un modo “no infantilizador” permite abordar cierta educación sentimental, afectiva o emocional, que puede ayudar a los alumnos a entender sus problemas.

4.1.6. La enseñanza de valores cívicos no tiene por qué ser una actividad académica en sentido estricto

La educación en valores tiene que ser una tarea educativa diaria, pero no tiene necesariamente por qué ser una tarea que se cultive con lápiz y papel, lectura y escritura.

Estas tareas pueden ser resortes que permitan activar momentos de educación en valores dialógicos en el aula, pero la enseñanza de valores no tiene necesariamente por qué ser una tarea académica que implique memorizar y repetir o resolver ejercicios en el cuaderno. Lipman, Sharp y Oscanyan (1998: 44-45) consideran que *“igual que puede lograrse más fácilmente que un gato encuentre la salida de una caja si el mecanismo de apertura funciona con una cuerda en vez de con una tecla, así se fomenta que un niño participe en la educación si se hace hincapié en la discusión, en lugar de en los ejercicios escritos. La discusión agudiza las habilidades de razonamiento y de investigación en los niños como ninguna otra cosa puede hacerlo. En algunas*

aulas todavía se ve mal el hablar y los esfuerzos de los alumnos para hacerlo se consideran prueba de desobediencia en vez de sano impulso que sólo necesita ser organizado y puesto al servicio de la educación”.

Asimismo, tampoco tiene sentido la institucionalización de la educación en valores en un horario o materia específica, como plantea el Ministerio al incorporar la asignatura de “Educación para la ciudadanía”. Bien es cierto que en esta asignatura podrán trabajarse diversos aspectos de educación en valores, incluso pueden trabajarse dialógicamente, mas el planteamiento de la transversalidad tiene un mayor interés.

4.1.7. La enseñanza de valores se puede abordar racionalmente

Como puede observarse a lo largo de las interacciones dialógicas recogidas, en el aula se potencia la construcción de conocimientos de forma dialogada, racional, autónoma y comunitaria.

Los comentarios realizados en el aula se razonan y se argumentan. Los valores podrían imponerse por la vía del consejo moral: “eso no está bien”, “no hagas esto”, “robar está mal”, etc. a través de mensajes moralizantes. También podrían imponerse a través de la vía emocional, como hace estupendamente la publicidad, por ejemplo, apelando a la sensibilidad del sujeto. En aras a conseguir una enseñanza de valores racional y autónoma, estas formas de proceder, en exclusiva, son consideradas inadecuadas. Navarro (2000: 77) afirma que *“para construir un fuerte criterio moral no basta ya con la costumbre o la virtud, sino que hace falta fortalecer las capacidades de razonar de manera autónoma y sobre la base de principios”* (...) para *“desarrollar una conciencia autónoma es decir no sometida a las inclinaciones y automatismos del alma, de los intereses y de las presiones sociales”*.

No sólo es importante el resultado, sino también el proceso por el que se llega a él, por ello en la escuela, como espacio público que es, resulta preciso actuar en la línea de la construcción de una democracia deliberativa donde los conocimientos, las reflexiones y las prácticas se sometan a debate razonado.

Un tópico frecuente consiste en establecer una diferencia entre lo racional y lo emocional, cuando se plantean estas cuestiones. Algunos opinan que por tratar de abordar de manera reflexiva la educación en valores se dejan de lado las emociones, la experiencia, etc. Esto no tiene por qué ser así. De hecho, tratando a un alumno respetuosamente y dándole la palabra cuando la pide puede mostrársele mucho más afecto y consideración que mimándole

gratuitamente mientras se le niega la oportunidad de pensar y de hablar. Como ha quedado recogido en el “trabajo etnográfico” ni el planteamiento teórico ni el práctico del profesor dejan fuera estas cuestiones.

4.1.8. Es una forma de aprender cooperativa, comunitaria

Esta forma de enseñar es opuesta al aprendizaje en solitario. El aprendizaje se realiza entre personas, de modo colaborativo e igualitario, con cordialidad y respeto, en un clima de reconocimiento personal.

Cuando un alumno ofrece una idea o una experiencia está ofreciendo al grupo un elemento para la reflexión de todos, de modo que cada alumno puede recrear su vida y entender mejor su contexto. Esto, a su vez, es muy importante para favorecer la dimensión reflexiva de los niños, pues al calor de las intervenciones que los compañeros realizan en la clase se conocen mejor entre ellos, y a sí mismos.

Brodhagen (1997: 137) narra en el libro de Apple y Beane, *Escuelas democráticas*, una experiencia que guarda una estrecha relación con este aspecto: *“otra idea que inicialmente fue recibida con risitas pero que acabó siendo una de las predilectas fue la del “tiempo de compartir” del lunes por la mañana. Cualquier alumno/os podía comunicar algo que hubiera hecho, que hubiese sucedido, o algo de lo que hubiera oído hablar. Casi todos los lunes fue necesario establecer un límite de tiempo debido al número de estudiantes que querían participar. Nos enteramos de muchas experiencias maravillosas y de las numerosas tensiones bajo las que vivían algunos jóvenes. El “tiempo de compartir” nos proporcionó una oportunidad para conocer diferentes facetas de las personas, lo que hacían en su tiempo libre, cómo era su familia y qué oían en las noticias. Valoramos este tiempo y lo consideramos una parte importante de nuestra comunidad democrática”*.

A partir de las aportaciones de los alumnos: sus experiencias, sus ideas, sus actitudes, su contexto... se favorece un espacio de aprendizaje y discusión valioso que cohesiona a los compañeros y estimula el ejercicio del pensamiento. Lipman, Sharp y Oscanyan (1998: 283) consideran que *“para que un programa de educación moral sea adecuado debe permitir al niño pensar razonablemente, desarrollar pautas de conducta constructiva, darse cuenta de sus sentimientos y de los de los otros, desarrollar sensibilidad para con los contextos interpersonales y adquirir sentido de proporción con respecto a sus necesidades y aspiraciones en relación con las de otros”*.

4.1.9. Permite enseñar al alumnado a dialogar

A través de las conversaciones que se mantienen en el aula, el alumnado tiene la posibilidad de conocer y practicar el diálogo, de poner en relación diferentes puntos de vista, de escuchar y de ser escuchado, de argumentar, de explicar, de ponerse en el lugar del otro, en definitiva, de dotarse de habilidades comunicativas básicas.

La dimensión oral de la enseñanza se cultiva muy poco en la gran mayoría de las aulas y ello repercute en problemas de expresión, soltura y autoconfianza en el futuro, cuando las personas tienen que hablar en público. ¿Por qué razón no se cultiva la dimensión oral por parte de los alumnos en la enseñanza y se cultiva tanto la dimensión escrita? El análisis que Lerena (1980) realiza puede ayudarnos a responder esta pregunta, pues plantea cómo al producirse la división social entre estudio y trabajo se ha exaltado la cultura escrita y el estudio académico y se ha desvalorizado el trabajo manual y la actividad de diálogo.

Para expresarse con corrección (sintáctica y morfológica) y seguridad oralmente, es preciso cierto rodaje que la escuela debe tratar de cultivar. Es frecuente responsabilizar exclusivamente a la escuela de esta carencia, lo cual resulta reduccionista, mas no por ello debe olvidarse esta dimensión de la enseñanza.

Saló Lloveras (2006: 163), a partir de la revisión de gran número de estudios, considera que *“las interacciones recíprocas, diálogos, etc. entre adulto y niño suponen una mediación en la interiorización progresiva de la regulación, y facilitan el aprendizaje de la autorregulación y de la comunicación”*.

4.1.10. Se favorece el pensamiento libre y autónomo

Con esta metodología se favorece la aparición en el aula del propio pensamiento en un clima de trabajo compartido donde es fundamental el razonamiento y la deliberación personal. Como plantea Navarro (2000: 40), *“es posible cultivar las actitudes racionales y las capacidades dialógicas, de reflexión y argumentación, fomentando el espíritu crítico, es decir, desarrollando las capacidades que permitan al individuo construirse a sí mismo y al mismo tiempo construir una comunidad de seres racionales. Esta opción no es tan vacía de contenidos como pudiera parecer porque la elección de la racionalidad implica un compromiso y una elección de valores, por tanto, de una moral que está implícitamente contenida en la racionalidad pues la hace posible como han señalado Apel y Habermas”*.

En las aulas hay un pluralismo indiscutible que es preciso hacer emerger por la vía de la reflexividad, para lo cual es fundamental el papel socrático del profesor, que tiene que crear un contexto de interrogación, no de interrogatorio. Si le decimos al alumno lo que tiene que hacer permanentemente y nunca le damos la oportunidad de pensarlo a él por sí mismo no le estamos dejando desarrollar su propio pensamiento.

El profesor investigado ha manifestado:

Profesor tutor	<i>Creo que los maestros debieran atreverse a trabajar con los niños como individuos más capaces de lo que habitualmente se supone. Y también creo que deberían preocuparse más por los dilemas que hoy se plantean en este campo. Los maestros pasamos la vida corrigiendo a nuestros alumnos, diciéndoles lo que hay que hacer y lo que no, obligándoles a cumplir ciertas normas, pero pocas veces se hace un problema de esto, de modo que son las tradiciones largamente asentadas en la escuela las que acaban dictando lo que hay que hacer sin que nadie lo cuestione.</i>
----------------	--

4.1.11. La metodología dialógica en educación en valores permite abordar en profundidad diversos contenidos académicos

Cuando se habla en clase sobre temas de educación en valores con frecuencia surgen en el aula multitud de aspectos que la enseñanza volcada en el libro de texto desecha: expresiones, ideas populares, etc. las cuales no hay razón para dejar de lado.

Asimismo también surgen muchos temas académicamente relevantes que no necesariamente recogen los libros de texto. En las clases he presenciado en multitud de ocasiones cómo se ha comenzado a trabajar una lección, a corregir unos ejercicios, a leer un texto, etc. y discutiendo los contenidos previstos, la enseñanza se ha derivado hacia otros temas también de orden académico, no menos importantes. También aparecen lo que podemos denominar problemas sociales relevantes, como la pobreza, el consumo, la vida de los inmigrantes o la exclusión social, que merece la pena trabajar en las aulas.

En la pedagogía examinada, la metodología dialógica no solo se emplea para la educación en valores, sino a lo largo y ancho del curriculum. En esta investigación se ha enfatizado en ese pequeño apartado de la formación, pero ello no significa que no sea posible estudiar lengua o matemáticas de forma dialógica. De hecho, lo esperable sería que no sólo se hablase cuando surge algún conflicto de valor.

