

# *La construcción de la ciudadanía en el aula a través del diálogo. Debilitando algunos tópicos*

Carmen Álvarez Álvarez  
*Fedecaria-Asturias*

## **Introducción**

En este artículo se pretende debilitar algunos de los muchos tópicos asentados respecto a la educación en valores (o formación ciudadana, como se prefiera denominar) a partir del comentario de algunas de las conclusiones más significativas del Trabajo de Investigación realizado por la autora de este texto, titulado *El diálogo como estrategia de educación en valores cívicos. Un estudio etnográfico en Primaria* y desarrollado durante el curso 2007-2008 en el aula de Educación Primaria de José María Rozada Martínez, en el colegio público "Germán Fernández Ramos", de Villar Pando-Pumarín, Oviedo<sup>1</sup>.

Para llevar a cabo esta investigación he analizado cómo las conversaciones que el profesor-tutor mantiene con su grupo de alumnos se encaminan a favorecer la formación ciudadana de los mismos, aprovechando aquellas situaciones de la clase (al tiempo que se procura su aparición en la misma) que permiten plantear cuestiones de orden moral.

Este artículo ha sido presentado en el *XII Encuentro de la Fedecaria* (Sevilla, 2008) y ha sido seleccionado para su publicación<sup>2</sup> por su conexión con:

– El principio de "enseñar dialogando", uno de los principios compartidos por esta plataforma.

– El tema del mismo, dirigido a la formación de la ciudadanía y los usos públicos de la escuela.

Aunque serían necesarios muchos matices con respecto a cómo se concibe la educación en valores en dicha investigación, lo mismo que con respecto al diálogo, y en ambos casos tanto en lo que se refiere a la teoría como a la práctica, en este texto he optado únicamente por tratar de debilitar seis tópicos que, como tales, son muy frecuentes a la hora de abordar este asunto, pues entrar en esos matices exigiría una extensión aquí inapropiada. Los tópicos que se intenta debilitar son:

1. Que dialogar con los alumnos sea darles la palabra.
2. Que sea imprescindible dotarse de sofisticados materiales editados específicamente para tal fin.
3. Que la educación en valores requiera necesariamente recurrir a las "vidas ejemplares" de personajes reales o ficticios.
4. Que para dialogar con los niños haya que "ponerse a su altura".
5. Que "la moralina" del adulto y la vía emocional hayan de ser privilegiadas sobre la vía racional.
6. Que la transversalidad haya de estar dispuesta en una serie de enunciados temáticos y planificada didácticamente al modo tecnicista dominante.

<sup>1</sup> Muchos de los aspectos que se citan en este trabajo pueden consultarse en la página web del colegio: <http://web.educastur.princast.es/cp/germanfe/>.

<sup>2</sup> Aprovecho este espacio para agradecer a las personas que componen Fedecaria mi fácil y cálida incorporación al grupo, su interés por mi trabajo, sus consejos, observaciones críticas y dudas, que me permiten continuar aprendiendo, así como la selección de este artículo para su publicación.

Estos tópicos se desmienten a continuación poniendo en relación las ideas, reflexiones y prácticas dominantes con la pedagogía desarrollada en el aula objeto de observación.

### **Que dialogar con los alumnos sea darles la palabra**

No faltan quienes consideran que cualquier conversación o debate que se produce en el aula, como quiera que se desarrolle, tiene un potencial formativo, de tal modo que con dar la palabra a los alumnos ya se esté dialogando. Se suele creer que porque se hable en las aulas y en el transcurso de esas intervenciones vayan apareciendo aspectos relativos a los valores, ya se está educando para la ciudadanía.

El caso estudiado<sup>3</sup> en la investigación desarrollada pone de manifiesto cómo para conversar tratando de educar en valores en el aula hay que ir construyendo unas condiciones adecuadas en cada caso. En el aula objeto de estudio, éstas se han ido construyendo y racionalizando teórica y prácticamente.

En estos momentos las normas o condiciones a las que se ajusta la conversación son: el derecho de todos los miembros del grupo a pedir la palabra, el respeto mutuo,

la reflexividad, la reiteración multiforme<sup>4</sup>, la asunción de la discrepancia y el aumento de la autoestima, la seriedad y la atención, la veracidad, la argumentación y las cálidas relaciones entre los miembros del grupo, no siendo posible entrar aquí a delimitar cómo se configuran éstas, por razones de espacio.

Aunque para dialogar es preciso dar la palabra a los alumnos, hay que hacerlo bajo el sometimiento consciente a unas normas, las cuales será 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. Y los problemas para educar en valores con una metodología conversacional son muchos: el comportamiento predominantemente heterónomo del alumnado de Primaria<sup>5</sup>, una escuela que responde a un modelo académico que en gran medida resulta antidialógico<sup>6</sup> y un profesorado sin convicciones fuertes ni una buena formación para desarrollar proyectos transformadores, son los más destacados.

Quienes creen que por dejar hablar a los alumnos en clase ya practican el diálogo pedagógico reflexivo, favoreciendo el entendimiento mutuo y consiguiendo que el alumnado aprenda a dotarse de las ha-

<sup>3</sup> Aprovecho este espacio para dedicar este artículo a José María Rozada y a su grupo de alumnos de 5º B, junto con los cuales he ido aprendiendo las teorías y prácticas que aquí recojo.

<sup>4</sup> Denominamos así a la vuelta una y otra vez sobre determinados aspectos (por ejemplo, la necesidad de dar argumentos para defender una postura determinada) del diálogo, traídos a la conciencia de los alumnos en las más diversas ocasiones y formas, que pueden ir desde la mera indicación hasta el trabajo más sistemático al respecto.

<sup>5</sup> Al examinar cómo se construye el desarrollo moral de los seis a los doce años se comprueba que en esta etapa el alumnado pasa lentamente de tener un juicio y un comportamiento heterónomo a desarrollar un juicio y un comportamiento autónomo. La importancia de educar en valores en la Educación Primaria radica en que al encontrarse los niños desarrollando su personalidad moral hay que ofrecerles estímulos que contribuyan a ese desarrollo. No trabajar la reflexión sobre 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.

<sup>6</sup> 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 destila el mensaje de que esas habilidades o disposiciones no son significativas en el ámbito educativo. Esta forma de proceder impone una pauta antidialógica en la educación.

bilidades comunicativas, incurrir en un exceso de optimismo. Sólo si se cultiva el diálogo en el aula con unas pautas claras, persistencia, espíritu crítico y conciencia de las limitaciones, puede éste resultar formativo.

No podemos olvidar que los niños tienen referentes de debate, como algunos programas televisivos actuales, que dejan mucho que desear en lo que a su calidad dialógica se refiere. En ellos una opinión vale lo mismo que un argumento, da igual que se hable en un tono de entendimiento como que se grite y se descalifique al otro sin más interés que el de la confrontación como espectáculo. De modo que hoy dar la palabra a los alumnos sin un marco de unas pautas a seguir que establezcan determinados cauces y límites, puede no resultar en absoluto formativo.

### **Que sea imprescindible dotarse de sofisticados materiales editados específicamente para tal fin**

Decir que educar para la ciudadanía requiere contar necesariamente con unos sofisticados materiales educativos es un tópico muy extendido sin duda atizado por el mercado editorial y toda la corte de interesados que acampan a su alrededor.

En el ámbito de la pedagogía han sido frecuentes los esfuerzos desarrollados para crear materiales de educación en valores, en muchos casos tratando de hacerlos válidos para trabajar con ellos en casi cualquier con-

texto. En la investigación desarrollada pongo de manifiesto cómo no es preciso contar con materiales específicos de educación en valores para trabajar en el desarrollo moral, constituyendo éstos, en todo caso, un recurso opcional que siempre ha de someterse a esa segunda contextualización de la que tan oportunamente nos advirtió Jesús Romero<sup>7</sup>.

La educación en valores no precisa necesariamente de materiales específicos para la formación ciudadana cuando hay un método de fondo capaz de crear diálogo con casi cualquier contenido, en casi cualquier momento. Para ello, en el aula 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"<sup>8</sup> en problemas sobre los que es preciso deliberar en la clase entre todos los reunidos en ella. Para eso es fundamental que en el aula se creen y se cultiven las condiciones necesarias para que los alumnos pregunten, se expresen, recreen su vida y reflexionen sobre ella con libertad.

Como he apuntado, no se precisan sofisticados materiales, mas, de disponer de ellos, el profesorado debería someterlos a revisión para decidir si le interesan y cómo los empleará (como centro de la actividad educativa, como pretexto, como complemento, etc.). No obstante, el profesorado también puede crear sus propios materiales, en caso de considerar que éstos son necesarios.

El profesor estudiado, en determinados momentos, como en la conversación de los

<sup>7</sup> Romero Morante (2001) considera que todo material didáctico sufre una primera y una segunda contextualización. Todo medio o material, al ser concebido para la enseñanza, sufre una primera contextualización consistente en su configuración según algún tipo de modelo o concepción pedagógica. 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 profesor configura su utilización en una enseñanza concreta. 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.