La escuela separa el conocimiento académico del conocimiento cotidiano y de la experiencia de cada uno de manera artificial, y parece negar la posibilidad de diálogo en el aula. ¿Por qué hay que seguir invisibilizando lo social detrás de lo académico? ¿Por qué no hablar en las aulas de lo que sucede en la realidad?

4.1.12. Coherencia entre teoría-práctica

Por otra parte, este estudio señala que es posible trabajar de modo coherente en las aulas, siempre y cuando se cultive la dimensión teórica y práctica de la educación.

Las ideas de Durkheim (1976) que iluminaban la teoría sobre educación en valores de este profesor, así como la teoría de las tres esferas o los principios de procedimiento del profesor suponen la racionalización de su teoría y su práctica, han sido útiles en este estudio, como puede observarse en los análisis de las interacciones y en el análisis global de los datos.

Quizás sería preciso realizar un estudio más profundo sobre las relaciones teoría-práctica, mas inicialmente podemos comprobar cómo es posible cierta racionalización de la práctica docente, algo que Rozada Martínez (1984, 1985, 1986) ha venido planteándose desde hace años.

4.1.13. Positiva valoración de los implicados

Esta forma de enseñar valores en el aula ha recibido una valoración muy positiva por parte del alumnado, del profesor, las familias y las otras personas que la conocen, como ya se ha señalado en apartados anteriores.

Personalmente considero que esta estrategia educativa es especialmente adecuada para el nivel de Educación Primaria dado que el alumnado se encuentra en una fase de su desarrollo en la que necesita comentar acontecimientos, explicarse experiencias, conocer formas de afrontar la realidad, etc. y no siempre tiene en su contexto vital los recursos o los apoyos precisos para hacerlo.

El diálogo en el aula supone el máximo reconocimiento del “otro”, dando la palabra al otro le damos la posibilidad de sentirse persona. Asensio (2004: 88) señala que *“nada nos afecta más que se nos niegue la palabra. Privarnos de ella equivale a negar nuestro valor como personas, nuestra propia existencia. Por el contrario, pocas conductas nos producen una mayor sensación de*

aceptación y reconocimiento que la atenta escucha de aquello que expresamos y compartimos a través del habla". Porque existe este reconocimiento existe una positiva valoración del mismo.

4.2. Dilemas que abre el trabajo empírico

El trabajo empírico me ha ayudado a organizar las numerosas potencialidades del diálogo como estrategia de educación en valores, pues esta forma de trabajar permite abordar muchas finalidades educativas.

No obstante, aunque el trabajo etnográfico aporta ideas clave para avanzar en el conocimiento profundo de esta práctica, deja abiertos a su vez ciertos problemas o dudas que comento a continuación, sobre los cuales habría que continuar profundizando. Es por ello que en este apartado se abordarán los principales problemas de este estudio, los principales dilemas que abre para otras posibles investigaciones y propuestas de mejora.

La teoría y práctica del diálogo en el aula nos han planteado varios problemas fundamentales a priori:

- La teoría nos ha planteado que los alumnos en la escolaridad Primaria son predominantemente heterónomos, que la escuela tiene dificultades para educar en valores, que nuestro contexto tampoco ofrece muchas posibilidades, etc.
- La práctica nos ha planteado que los grupos son particulares, y en ocasiones, como es este caso, difíciles, y exigen que el diálogo tenga que estar muy mediado por el profesor.

No obstante, a posteriori es posible formular otras problemáticas: ¿Cómo podemos conocer los efectos de una estrategia de educación en valores? ¿Cómo evaluar al alumnado en una pedagogía así? ¿Qué sucederá con esta pedagogía cuando este profesor ya no esté con ellos? ¿Qué papel juega la comunidad? ¿Es éste un caso único e imposible de replicar?

4.2.1. La evaluación de los efectos

Como se ha señalado en apartados anteriores, el desarrollo del diálogo en el aula para educar en valores es un proceso dificultoso, que exige atención, seriedad, argumentos, respeto mutuo, reflexividad, etc.; pero sin olvidarnos de

ello consideramos que el proceso formativo en valores que se sigue es muy positivo para el alumnado.

A corto plazo este trabajo me ha ayudado a identificar toda una serie de efectos que tienen mucho interés en sí mismos: mayor compañerismo en el grupo, mayor respeto dentro del grupo, espíritu dialógico, mejora de la autoestima, trabajo reflexivo y en profundidad, mejora de la comunicación con el profesor, mejora de la disposición para las tareas escolares, para la escucha, para la atención en general, desarrollo de la capacidad de autocritica sobre la propia forma de ser escolar y de ser en general, etc. Efectos todos ellos notables al contraste con el grupo cuando se encontraba en 3º de Primaria, los cuales reconocen tanto el profesor-tutor, como los profesores especialistas que continúan dando clase al grupo, como la investigadora. A su vez, son destacados no sólo en el aula sino también en otros contextos, como el patio, en el cual son escasos los conflictos.

No obstante, cuando se educa en valores no sólo preocupan los resultados a corto plazo, sino también a largo plazo. ¿Qué pasará cuando los alumnos sean mayores? ¿La pedagogía que han vivido favorecerá unos determinados comportamientos?

La dimensión moral humana es sumamente compleja y resultaría arriesgado predecir unos efectos a largo plazo, cuando los alumnos sean adolescentes y adultos. Los niños hoy, jóvenes mañana, tienen que recorrer aún muchos años de su vida y por el camino pueden pasar muchas cosas.

Muchos autores que trabajan el tema de la educación en valores plantean esta dificultad cuando afirman que se debe educar siempre teniendo en cuenta que hay que trabajar la dimensión moral tanto como sea posible, con el deseo de fondo de formar buenos ciudadanos aunque se haga con incertidumbre, esperando que al final las prácticas educativas ofrezcan resultados.

A esta incertidumbre se la ha venido a denominar “la relación entre el juicio moral y la acción moral”. Cabe destacar que:

- La comprensión del razonamiento del sujeto es una condición necesaria para explicar la acción moral.
- La acción moral se determina no sólo por los juicios de justicia deóntica, sino por los continuados juicios de responsabilidad de una situación concreta.

Ambas ideas recalcan la importancia de la formación moral y la segunda permite hacernos eco de un aspecto de interés: la acción moral va a regirse por

el razonamiento moral, pero no en exclusiva, pues también tendrán un papel determinante las circunstancias en que se produzca la toma de decisiones. Schujman (2004: 11) afirma que *“no es necesario tener la garantía del triunfo para justificar la necesidad y el sentido de nuestra acción como educadores. Tampoco es necesario disponer de todas las razones para lanzarnos al ruedo. Educar en valores éticos y ciudadanos es, en cierto modo, una apuesta. Quien apuesta no sabe si va a ganar o a perder. Tampoco tiene en su poder todas las razones para apostar por una opción y no por otra. Pero la apuesta por la formación ética y ciudadana carga de sentido la tarea docente, independientemente de sus resultados concretos, medibles”*.

A continuación recojo la visión que el profesor con el que he investigado tiene sobre la evaluación de esta pedagogía.

<p>Profesor tutor</p>	<p><i>Los efectos de esta pedagogía no se evalúan en un sentido técnico. No hay un objetivo final al que debemos saber si hemos llegado. Puesto que hablamos de un proceso, se trata de estar siempre con el rabillo del ojo mirando lo que uno quiere hacer, mientras de frente va haciendo lo que puede. La satisfacción de cada momento, expresada y frecuentemente comunicada a los alumnos en términos tales como: ¡Que buena mañana estamos teniendo hoy! constituye una auténtica evaluación, aunque un tecnicista medidor se eche las manos a la cabeza; pero también me las echo yo cuando viene él con sus preguntitas bien ordenadas, el tiempo que han de emplear para responderlas y la puntuación que le corresponde a cada una.</i></p> <p><i>Lo que ocurra a medio y largo plazo quedará sin evaluar, ni en un sentido ni en otro. Únicamente serán ellos los que podrán hablar de lo que ha supuesto el haber sido mis alumnos durante cuatro años. Pero tampoco lo que piensen entonces, lo que acaso digan, puede considerarse como una evaluación suficiente.</i></p> <p><i>Están también trabajos como el tuyo, que obligan a fijar la atención sobre lo que se está haciendo y, por lo tanto, tienen también un componente evaluador muy importante.</i></p> <p><i>En fin, este es un tema que no me preocupa. No me refiero a lo que ocurra, que claro que pienso en ello, y mucho, sino a la búsqueda de alguna manera de constatarlo que pueda ser reconocida como evaluación. Hay muchas cosas importantes de la vida que nunca pasarán por procesos de evaluación, no sé por qué habría que escandalizarse de que la formación adquirida por mis alumnos no lo sea tampoco.</i></p>
-----------------------	---

No obstante, no estaría de más tratar de analizar los efectos a largo plazo que produce (o no) una pedagogía como la descrita o el estudio de los efectos de la misma en otros espacios diferentes al aula (en el patio, en casa, en el tiempo de ocio fuera de la escuela, etc.).

4.2.2. Cómo evaluar al grupo

Otro dilema que se abre con este trabajo es cómo evaluar al alumnado en sus aprendizajes instrumentales si no queremos hacer de la enseñanza Primaria una competición en la que el alumnado permanentemente se esté sometiendo a pruebas.

Es evidente el hecho de que los alumnos se llevan al final de los trimestres un boletín de calificaciones que determina si los alumnos superan las diferentes asignaturas del currículum, pero no está tan claro cómo es posible evaluar al alumnado en una pedagogía como la analizada.

La vigilancia crítica del profesor investigado le ha llevado a considerar la evaluación como un cáncer que pervierte todos los fines educativos, de modo que se ha planteado, según él mismo ha señalado, siguiendo a Paz Gimeno (1995), que como docente tiene que “devaluar la evaluación”.

Considera que cuando se pone a un alumno una calificación entran en juego dos dimensiones: la dimensión “estímulo” y la dimensión “sanción”. En el caso de no pocos alumnos de su grupo, en la medida que damos peso a una de estas dos dimensiones se lo quitamos a la otra, es decir, que si al evaluar al alumno nos ponemos sancionadores le estamos restando estímulo, mientras que si le damos peso a la variable estímulo se lo estamos restando a la variable sanción. Así es que al calificar a un alumno no solamente tiene en cuenta si ha adquirido el aprendizaje, sino también el esfuerzo que el alumno realiza, dando así cierto peso a la variable estímulo.

Él lo explica a continuación del siguiente modo:

Profesor tutor	<i>Como yo me plateo mi “Pequeña Pedagogía” con buenas dosis de realismo, lo que, entre otras cosas quiere decir aceptación (aunque en muchos aspectos sea a regañadientes) del sistema educativo que tenemos, pues, obviamente, tengo que poner notas. Hasta donde puedo, rebajo la importancia que a eso se le da ya en la escuela Primaria. Lo hago en las sesiones con los padres haciéndoles ver que las manejo como instrumentos básicamente de estímulo, y que trato de evitar que signifiquen un lastre añadido para los alumnos con mayor riesgo de hundimiento. También en las sesiones con los colegas, sobre todo en aquellas en las que el Jefe de Estudios lleva al Equipo de Ciclo, a la Comisión de Coordinación Pedagógica, al Claustro y al Consejo Escolar lo que él denomina el “Análisis del rendimiento académico”, al que se refiere a partir de un gráfico de barras en el que representa los suspensos por cursos y por materias. Siempre trato de hacerles ver lo aleatorios, incluso frecuentemente arbitrarios, que resultan esos datos como expresión del rendimiento académico, introduciendo ideas como, por ejemplo, que muchas veces más bien resultan ser indicadores de los modos de evaluar diferentes que tenemos los docentes. Siempre les digo que en mi clase los suspensos pueden ser los que son o el triple. En fin, la gente asiente pero como es</i>
----------------	---

	<p><i>más pragmática que yo y, sobre todo, lo es de otra manera, es decir, que lo es no haciendo y criticando lo que el sistema impone por necesidades del mismo, sino haciéndolo y jugando a creérselo, con lo cual se lo acaban creyendo por falta de entrenamiento en la crítica, pues la cosa sigue y nada cambia, ni siquiera cambiamos nosotros mismos, que es lo que tenemos más a mano.</i></p> <p><i>Alguna vez (muy pocas, como dos o tres en todo el curso 3º, otras tantas en el 4º y ya algunas más en 5º y seguramente en 6º) les pongo un examen. Este trimestre les puse uno de matemáticas, pero en Conocimiento del Medio les puse la calificación por un trabajo que tuvieron que hacer sobre Historia Antigua. Para otras calificaciones les miro el cuaderno, pero juego con ellas siempre pensando en el efecto que tendrán para quien las recibe. No siempre lo más estimulante es subir las notas. También es muy importante lo que les digo de ellas. Por un lado procuro reducir al máximo sus tendencias competitivas, y por otro procuro señalarles cuál es su situación con respecto a las exigencias de la institución, del sistema, desmarcándome yo un poco de ser el juez, sino haciéndoles ver que van a ser evaluados en otras instancias, básicamente en el instituto, y que tienen que adquirir un nivel, incluso aprender algunas estrategias para ser eficaces en esas situaciones, pero quiero que les quede claro que mi valoración de ellos como alumnos no se identifica con las notas. Estas son partes de un juego que han de aprender a jugar, pero sin creérselo del todo. El saber interesante no se puede medir con precisión, como se pesan los cuerpos, por ejemplo.</i></p>
--	---

Por otro lado, es preciso señalar un dilema íntimamente ligado a esta cuestión, el cual ha planteado el padre de una alumna en una reunión: “enseñar para pensar” y “enseñar para examinar”, a propósito de la intervención de la madre de un alumno que quiere que se hagan más controles en el aula y que se exijan más actividades para hacer en casa. Es evidente que el profesorado está mucho más volcado a enseñar para examinar que a enseñar para pensar y razonar sobre la realidad social. El profesor plantea al respecto:

<p>Profesor tutor</p>	<p><i>También he de decir que como el grupo es tremendamente ineficaz ante tareas de lápiz y papel, antes de que terminen su escolaridad conmigo tengo que procurar mejorar ese asunto. En ese sentido, me veo obligado a restarle un poco de protagonismo a la palabra hablada para dársela a estas tareas de lápiz y papel. Los alumnos que pasan el día haciendo fichas son expertos en responder adecuadamente a cosas que apenas entienden, mientras que mis esfuerzos porque las cosas se entiendan en profundidad, no se traducen automáticamente en el tipo de habilidades que requieren las pruebas escritas.</i></p> <p><i>También procuro estar atento a las expectativas de las familias para no defraudarlas del todo, para “negociar” con ellas explicándoles mi manera de ver este tema, pero escuchando y procurando comprender con respeto sus planteamientos que, a veces, son demandas directas de más evaluaciones, de más controles. Procuro no imponer absolutamente mi criterio, ni tampoco plegarme al suyo, y, sobre todo, mantener abierta una buena comunicación para tratar las discrepancias que sobre éste y otros aspectos tengamos.</i></p>
-----------------------	---

4.2.3. La continuidad de esta pedagogía

Por otro lado, dos interrogantes relacionados con la continuidad de esta pedagogía se abren:

1. ¿Qué será de los alumnos cuando se tengan que enfrentar a otra forma de trabajar?

Ciertamente, cuando estos alumnos concluyan su escolaridad Primaria y pasen al instituto se encontrarán con otras formas de enseñar y de aprender diferentes, no habrá continuidad en el modo de trabajar que han desarrollado en los últimos años. El profesor ha manifestado al respecto del futuro de sus alumnos lo siguiente:

Profesor tutor	<p><i>Yo creo que la realidad es muy compleja y por lo tanto la vida también, así que mis alumnos deberán pasar por situaciones vitales, y también de aprendizaje, muy diversas. Les deseo lo mejor, pero no creo que lo único bueno que les pueda pasar en la enseñanza es que se encuentren con formas de enseñar y de aprender como las que han experimentado conmigo. Hay profesores estupendos que pueden hacer cosas muy diferentes que les resulten muy provechosas. Hay que tener en cuenta que yo enseño así porque en buena medida (no solamente en la estrictamente profesional) soy así (o procuro serlo, porque ya sabes que esto de la “Pequeña Pedagogía” es algo siempre en construcción), de modo que no tiene mucho sentido plantearse que la cosa debiera continuar.</i></p> <p><i>Que ¿qué puede pasarles con otras metodologías? Pues nada que no les esté pasando ya, porque han tenido y tienen otros muchos profesores cuyos planteamientos pedagógicos no se parecen al mío. Los alumnos, como las personas en general, somos de una gran plasticidad, tremendamente versátiles, así que podemos manejarnos en situaciones muy diversas.</i></p> <p><i>Por otro lado, tampoco lo que hago es tan radicalmente alternativo que pueda dejar a los alumnos en una situación de grave desventaja frente a los que llevan toda la escolaridad Primaria haciendo las cosas más o menos al estilo como se hacen en los institutos (repito que allí también hay, afortunadamente, realidades distintas).</i></p>
----------------	---

2. ¿Quién se ocupará de continuar con esta línea de trabajo abierta, prácticamente desconocida?

El centro educativo en el que desarrolla la docencia este profesor no ofrece posibilidades a este respecto y, pese a que él a través de sus publicaciones y también mediante breves explicaciones introductorias puestas prudente y modestamente a disposición de sus colegas –una versión de su “Pequeña Pedagogía” fue entregada al equipo directivo, así como también la memoria de un año de licencia por estudios que disfrutó en el curso 2004-2005– y hasta colgadas en imágenes en la página web del centro, ha tratado de hacer visibles sus planteamientos, no podemos hablar en un futuro próximo de continuidad de

esta pedagogía. Esta continuidad no hay que entenderla como un seguimiento fiel de las teorías y prácticas del autor, sino como un trabajo que sirva de estímulo a la reflexión de aquellos que se muestren proclives a pensar sobre estas cosas.

Teniendo en cuenta que el profesor investigado se jubilará en cuanto termine el próximo curso y que él es el mejor conocedor de esta estrategia educativa, cabe hacer una crítica a los modelos de formación de que disponemos. ¿Se hace algún uso en las facultades de formación del profesorado de estas prácticas educativas innovadoras? Casi cualquier alumno de magisterio a quien se le formule esta pregunta respondería a ella negativamente. ¿Por qué los centros no valoran las experiencias de innovación que se desarrollan en ellos? ¿Cómo podemos dejar que prácticas interesantes se mueran en las aulas sin la más mínima repercusión? Arrieta Gallastegui (1989:7) se pregunta por algunas de estas cuestiones cuando afirma que *“la docencia dirigida al profesorado en formación o en activo no puede entenderse desligada del proceso de producción de conocimientos didácticos y éste, a su vez, no puede desarrollarse al margen del laboratorio natural de las aulas. Para que el profesorado asuma un papel que se lo exige su profesión, el de investigador de sus necesidades profesionales, es imprescindible que existan centros y profesionales que desarrollen su trabajo de investigación en estrecho contacto con las actividades docentes”*. En este artículo Arrieta Gallastegui, además realiza propuestas claras para articular estas ideas.

4.2.4. ¿La comunidad?

Como he señalado, en las aulas pueden trabajarse muchos aspectos del comportamiento cívico. Es una obligación del profesorado regulada por ley y es además un imperativo moral el atender a la educación en valores en la Educación Primaria.

Bien es cierto que los alumnos, además de ser escolares, fuera del centro educativo son niños y tienen una vida familiar y de ocio, que puede pujar en la dirección que marca el profesor o en la contraria.

En los centros educativos públicos convencionales las familias suelen participar bastante poco en la dinámica del centro, tener poca relación con el profesorado, con el tutor, estar poco informadas de las actividades que se hacen en el aula... y esto repercute negativamente en la educación de los escolares. Como sabemos, para educar a un niño “hace falta toda la tribu”. En las aulas pueden trabajarse muchos aspectos del comportamiento moral, pero

la comunidad educativa debería influir en la misma dirección. En el caso concreto examinado, el profesor trata de favorecer las relaciones con los familiares de sus alumnos de diversas maneras: con reuniones periódicas, tutorías individuales abiertas fuera del horario prescriptivamente establecido, es decir, cualquier día a cualquier hora, el club de lectura, la escuela para padres, comunicaciones escritas, llamadas telefónicas, por ejemplo, a propósito de la enfermedad de un alumno, encuentros casuales o procurados en las inmediaciones del centro, etc. y siempre que puede aprovecha para comentar cuáles son sus ideales de formación y sus prácticas, favoreciendo la mutua comprensión y estimulando el trabajo cooperativo de formación moral. Sólo favoreciendo las relaciones con las familias pueden lograrse mayores resultados.

Una estrategia que el profesor sigue en el aula en el trabajo cotidiano con los alumnos es no desautorizar nunca a los padres, para conseguir que se respete a la familia. El siguiente fragmento es una muestra:

- Alumno: *pues mi madre me dice que yo soy un "pesao".*
- Profesor: *bueno, es que, claro, se puede ser pesado también. Abrirse y ser pesado no son cosas incompatibles. (Se refiere a abrirse a los demás, en un contexto de invitación a contarles lo que les pasa a los padres).*

4.2.5. La transferencia del caso

Podemos preguntarnos si el profesor estudiado es un caso aislado e irrepetible o si no es así. Como es lógico, la biografía de cada uno es personal e intransferible, mas la formación, las ideas y las prácticas de un profesor es posible abordarlas como asuntos sobre los cuales cabría cierta transferencia a otros contextos.

Para llegar a determinar cuál ha sido su trayectoria vital-profesional y poder extraer notas que nos permitan ver cómo es posible formarse para desarrollar un trabajo como el que se describe en los capítulos anteriores, sería necesario sumergirse en la evolución de sus preocupaciones a lo largo de su desarrollo profesional docente.

Sus preocupaciones han ido variando a lo largo del tiempo y en su esfuerzo por darles respuesta ha surgido su interés por la educación en valores, aunque podríamos hablar de variaciones sobre un fondo que permanece, compuesto básicamente por el problema de la formación del profesorado, o sea de sí

mismo, y de los alumnos, bajo el interés de desarrollar en ambos un pensamiento crítico.

Profesor tutor	<i>Inicialmente estuve interesado por la didáctica de la geografía, luego de las ciencias sociales, luego por la formación del profesorado y últimamente, sobre todo a raíz del regreso al aula, de haberme sensibilizado hacia los cambios en la infancia y de sus contextos de crianza, así como por las dificultades de la escuela, pero también como consecuencia de un interés por el currículum que venía de atrás he ido concediendo gran importancia a las cuestiones relacionadas con el cómo, más que con el qué, pues he ido aterrizando en esto de la transversalidad.</i>
----------------	--

Podríamos decir que la estrategia didáctica de educar en valores a través del diálogo podría desarrollarla cualquier profesor, pues tampoco se trata de una práctica compleja que exija la existencia de brillantes materiales. Más bien exige el cumplimiento con algunas disposiciones de orden formativo y práctico, un fuerte convencimiento y un compromiso profesional.

Para este profesor el desarrollo de espirales de investigación acción autorreflexiva le ha permitido construir su propia personalidad docente analizando sus concepciones educativas y sus prácticas, proceso sobre el cual convendría profundizar en otro momento.

La lectura es una fuente inagotable de ideas. ¿Lee el profesorado libros o artículos de pedagogía con frecuencia? ¿Escribe y trata de delimitar sus planteamientos teórico-prácticos? En general, la respuesta es negativa. El profesor con el que he investigado ha afirmado:

Profesor tutor	<p><i>No tengo ningún modelo concreto de referencia y las influencias pues han sido muchas. Por restringir un poco el campo, si me remito a la "teoría de las tres esferas" que, de alguna manera, está en el trasfondo de todo, así como el intento de moverme atendiendo a las tres mediante la creación de numerosos momentos de conversación, de diálogo, de interacción oral en la clase, etc., entonces los autores que me han influido son los citados cuando he escrito sobre el asunto. La lista de nombres sería larga y sus influencias también. No hay nadie que debiera yo destacar como más influyente de manera determinante. Mejor no citar a nadie, o tomarlos de los contextos donde lo he hecho con cierto rigor (documentos publicados o inéditos).</i></p> <p><i>Más bien diría que mi pedagogía, más que seguir algún modelo, se ha construido a la contra de muchísimos tópicos y lugares comunes acríticos que triunfan en la pedagogía, incluso entre quienes siguen enfoques críticos.</i></p>
----------------	--

Por otro lado, ¿reflexionan sistemáticamente los profesores sobre lo que hacen, sobre lo que piensan, sobre lo que saben? ¿Muestran interés en su desarrollo profesional? ¿Asumen compromisos políticos y ciudadanos? ¿O por el contrario, se dejan llevar por el cauce que el río de lo conocido les ha marcado?

<p>Profesor tutor</p>	<p><i>Para mí, el encontrarme con la idea de investigación-acción (I-A) supuso un incentivo, un impulso en el camino ya por entonces emprendido de alejarme de los enfoques tecnicistas, pero mostrándome preocupado, al hacerlo, por construir una casa propia al abandonar aquella. En la búsqueda de materiales para construirme ese nuevo hogar teórico-práctico, la I-A fue un encuentro interesante, pero ya casi desde el primer momento entendido como un enfoque, como una idea, un espíritu, y no como un conjunto de técnicas que hubiera que adoptar para ser admitido en el seno de los investigadores en la acción.</i></p> <p><i>La primer iniciativa práctica fue la de constituir, junto con César Cascante, los Grupos Asociados para la I-A, con los que él estuvo varios años, pero yo solamente el primero (creo) porque el marco de técnicas estrictas que allí se seguían me oprimía un poco, además de otras desavenencias con alguno de sus componentes.</i></p>
-----------------------	---

Puede que la “Pequeña Pedagogía” hasta aquí descrita, como cualquier otra, no sea directamente generalizable, pero eso no significa que no sea posible recrearla en otros contextos por otras personas. Al menos éste es uno de los estímulos que me ha llevado a realizar esta investigación. No se trata de una pedagogía inalcanzable o esotérica, al contrario, como he tratado de mostrar a lo largo de todo el informe, es posible sistematizar principios y estrategias de forma que pueden ser retomadas por otros profesionales. Terminó este informe con el siguiente texto aclaratorio de José María Rozada Martínez en relación a su concepción de investigación-acción: *“Valoro la investigación-acción como una idea muy interesante para la formación del profesorado, sin embargo, en los últimos años he ido aligerando tanto el uso de dicha expresión como el contenido y las técnicas a seguir para llevarla a cabo, llegando a despojarla de toda exigencia de sistematización. Esto no quiere decir que haya de ser así para todo tipo de trabajos y de profesores, pero me parece necesario admitirla de una manera muy laxa cuando se propugna entre el profesorado que está trabajando en las aulas. En realidad, se trataría más de una actitud que de un conjunto de técnicas. Si esa actitud existe, las técnicas pueden ser muy diversas y nada impide que se pueda ser muy creativo en ese campo. Si un profesor prepara sus clases con cierto fundamento, lee regularmente sobre diversas fuentes y relaciona esas lecturas con su pensamiento sobre la educación y con su práctica, por mi parte no tendría inconveniente en reconocerlo como un profesor investigador en la acción”* (Rozada Martínez, 1997: 108).

5. Referencias bibliográficas

- Aguirre Baztán, A. (Ed.) (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.
- Alcalá Del Olmo Fernández, M. J. (2005). Hacia una definición de la educación en valores: los temas transversales del currículum. En *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 15, 1-26.
- Álvarez Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. En *Gazeta de Antropología*, 24.
- Álvarez Álvarez, C. (2007). El diálogo en la Investigación-Acción Participativa. En *Actas del IV Congreso Internacional sobre Investigación Acción Participativa*. Valladolid.
- Álvarez Álvarez, C. y Rozada Martínez, J. M. (2006). Droga, escuela y profesorado: dos problemas y una responsabilidad inexcusable. En *Padres y madres de alumnas y alumnos CEAPA*, 90, 15-19.
- Álvarez Angulo, T. (2001). El diálogo y la conversación en la enseñanza de la lengua. En *Didáctica (Lengua y literatura)*, 13, 17-42.
- Apple, M. W. & Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Argudo Périz, J., & Panadero Fernández, B. (2002). *Estrategias para introducir los temas transversales en el desarrollo curricular*. Zaragoza: Departamento de Educación y Ciencia.
- Arias Valencia, M. M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. En *Investigación y educación en enfermería*, 1.
- Aristóteles (2004). *Política*. Madrid: Tecnos.
- Arnal, J., Del Rincón, D. & Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Arrieta Gallastegui, J. (1999). Educación matemática y temas transversales: la educación para la paz y la igualdad entre los sexos. En *Aspectos didácticos de matemáticas (ICE-Universidad de Zaragoza)*, 7, 39-71.

- Arrieta Gallastegui, J. (1989). Investigación y docencia en didáctica de las matemáticas. Hacia la constitución de una disciplina. En *Studia Pedagógica*, 21, 7-17.
- Asensio, J. M. (2004). *Una educación para el diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía: introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F., Gil, F. & Jover, G. (1999). *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Barrett, G. (1986). La estructura del conocimiento y las estrategias de aprendizaje: la investigación pragmática y el profesor. En Haynes, L. (Comp.). *Investigación-acción en el aula* (49-57). Valencia: Consellería de Cultura, Educació y Ciencia. Generalitat Valenciana.
- Barrio Maestre, J. M. (1995). El aporte de las ciencias sociales a la Antropología de la Educación. En *Revista Complutense de Educación*, 6, 159-184.
- Bauman, Z. (2006). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- Bauman, Z. (2005) (2ª reedición). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2004). *La sociedad sitiada*. Argentina: FCE.
- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación. Guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Bolívar Botía, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bolívar Botía, A. (2006). La educación para la ciudadanía. En *Revista Padres y Madres de alumnos y alumnas CEAPA*, 89, 19-23.
- Bolívar Botía, A. (2004a). Valores en la educación para la ciudadanía. En *Aula de Innovación Educativa*, 136, 48-50.

- Bolívar Botía, A. (2004b). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 9, 20, 15-38.
- Bolívar Botía, A. (1998). *Educación en valores: una educación de la ciudadanía*. Sevilla: Consejería de educación y ciencia.
- Bolívar Botía, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma: problemas y propuestas*. Madrid: Escuela Española.
- Bonache, J. (1999). El estudio de casos como estrategia de construcción teórica: características, críticas y defensas. En *Cuadernos de economía y dirección de la empresa*, 3, 123-140.
- Bridges, D. (1988). *Education, democracy and discussion*. Nueva York: University Press of America.
- Brodhagen, B. L. (1997). La situación nos hizo especiales. En Apple, M. W. & Beane, J. A. *Escuelas democráticas* (131-154). Madrid: Morata.
- Bueno, G. (1992). *Teoría del cierre categorial I. Introducción general. Siete enfoques en el estudio de la ciencia*. Oviedo: Pentalfa.
- Bueno, G. (1990). *Nosotros y ellos*. Oviedo: Pentalfa.
- Burbules, N. C. (1999). *El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Buxarrais, M. R. (1998). Educar para la solidaridad. En <http://www.oei.es/valores2/salalectura.htm>. (Consultado: 8-11-06).
- Buxarrais, M. R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. propuesta y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Buxarrais, M. R. (1995). Bibliografía de consulta. Orientaciones bibliográficas sobre el tema "educación y democracia". En *Revista Iberoamericana de educación*, 7, 121-132.
- Buxarrais, M. R. (1995). Bibliografía de consulta: Lecturas sobre ética y educación moral. En *Revista Iberoamericana de educación*, 8, 121-136.
- Buxarrais, M. R., Martínez, M., Puig, J. M. & Trilla, J. (1995). *La educación moral en Primaria y Secundaria*. Madrid: MEC-Edelvives.
- Cajide, J. (1992). La investigación cualitativa: tradiciones y perspectivas contemporáneas. En *Bordón*, 44, 4, 357-373.

- Calvo Buezas, T. & Barbolla Camarero, D. (2006). *Antropología: teorías de la cultura, métodos y técnicas*. Badajoz. @becedario.
- Calvo, J. M. (2003). *Educación y filosofía en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Camps, V. (2003). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa.
- Camps, V. & Giner, S. (1998). *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.
- Camps, V., García J., Gil, R. & Ruiz Olabuénaga, J. I. (1998). *Educación en valores: un reto educativo actual*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- Carbonell, J. (2006). Educación para la ciudadanía. En *Cuadernos de Pedagogía*, 361, 3.
- Cardona Moltó, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación educativa*. Madrid: EOS.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carreras, Ll., Eijo, P., Estany, A., Gómez. M. T., Guich, R., Mir, V., Ojeda, F., Planas, T. & Serrats, M. G. (1996). *Cómo educar en valores: Materiales, textos, recursos y técnicas*. Madrid: Narcea.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Chomsky, N. (1977). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Cebreiro López, B. & Fernández Morante, M. C. (2004). Estudio de casos. En Salvador Mata, F., Rodríguez Diéguez, J. L. & Bolívar Botía, A. *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (665-668). Vol I. Málaga: Aljibe.
- Clandinin, J. & Connelly, M. (1987). Inquiry into schooling. Diverse perspectives. En *Journal of curriculum and supervision*, 2, 4, 295-313.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Conde, F. y Gómez A. (2001, enero 22). Hijos de la desregulación. En *El País Digital*. (Consultado: 3-5-06).
- Contreras, J., García Martínez, A. & Rivas, A. (2000). *Tristes Institutos. Una exploración antropológica de un instituto de Enseñanza Secundaria y su entorno*. Gijón: Fundación de Cultura de Gijón.

- Cortina, A. (2006). *Ética mínima: introducción a la filosofía práctica*. Madrid. Tecnos.
- Cortina, A. (2001). *El vigor de los valores morales para la convivencia*. En: <http://www.mec.es/cesces/adela.html>. (Consultado: 22-2-07).
- Cortina, A. (Coord.) (2000). *La educación y los valores*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Cortina, A. (1999). *Valores en una sociedad plural*. Madrid: Fundación para el análisis y los estudios sociales.
- Cortina, A. (1996). *El quehacer ético. Guía para la educación moral*. Madrid: Aula XXI. Santillana.
- Cortina, A. (1995). La educación del hombre y del ciudadano. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 7, 41-63.
- Cortina, A. (1993). Moral dialógica y educación democrática. En *Aprender a pensar*, 7, 7-19.
- Cortina, A., Escámez, J., Pérez-Delgado, E. & Mestre Escrivá, V. (1996). *Un mundo de valores*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona. Octaedro.
- Cuesta, R. (2003). Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica para tiempos de desolación. En *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 17.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Ediciones Morata.
- De la Garza, T. (1995). *Educación y democracia. Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento del aula*. Madrid: Visor.
- De Luca, M. (1983). *Didáctica de la lengua oral. Metodología de enseñanza y evaluación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Del Olmo Pintado, M. & Hernández Sánchez, C. (2004). Diversidad cultural y educación. La perspectiva antropológica en el análisis del contexto escolar. En Pérez i Pérez, D. & Vera Muñoz, M. I.: *Formación de la ciudadanía: las TIC y los nuevos problemas*. Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las ciencias sociales.

- Delamont, S. (1984). *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel.
- Delamont, S. (1981). All too familiar? A decade of classroom research. En *Educational analysis*, 3, 1, 69-83.
- Dewey, J. (1916). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz Aguado, M. J. & Medrano, C. (1994). *La educación moral desde la perspectiva constructivista. Una propuesta para desarrollar los valores morales para la transversalidad*. Bilbao: Mensajero.
- Díaz Barriga, A. (2006). La educación en valores: avatares del curriculum formal, oculto y los temas transversales. En *Redie: revista electrónica de investigación educativa*, 1.
- Domínguez Figaredo, D. (2006). Etnografía educativa más allá de la etnografía escolar. Trasvase de significados al ciberespacio. En *Forum Qualitative Social Research*, 7.
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Morata.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Edwards, D. & Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid: Paidós-MEC.
- Elster, J. (Comp.) (2000). *La democracia deliberativa*. Barcelona: Gedisa.
- Ember, C. R. & Ember, M. (1997). *Antropología cultural*. United Kingdom: Prentice Hall.
- Equipo de investigación Proyecto Menon (2008). *Developing Dialogue Through Philosophy Enquiry*. Web: <http://nk.oulu.fi/menon/>. (Consultado: 15-3-08).
- Equipo de redacción Larousse (1990). *Gran Enciclopedia Larousse*. Barcelona: Planeta.
- Escámez, J. (2003). Pensar y hacer hoy educación moral. En *Teoría de la educación*, 15, 21-31.
- Escámez, J. & Gil, R. (2001). *La educación en la responsabilidad*. Barcelona: Paidós.
- Escámez, J. & Martínez, B. (1993). Cómo se aprenden los valores y las actitudes: aspectos organizativos escolares, relaciones interpersonales. En *Aula de Innovación Educativa*, 16-17, 30-34.

- Esteve Zarazaga, J. M. (1998). Prólogo: La imagen social de la educación: utopía y realidad. En Cabero Almenara, J. & Loscertales Abril, F. *¿Cómo nos ven los demás? La imagen del profesor y la enseñanza en los medios de comunicación social* (13-22). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Fatás Cabeza, G. (1990). *Gran Enciclopedia de España*. Navarra: Enciclopedia de España.
- Fernández Enguita, M. (2004). Papel del profesor en la educación de valores y el desarrollo personal-social. En: www.aidez.es/publicaciones/jorn-cc/cc-o4.pdf. (Consultado: 26-6-07).
- Fernández Enguita, M. (2001). *Educar en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Fernández Enguita, M. (1999). ¿Es pública la escuela pública? En *Cuadernos de Pedagogía*, 284, 76-81.
- Fernández Enguita, M. (1985). Cualquier día, a cualquier hora: invitación a la etnografía de la escuela. En *Arbor*, 477, 57-90.
- Fierro Evans, M. C. (2003). Los valores en la práctica docente y las preguntas por la calidad y equidad en la institución escolar. En *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 2.
- Flecha, J. R. (2004). La pedagogía de la autonomía de Freire y la educación democrática de personas adultas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 50, 27-44.
- Flecha, J. R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- López Herrerías, J. A. (1990). En Flores d'Arcais, G. (Dir.) *Diccionario de Ciencias de la Educación* (479-480). Madrid: Ed. Paulinas.
- Freilich, M. (1970). *Marginal natives: Anthropologist at work*. Nueva Cork: Harper & Row.
- Freinet, C. (1978). *La educación moral y cívica*. Barcelona: Laia.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

- Freire, P. & Illich, I. (1975). *Diálogo*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Fronzizi, R. (1992). *¿Qué son los valores?* México: FCE.
- Fromm, E. (1980). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós.
- Fullat, O. (1995). Presupuestos antropológicos de la educación moral. En Jordán, J. A. & Santolaria, F. F. (Eds.). *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas* (23-58). Barcelona: PPU.
- García Moriyón, F. (2007). *Pregunto, dialogo, aprendo*. Madrid: De la Torre.
- García Moriyón, F. (2002). En busca del sentido. En *Aprender a pensar*, 5, 29-38.
- Gimeno, P. (1999). La Teoría Crítica de Habermas y la educación: hacia una didáctica crítico-comunicativa. En *Conciencia Social*, 3, 13-41.
- Gimeno, P. (1995). *Teoría crítica de la educación*. Madrid: UNED.
- Goetz, J. P. & Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González González, M. T. (1997). La micropolítica escolar: algunas acotaciones. En *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 1, 45-54.
- González Lucini, F. (1992). *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Alambra-Longman.
- González Riaño, X. A. (1994). *Interferencia lingüística y escuela asturiana*. Oviedo: Academia de la Llingua Asturiana.
- Goodson, I. F. (1995). *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2005). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Haynes (2004). *Los niños como filósofos. El aprendizaje mediante la indagación y el diálogo en la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.
- Heras Montoya, L. (1997). *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Málaga: Aljibe.

- Hersh, R., Reimer, J. & Paolito, D. (1984). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Jackson, P. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jacob, E. (1987). Qualitative research traditions: a review. En *Review of educational research*, 57, 1, 1-50.
- Jiménez Núñez, A. (1979). *Antropología cultural. Una aproximación a la ciencia de la educación*. Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Jordán, J. A. y Santolaria, F. F. (Eds.) (1995). *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: EUB.
- Kohlberg, L. (1995). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral. En Jordán, J. A. y Santolaria, F. F. (Eds.). *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: EUB.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Kohlberg, L. (1982). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. En *Infancia y aprendizaje*, 18, 33-51.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper and Row.
- Kohlberg, L. & Turiel, E. (1980). *Desarrollo y educación moral*. Madrid: Narcea.
- Lago Bornstein, J. C. (2006). *Redescribiendo la comunidad de investigación. Pensamiento complejo y exclusión social*. Madrid: De la torre.
- Lago Bornstein, J. C. (1990). Conocimiento social y diálogo: Bases para una comunidad de investigación. En *Educación y Sociedad*, 7, 53-72.
- Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal.
- Lerena, C. (1980). *Escuela, ideología y clases sociales*. Barcelona: Ariel.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE del 4-5-2006).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (BOE 24-12-2002).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE 4-10-1990).

Lipman, M. (2000). *Elfie*. Madrid: De la torre.

Lipman, M. (2001). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.

Lipman, M. (1999). *Lisa*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Lipman, M. (1998). Teaching students to think reasonably: some findings of the Philosophy for children program. En *Clearing house*, 71, 5, 277-280.

Lipman, M. (1993). Promoting better classroom thinking. En *Educational Psychology an internacional journal of experimental Psychology*, 13, 2-4, 291-304.

Lipman, M. (1988). Critical thinking. What can it be? En *Educational Leadership*, 46, 1, 38-43.

Lipman, M. (1988). Critical thinking. What can it be? En *Resource Publication. Institute for critical thinking*, 1, 1, 1-15.

Lipman, M., Sharp, A. M. & Oscanyan, F. S. (1998). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Lipovetsky, G. (2005). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Anagrama.

Lipovetsky, G. (2002). *La era del vacío*. Barcelona. Anagrama.

López, C. (Coord.) (2008). *Salud y ciudadanía. Teoría y práctica de innovación*. Asturias: Centro de Profesorado y Recursos de Gijón.

Malinowski, B. (1995). *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Península.

Mallart, J. (2004). Valores. En Salvador Mata, F., Rodríguez Diéguez, J. L. & Bolívar Botía, A. *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (666-667). Vol II. Málaga: Aljibe.

Marina, J. A. (2006). *Ética para náufragos*. Barcelona: Anagrama.

Marina, J. A. (2004). *Aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.

Martín, X. & Puig Rovira, J. M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.

- Martínez Bonafé, J. (1990). El estudio de casos en la investigación cualitativa. En Martínez Rodríguez, J. B. *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (57-68). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Martínez, M. (1995). La educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas. En *Revista Iberoamericana de educación*, 7, 13-39.
- Martínez, M. y Hoyos, G. (Coord.) (2006). *La formación en valores en las sociedades democráticas*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, M. & Puig, J. M. (Coords.) (1991). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: ICE-Graó.
- Martínez, M., Puig, J. M., Trilla, J. (2003). Escuela, profesorado y educación moral. En *Revista de teoría de la educación*, 15: 57-94.
- Martínez Rodríguez, J. B. (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza: etnografía y curriculum*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Mateo Andrés, J. (Dir.) (1999). *Enciclopedia General de la Educación*. Barcelona: Océano.
- Mauss, M. (1974). *Introducción a la etnografía*. Madrid: Istmo.
- Martínez Navarro, E. (1999). Valores y vida cotidiana. En *Contextos educativos: Revista de educación*, 2, 193-206.
- Mead, G.H. (1972). *Espíritu, persona y sociedad*. México: Paidós.
- MEC (2007). *Contenidos de la asignatura Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. En <http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/files/a43053-43102.pdf>. (Consultado: 20-9-07).
- MEC (2006). Real decreto 1513/2006, de 7 de septiembre, por el que se regulan las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. En *BOE*, 293, 43053-43102.
- MEC (1993). *Temas transversales y desarrollo curricular*. Madrid: Secretaría de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (1992). *Materiales para la reforma. Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: MEC.

- Meier, D. y Schwarz, P. (1997). El colegio de Educación Secundaria de Central Park Este. Lo difícil es hacer que suceda. En Apple, M. W. & Beane, J. A. *Escuelas democráticas* (48-70). Madrid: Morata.
- Mingorance, P. & Estebaranz, A. (1995). Factores socioculturales que influyen en la educación: la aportación del modelo etnográfico. En *Bordón: Revista de orientación pedagógica*, 4, 417-426.
- Navarro, G. (2000). *El diálogo. Procedimiento para la educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Nolla Cao, N. (1997). Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica. En *Revista Cubana de Educación Media y Superior*, 11, 107-115.
- Ogbu, J. U. (1989). Antropología de la educación. En Husen, T. & Neville, T. (Dir.) *Enciclopedia Internacional de la Educación* (291-313). Madrid: Vicens Vives-MEC.
- Oraisón, M. (2005). *Globalización, ciudadanía y educación*. Barcelona: Octaedro.
- Oraisón M. M. (2000). La transversalidad en la educación moral: sus implicaciones y alcance. En <http://www.oei.es/valores2/salalectura.htm>. (Consultado: 26-6-07).
- Ortega, P. & Mínguez, R. (2001). *La educación moral del ciudadano hoy*. Barcelona: Paidós.
- Ortega, P. & Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, P., Mínguez, R. & Gil, R. (2003). *Valores y educación*. Barcelona: Ariel.
- Ortiz Cobo, M. (2006). La mediación intercultural en contextos escolares: reflexiones acerca de una etnografía escolar. En *Revista de Educación*, 339, 563-594.
- Pallma, S. y Sinisi, L. (2004). Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica. En *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 121-138.
- Palos Rodríguez, J. (1998). *Educar para el futuro. Temas transversales del curriculum*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Parra Sabaj, M. E. (1998). La etnografía de la educación. En *Cinta de Moebio*, 3.

- Payá Sánchez, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España: La Muralla.
- Piaget, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Piaget, J. & Heller, J. (1968). *La autonomía en la escuela*. Buenos Aires: Losada.
- Platón (1980). *Protágoras*. Oviedo: Pentalfa
- Pomar Fiol, M. I. (2001). *El diálogo y la construcción compartida del saber*. Barcelona: Octaedro.
- Puig Rovira, J. M. (2006). *Prácticas de ciudadanía*. En: http://educacionenvalores.org/article.php3?id_article=909. (Consultado: 26-6-07).
- Puig Rovira, J. M. (2004). Pensar de nuevo la educación cívico-moral. En *Aula de Innovación Educativa*, 335, 86-90.
- Puig Rovira, J. M. (2004). Tres preguntas acerca de la educación para la ciudadanía. En *Aula de Innovación Educativa*, 129, 39-42.
- Puig Rovira, J. M. (1998). *La educación moral en la escuela: teoría y práctica*. Barcelona: Edeb.
- Puig Rovira, J. M. (1995a). Construcción dialógica de la personalidad moral. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 8, 103-120.
- Puig Rovira, J. M. (1995b). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: Hórsori.
- Puig Rovira, J. M. & Martínez, M. (1995). Elementos para un curriculum de educación moral. En Jordán, J. A. y Santolaria, F. F. (Eds.) *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas* (149-182). Barcelona: EUB.
- Quintana Cabanas, J. M. (2005). *La educación en valores y otras cuestiones pedagógicas*. Barcelona: PPU.
- Real Academia de la Lengua Española (1992). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.

- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Rojo, M. (2000). Credibilidad de la investigación cualitativa o reflexiones sobre qué y cómo observar en un estudio de casos. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 119-130.
- Rombach, H. (Ed. Lit.) (1990). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Rioduero.
- Romera Iruela, M. J. (1996). Citas y referencias bibliográficas en el sistema de comunicación científica. En *Revista Complutense de educación*, 7, 243-270.
- Romero Morante, J. (2001). *La clase artificial. Recursos informáticos y educación histórica*. Madrid: Akal.
- Rozada Martínez, J. M. (2008). Una "Pequeña Pedagogía" transversal en la escuela primaria. En López, C. (Coord.). *Salud y ciudadanía. Teoría y práctica de innovación*. (144-161) Asturias: Centro de Profesorado y Recursos de Gijón.
- Rozada Martínez, J. M. (2008). Webblog: Currículum transversal. En <http://ctransversal.blogspot.com>. (Consultado: 2008).
- Rozada Martínez, J. M. (2007). *Webblog: Currículum transversal*. En: <http://transversal.blogcindario.com>. (Consultado: 2006-2007-2008).
- Rozada Martínez, J. M. (2006). *"Mi Pequeña Pedagogía"*. Edición de bolsillo. Documento inédito.
- Rozada Martínez, J. M. (2005). *Memoria final del Proyecto de Investigación: "La educación en valores transversales en la teoría y en la práctica de un maestro. Un proceso de investigación-acción con alumnos y familias"*. Documento inédito.
- Rozada Martínez, J. M. (2003). Un aula y una guerra. El diálogo como método y la actualidad como tema en la Educación Primaria. En *Aula de Innovación Educativa*, 123-124, 31-33.
- Rozada Martínez, J. M. (1997). *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria. (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Madrid. Akal.
- Rozada Martínez, J. M. (1986). ¿Podemos los profesores racionalizar nuestra práctica docente? En *Trabajadores de la enseñanza*, 2, 12-15.

- Rozada Martínez, J. M. (1985). ¿Podemos los profesores racionalizar nuestra práctica docente? En *Escuela Asturiana*, 4-6.
- Rozada Martínez, J. M. (1984). El seminario de ciencias sociales de la Casa del Maestro de Gijón. Las dificultades de un intento para crear una instancia mediadora entre la teoría y la práctica. En *Andecha pedagógica*, 12, 41-42.
- Rozada Martínez, J. M. (1979). *Memoria de Licenciatura: La geografía en la enseñanza no universitaria: aportaciones para una didáctica de la misma*. Universidad de Oviedo. Documento inédito.
- Saló Lloveras, N. (2006). *Estrategias de comunicación en el aula: el diálogo y la comunicación interactiva*. Barcelona: Ceac.
- Salvador Mata, F., Rodríguez Diéguez, J. L. & Bolívar Botía, A. (2004). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Vol. I. y II. Málaga: Aljibe.
- San Fabián Maroto, J. L. (1992). Evaluación etnográfica de la educación. En Blasco Sánchez, B., Cabo Martínez, M. R., San Fabián Maroto, J. L. & Santiago Martínez, P. *Perspectivas en la evaluación del sistema educativo* 13-53). Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.
- Sánchez Cerezo, S. (Dir.) (1983). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid : Santillana.
- Sanchiz Ochoa, P. & Cantón Delgado, M. (1995). Acceso y adaptación al campo. En Aguirre Baztán, A. (Ed.) *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (128-134). Barcelona: Marcombo.
- Sandín Esteban, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. En *Revista de Investigación Educativa*, 18, 1, 223-242.
- Sanmartín Arce, R. (2000). Etnografía de los valores. En *Revista teoría de la educación*, 12, 129-141.
- Santolaria, F. F. (1995). Consideraciones sobre la educación moral actual. En Jordán, J. A. y Santolaria, F. F. (Eds.) *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas* (135-148). Barcelona: EUB.
- Savater, F. (2005, octubre 27). Tan necesario es educar en valores como enseñar a valorar. En *Educared*, 2-3.
- Savater, F. (2004). *Las preguntas de la vida*. Barcelona: Ariel.

- Savater, F. (1997a). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Savater, F. (1997b). *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la Enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schujman, G. M. (Coord.) (2004). *Formación ética y ciudadana. Un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. En *Revista de Educación*, 334, 165-176.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Tedesco, J. C. (1996). La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano. En *Nueva Sociedad*, 146, 1-16.
- Titone, R. (1986). *El lenguaje de la interacción didáctica: teorías y modelos de análisis*. Madrid: Narcea.
- Torres, J. (1988). La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación. En Goetz, J. P. & Lecompte, M. D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (11-21). Madrid: Morata.
- Trilla, J. (1995). Educación en valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 7, 93-120.
- Turiel, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate.
- Turiel, E.; Enesco, I. & Linaza, J. (Eds.) (1989). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.
- Velasco, H. & Díaz de Rada, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Velasco, H., Díaz de Rada, Á. & García Castaño, F. J. (2006). *Lecturas de etnografía para educadores*. Madrid: Trotta.

- Vigotsky, L. (1988). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Akal.
- VV. AA. (2000). *Proyecto Atlántida*. En <http://www.proyecto-atlantida.org/PROYATLA/MARCOT/mt1.html>. (Consultado: 26-6-07).
- Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En Dockrell, W. B. & Hamilton, D. *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (42-82). Madrid: Narcea.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Willis, P. (1983). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Wood, R. D. (1938). *Principles of art*. Oxford: Clarendon Press.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Yin, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE.
- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós-MEC. /
- Yus, R. (1996). *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. A. (1986). Introducción. En Titone, R. (1986). *El lenguaje de la interacción didáctica: teorías y modelos de análisis* (11-47). Madrid: Narcea.

6. Anexos

6.1. Negociación del acceso

En este anexo se recogen tres documentos vinculados con la negociación del acceso al campo:

1. Carta elaborada por la investigadora para el centro educativo, que después fue cedida a la Administración autonómica.
2. Carta que la Administración educativa ha remitido al centro.
3. Carta que se ha enviado a las familias de los alumnos.

Oviedo, a 24 de septiembre de 2007

Estimado director:

Me pongo en contacto con usted para informarle de que durante el próximo curso (2007-2008) deseo realizar la investigación *El diálogo como estrategia de educación en valores cívicos. Un estudio etnográfico en Primaria* en el aula de 5º B, que ha sido aceptada por el profesor de este grupo (José María Rozada Martínez) lo cual me conducirá a conseguir el DEA (Diploma de Estudios Avanzados) y me habilita para el posterior desarrollo de mi tesis doctoral.

Este *trabajo de investigación* parte de mi interés por dar a conocer a la comunidad educativa la relevancia que tiene el diálogo en las aulas de Primaria para favorecer la formación moral del alumnado. Para ello, he seleccionado como modelo de investigación la *etnografía* y he diseñado unos instrumentos que me facilitarán la recogida de información, que se recogerá básicamente a través de la observación participante en el aula seleccionada.

En el proceso de elaboración del informe de investigación se guardará en todo momento la privacidad necesaria para salvaguardar la identidad de los sujetos estudiados, exceptuando la del profesor investigado (José María Rozada Martínez) y la del centro (C. P. Germán Fernández Ramos).

Por otra parte, espero contar con su colaboración, así como con la del resto del equipo educativo, para el desarrollo de esta investigación, en lo que pudiese resultar necesario.

Sin otro particular, le saluda atentamente:

Carmen Álvarez Álvarez

Universidad de Oviedo

Vº Bº José Luis San Fabián

Director del Trabajo de Investigación

Gobierno del Principado de Asturias

Consejería de Educación y Ciencia

Dirección General de Planificación, Centros e Infraestructuras

Sr. Director

C P “Germán Fernández Ramos”

C/ Villar Pando, s/n

33011 Oviedo

En contestación al escrito que acompaña a la solicitud de Carmen Álvarez Álvarez, alumna de la Facultad de Ciencias de la Educación, en el que solicita autorización para realizar un trabajo de investigación en ese Centro, sobre “El diálogo como estrategia de educación en valores cívicos. Un estudio etnográfico en Primaria”, le comunicamos que para el desarrollo de la citada investigación, se considera que la investigadora debe comprometerse a:

1. Explicar al centro educativo, con anterioridad al inicio de la investigación, los objetivos y finalidades que se pretenden alcanzar, así como las características, requisitos y condiciones del mismo.
2. Informar al centro de la evolución del Proyecto en las distintas fases del mismo.
3. Entregar las conclusiones a todos los implicados en la investigación para que puedan servir de mejora y favorezcan la calidad de la enseñanza.
4. Solicitar autorización para el desarrollo de la investigación a las familias.
5. Garantizar el anonimato de los resultados obtenidos y la utilización de los mismos con fines exclusivamente científicos y pedagógicos.
6. El trabajo a desarrollar se realizará con el profesorado y el alumnado que con anterioridad haya aceptado las condiciones del mismo.
7. Al final de la investigación se enviará a la Dirección General de Ordenación Académica e Innovación de la Consejería de Educación y Ciencia, una memoria de las conclusiones obtenidas.

Oviedo, a 4 de octubre de 2007

LA JEFA DEL SERVICIO DE CENTROS, PLANIFICACIÓN
Y PRESTACIONES COMPLEMENTARIAS

Fdo.: Consuelo Carrera Suárez

Estimadas familias de los alumnos de 5ºB

Durante el primer trimestre de este curso tenemos en clase a Carmen Álvarez Álvarez, becaria investigadora de FICYT, que está realizando un trabajo para la Universidad, consistente en observar cómo en este aula se utiliza el diálogo con los alumnos como parte importante del método de enseñanza, y cómo ello sirve para su formación en valores cívicos.

Es preceptivo que ustedes lo sepan y que se les ofrezca la posibilidad de comunicarnos si vieran algún inconveniente en ello.

El equipo directivo del centro y yo mismo como tutor, consideramos que este tipo de colaboraciones con la Universidad redundan en beneficio de la calidad de la enseñanza.

Atentamente

El tutor: José María Rozada Martínez

6.2. Los 25 alumnos de un aula

En este anexo recojo una breve descripción de cada uno de los veinticinco alumnos del aula realizada por el profesor tutor para enviársela al Consejero de Educación del Principado de Asturias cuando en el centro protestó por el aumento de la ratio profesor-alumnos en un 10%, lo cual supondría que en las aulas se podrían escolarizar a más de veinticinco alumnos.

Este documento fue elaborado en el curso 2006-2007, cuando los alumnos estaban en 4º. En estos momentos tres de los niños descritos ya no se encuentran en el aula: dos han repetido y uno se ha cambiado de centro. En su lugar hay tres nuevos alumnos inmigrantes.

A continuación se recoge un brevísimo apunte referido a cada uno de los 25 alumnos escolarizados en una de las aulas del Colegio Público de Villar Pando (Oviedo) en las que la Consejería de Educación pretende continuar escolarizando alumnos hasta superar la ratio en un 10%. Tales notas tienen un carácter absolutamente confidencial. Con el fin de proteger aún más ese carácter, se eliminan los nombres de los alumnos y se sustituyen por números que no corresponden siquiera al que tienen en la lista de clase. Se trata de sensibilizar a la autoridad educativa de Asturias acerca del hecho evidente de que un aula no puede reducirse a un número, y, por tanto, no puede actuarse sobre ella con criterios exclusivamente cuantitativos.

- 1. Llegó de Colombia en marzo de 2006. Viajó sólo. Dejó allí a su madre, quien al pie de la escalerilla del avión le animó a enfrentarse a la “madrstra” que lo esperaba aquí. Recibe un trato duro por parte de ésta y de su padre, quienes le amenazan con devolverlo a Colombia cuando causa problemas. Relata que come solo, mientras sus padres comen aparte juntos. Es un niño muy inteligente. Discreto retraso lector. Muy activo y competitivo, con escaso autocontrol para someterse a las normas que exigen las actividades planteadas en gran grupo, que son las dominantes en el aula, según la pedagogía que en la misma se lleva a cabo. Crea problemas por su carácter inquieto y su tendencia a intervenir en todo.*
- 2. Excelente perfil como escolar en lo que a la forma de estar en el aula y en el centro. Colabora en la Biblioteca. Sus padres están separados pero mantienen una excelente relación entre ellos y con la niña. Familia muy colaboradora y atenta a la marcha escolar de la alumna. Va superando los problemas que inicialmente presentaba en matemáticas.*

3. *Su madre vino de Colombia. Durante un tiempo ejerció la prostitución. La niña permaneció en el país a cargo de un padre alcohólico. Según parece estuvo en grave riesgo de ser prostituida siendo menor. Al parecer, su madre pagó al padre para poder traerla junto con un hermano. Los servicios sociales han intervenido por sospecha de maltrato al niño. La niña tiene un desarrollo muy superior al que corresponde a su edad. Muestra cierto interés por la escuela, aunque presenta un retraso curricular que va recuperando poco a poco. Durante mucho tiempo presentó un carácter huraño que ahora se va abriendo. Con frecuencia ha sustraído cosas a sus compañeros. Su madre ha emparejado con un minero jubilado y parece que ha abandonado su primera actividad. Los hábitos de higiene son bastante deficientes. Sus relaciones con el grupo son un tanto desequilibradas, dado su desarrollo y el del resto, si bien su integración en el grupo no es mala. Exige un trato un tanto especial, dado su carácter.*
4. *Alumna con buen perfil escolar. Algunos episodios de rechazo a compañeros procedentes de la inmigración.*
5. *Hijo de un matrimonio roto recientemente de manera bastante traumática. La madre advirtió al profesor en presencia del niño de que si su padre venía a buscarlo avisara a la policía. El niño es muy sensible a la forma en la que el profesor le trate. Es muy importante ofrecerle frecuentemente muestras explícitas de afecto. Su madre es muy colaboradora y responsable en lo que se refiere a la escolarización del niño, y, en general, a su educación y bienestar.*
6. *Dificultades de aprendizaje particularmente importantes en Matemáticas e Inglés. Pertenece a una familia inmigrante. No es hija del compañero actual de su madre con el que ésta ha tenido una niña recientemente. Primero vino la pareja y ella permaneció en Ecuador al cargo de sus abuelos. Se incorporó al curso en octubre de 2006. Presenta serios problemas de relación con los compañeros. Hubo que desarrollar un plan específico para su integración social en el grupo. Su familia vive muy angustiosamente la posibilidad de que la niña tenga que repetir curso, sobre todo esto afecta a su madre, que trata de evitar que la niña sea un problema para su padre actual. Esto se traduce en una gran presión sobre la niña, con empleo frecuente de la violencia física si en el colegio las cosas no van como se espera. Todo ello le produce una gran inseguridad que provoca un bloqueo emocional en numerosas situaciones de aprendizaje en el aula (dificultad para responder a preguntas formuladas directamente, tendencia a copiar de los compañeros, incapacidad para elaborar y exponer ideas con un mínimo*

- de autonomía, etc.). Exige una constante mediación del profesor en sus relaciones con los compañeros y una ralentización (con frecuencia una larga parada) del ritmo del grupo en cualquier actividad de gran grupo. Manifiesta su deseo de volver a Ecuador con los tíos y abuelos que allí la cuidaron los años que sus padres adelantaron su emigración a España.
7. Se incorporó, procedente de Brasil, en septiembre de 2006. Muy bien integrada en el grupo. Muy buenos resultados tras su inmersión lingüística. El tutor desarrolla estrategias de agudización de la conciencia fonológica con el fin de que establezca bien las diferencias entre las dos lenguas. También procura que no olvide la lengua materna.
 8. Alumno con perfil escolar discreto, con algunas dificultades en matemáticas. Excesiva necesidad de llamar la atención, lo que se traduce en numerosas intervenciones impertinentes.
 9. Procede de Ecuador. Muy buen perfil escolar. Ha de recuperar un retraso curricular discreto en lecto-escritura.
 10. Llegó de Argentina en enero de 2006. Su abuela lo sacó de allí, junto con una hermanita, a fin de separarlo de su madre, que llevaba una vida completamente irregular y los tenía semiabandonados. Con cierta frecuencia ésta abandonaba la casa y tardaba muchas horas, incluso días en regresar, quedándose él al cargo de su hermana pequeña. Aún hoy, no puede quedar solo en casa, dada la angustia que ello le produce. Presenció un episodio de maltrato a su hermana por parte del compañero de su madre, que obligó a hospitalizarla. Su abuela, con una abnegación encomiable, abandonó su profesión de enfermera para venir a servir a España y salvar así a sus nietos. El niño tiene dificultades de aprendizaje en todos los ámbitos, particularmente en el referido a la expresión oral. Según el "Informe de Evaluación Psicopedagógica" recientemente realizado, la causa de sus trastornos debe atribuirse a una carencia considerable de estímulos en su infancia, además de una muy deficiente escolarización anterior a su llegada a España. Requiere y recibe apoyo en el aula por parte de la profesora de pedagogía terapéutica. Es, además, muy inquieto. Su abuela es muy colaboradora en todo lo referente a su educación dentro y fuera de la escuela.
 11. Alumno con "Informe de Evaluación Psicopedagógica", diagnosticado como DAH (Déficit de Atención e Hiperactividad). El tratamiento farmacológico recientemente iniciado ha comenzado a dar excelentes resultados. El retraso curricular acumulado en cursos anteriores exige un

apoyo constante que le prestan alternativa o simultáneamente la profesora de pedagogía terapéutica, el tutor y una excelente compañera de pupitre. Es un niño que establece una particular relación afectiva con los adultos, a los que abraza y besa constantemente. Sus padres se han separado. Su padre tiene una segunda pareja y otro hijo; está con él muy pocas veces, lo que le afecta bastante. Su madre ha convivido en casa con varios hombres en los últimos años, algunas veces al mismo tiempo, lo que ha creado numerosas situaciones extrañas que el niño procesa a su manera. Requiere una atención constante en el aula.

- 12. Alumno con buenas capacidades aunque con discreto retraso lector. Muy inquieto. Exige constantes intervenciones del profesor.*
- 13. Venida de Venezuela. Es repetidora. No presenta problemas significativos de aprendizaje, pero es muy inquieta y distrae constantemente a sus compañeras, o se distrae con ellas. Está en todos los pequeños líos que se forman en clase. Su padre murió en Venezuela. No lleva su apellido. Está muy pendiente de las relaciones de su madre, pero mantiene un buen nivel de comunicación con ella, lo mismo que con el profesor.*
- 14. Alumna extraordinariamente discreta en el grupo pero con grandes dificultades de aprendizaje, particularmente en Matemáticas. Está pendiente de "Informe de Evaluación Psicopedagógica". Ha comenzado a recibir apoyo fuera del aula de la profesora de pedagogía terapéutica, con el fin de ayudarla a adquirir aprendizajes instrumentales básicos, en el campo de las matemáticas, que sus compañeros ya superaron el curso pasado.*
- 15. Inmigrante argentina, de carácter extraordinariamente amable y dulce. Muy distraída. Requiere la constante intervención del tutor para recuperar su atención. Muy querida también por buen número de sus compañeros.*
- 16. Alumno con buenas capacidades pero con retraso, particularmente en lecto-escritura. Sus dificultades tienen origen en el desequilibrio emocional producido por la conflictiva relación entre sus progenitores. Según relata la abuela paterna, hace unos años su madre desapareció de casa llevándose consigo. Su padre y su abuela, tras una desesperada búsqueda el mismo día de Navidad, dieron con ellos en una casa de acogida. Actualmente vive con su padre, joven pero muy enfermo, y con su abuela paterna, la cual ha padecido recientemente varios infartos. La abuela cuenta que su madre le comentó directamente*

- al niño que era un hijo no deseado, a diferencia de los que tiene actualmente, lo cual provocó una gran alteración. El lenguaje del niño es frecuentemente soez. Sus relaciones con los compañeros son casi siempre muy tensas. Sus respuestas, verbalmente agresivas. Una parte de la clase lo rechaza. Las relaciones con el profesor son buenas, tras un año combinando el acercamiento afectivo con la exigencia en el cumplimiento de las normas. Tiene muchas faltas de asistencia.*
17. *Presenta un discreto retraso en la velocidad lectora. Aprende con cierta lentitud. Su familia muestra preocupación por el hecho de tenerle escolarizado en un grupo tan problemático. Teme por el ritmo y el nivel de aprendizaje del mismo, aunque es el que mejor se acomoda a sus condiciones. Han anunciado que muy probablemente soliciten plaza en un colegio concertado.*
18. *Alumna con discretas dificultades en el razonamiento lógico-matemático. Buena situación familiar.*
19. *Presenta dificultades en la motricidad tanto fina como gruesa, aunque ha mejorado mucho en los últimos meses, debido a su excelente reacción ante el estímulo positivo, y al buen resultado de un adiestramiento minucioso del trazo caligráfico. Recibe apoyo de la logopeda con el fin de mejorar su patrón respiratorio, tratando con ello de evitar sus frecuentes problemas de disfonía. Su madre viajó con él el curso pasado a Sevilla, donde se encuentra su padre natural. Regresaron ambos sin que se hubiera consolidado la pareja. Vive con su madre y sus abuelos paternos. Su madre pasó hace meses por un grave problema de salud que ha superado, pero que el niño vivió con cierta desorientación, como ya ocurriera con el episodio sevillano.*
20. *Excelente alumna académicamente. Con fuerte carácter, que produjo varios enfrentamientos con distintos profesores. En la actualidad esa actitud ha mejorado mucho. También en lo que respecta a su rechazo de niños procedentes de la inmigración. Hoy es una niña que constantemente da muestras de solidaridad y apoyo a los compañeros que lo necesitan. Tiene un muy elevado nivel de lectura y de escritura. Sus creaciones literarias son celebradas por toda la clase.*
21. *Recién llegado de Ecuador. Ya fue alumno del centro hace dos de años. Luego regresó con la familia a su país, y de nuevo vuelve ahora. Su padre todavía no ha encontrado trabajo. El nivel cultural familiar es muy bajo, pero se trata de un grupo cohesionado. El niño parece (lleva tres días en el aula) responsable y capaz.*

22. *Alumno muy inteligente, pero muy conflictivo. Tiene constantes roces con sus compañeros. Su madre, que no convive con el padre, aunque se ven regularmente, relata cómo éste muestra una actitud completamente despectiva con respecto al niño, que contrasta con las muestras de aceptación y afecto que tiene hacia su hermano menor; ella considera (y es muy probable que así sea) que todos los problemas de conducta del niño derivan de esas muestras de rechazo que constantemente recibe de su padre. Exige constantes intervenciones del profesor, pero también que éstas no se sumen a la losa que ya pesa sobre su autoestima. Ha mostrado actitudes xenófobas, si bien su madre afirma que en absoluto proceden del medio familiar.*
23. *Alumno con "Informe de Evaluación Psicopedagógica" que confirma un trastorno de hiperactividad y déficit de atención, además de dificultades para el control del movimiento. Se sigue con él una terapia combinada de tratamiento farmacológico y medidas cognitivo - conductuales dentro y fuera del aula. Recibe atención logopédica y apoyo de pedagogía terapéutica. Ya ha repetido un curso. Su ritmo de aprendizaje es lento y requiere mucha supervisión. Existe buena relación con la familia, pero ésta no parece consciente de la importancia primordial la escolarización. Tiene muchas faltas de asistencia. No hace los deberes. La madre, con problemas de anorexia, le transmite todas sus inseguridades. Padece un bloqueo ostensible de la enunciación oral cuando tiene que responder a una pregunta, lo que parece apuntar a un problema que va más allá del los que tiene con el control de la respiración.*
24. *Alumna con serios problemas en el razonamiento lógico-matemático, y con clara tendencia a provocar o sumarse a la alteración del clima de trabajo de la clase. Ha mejorado a lo largo del curso actual. Está sentada junto al alumno 16 porque, dada su estrecha amistad, contribuye a paliar el rechazo que su compañero padece; pero, por otro lado, la proximidad de ambos provoca una situación sobre la que el profesor ha de intervenir constantemente con el fin de recabar su atención. Su familia es receptiva a las observaciones del profesor y es colaboradora en el intento de ayudar a la niña a superar las dificultades en el área de las matemáticas.*
25. *Alumno inteligente y con muy buena actitud en clase. Tiene problemas de estructuración espacial, que se traducen en una significativa incompetencia para ordenar el espacio en su cuaderno, así como en una caligrafía deficiente. Ha mejorado en los últimos meses. Es un niño muy nervioso y con frecuentes episodios de inseguridad. Tuvo un grave accidente de pequeño que supuso una hospitalización, la cual, al*

parecer, resultó bastante traumática. En el ámbito familiar, se tiene conciencia de sus problemas y hay una buena actitud de ayuda para superarlos.

Que "el todo es más que la suma de las partes", es algo que puede comprobarse en muchas circunstancias, quizás la del aula es una de las que hacen más fácil la comprobación de la veracidad del aserto. Téngase siquiera sólo en cuenta que la disposición del grupo en el espacio de la clase obedece a unos criterios pedagógicos, siendo imposible el mantenimiento de la organización actual del aula a partir de un número de alumnos. En concreto, en este aula, un alumno más de los 25 que ya alberga, hace prácticamente imposible la configuración de un rectángulo con todos los pupitres, de modo que también se dificultaría enormemente el desarrollo de la pedagogía dialógica que en ella se practica. Estas circunstancias deben ser tenidas en cuenta por el órgano escolarizador, salvo que el criterio estrictamente cuantitativo se convierta en una intolerable falta de respeto por lo que hacen los profesores, a los que ni siquiera se les consulta.