<sup>8</sup> Jackson (1991).

lunes a primera hora<sup>9</sup>, prescinde de materiales editados, abordando la educación en valores de modo abierto, en función de las ideas que los alumnos ofrecen al grupo. En el diálogo transversal<sup>10</sup> 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 ha empleado en ocasiones el programa de educación en valores *La Aventura de la Vida*<sup>11</sup> (el cual ofrece sugerentes imágenes y textos para iniciar conversaciones que permiten el desarrollo de largos debates sobre temas diversos) y ha elaborado sus propios materiales de enseñanza de la asignatura de cultura asturiana a través de la creación de unos micro-relatos titulados *Manolo y Vanina*<sup>12</sup>.

### **Que la educación en valores requiera necesariamente recurrir a las “vidas ejemplares” de personajes reales o ficticios**

La forma de enseñar analizada a través del estudio de caso al que me refiero en este trabajo pone en entredicho la necesidad (sin por ello afirmar la inutilidad ni, mucho menos, la inconveniencia) de trabajar con materiales que cuenten historias especialmente pensadas para educar en valores, libros en los que se narren sucesos ejemplares y se cuenten las biografías de personajes admirables. Una idea y una práctica muy habituales a la hora de plantearse la formación ciudadana en el aula es la narración de historias reales o fantásticas con moraleja, con

<sup>9</sup> Cada lunes a primera hora la conversación se convierte en una actividad específicamente tratada como medio, como contenido y como objetivo. El espacio de la clase está dispuesto permanentemente para hablar, con una distribución de las mesas en la que todos se ven las caras. Tras pasar lista, todos se sientan en su silla, pero no detrás de su mesa sino delante de ésta, formando un círculo que ofrece 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 tienen intención de hacer, aquello que les preocupa, algo que han visto en la tele y se ha comentado más en el grupo familiar, 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. Son numerosas las intervenciones del profesor y de los alumnos, los turnos de palabras que se dan, los temas abordados, etc. y es una actividad ampliamente aceptada, incluso demandada por los alumnos.

<sup>10</sup> Donde se cultiva en mayor medida el espíritu dialógico del grupo es 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, observando una imagen, realizando una reflexión, ante una duda, etc., se hace surgir el planteamiento de un dilema moral contextualizado en el aula, en la propia vida de los alumnos. Es muy importante para ello la disposición del profesor a dialogar sobre cualquier tema, y a clarificar los términos del debate.

<sup>11</sup> *La Aventura de la Vida* es un programa de educación para la salud, con énfasis en la prevención de las drogodependencias. 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 educativo puede accederse a información sobre este programa. También puede visitarse la página web de la organización que los edita: <http://www.edex.es/>.

<sup>12</sup> La serie de microrrelatos de *Manolo y Vanina* es un recurso didáctico creado por el profesor para desarrollar la enseñanza en la asignatura de cultura asturiana y 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.

personajes virtuosos que exhiben comportamientos a seguir. También es frecuente encontrar, en el ámbito de la educación en valores, la propuesta de dilemas morales des-contextualizados que dejan a un lado la experiencia vivida por el sujeto.

¿Por qué no trabajar sobre la base de la realidad y la experiencia cotidiana de los propios alumnos? ¿Por qué sustituir ésta por realidades inexistentes o muy alejadas de las vivencias que éstos tienen? Estas formas de abordar la educación en valores pueden ser buenas como una vía introductoria, y, a veces, a través de una agradable narrativa se atrae bien la atención de 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.

Kohlberg (1992), por ejemplo, planteó el trabajo de educación en valores en torno a dilemas descontextualizados para discutirlos en clase sobre la base de criterios que pudiesen considerarse universales, de modo que nadie pudiese sentirse interpelado. Su idea de fondo inicialmente puede parecer buena, y lo será seguramente en el ámbito de la investigación sobre el desarrollo del juicio moral, pero pedagógicamente si partimos de un problema descontextualizado y no lo trabajamos interrelacionándolo con la experiencia previa del alumno, sus experiencias, su comportamiento, su modo de pensar, el resultado puede ser más bien pobre, formativamente hablando. Ciertamente, en ocasiones el recurso a terceros es aconsejable, sobre todo cuando se trata de cuestiones en las que las biografías de los alumnos pueden resultar implicadas y ser causa de sufrimiento, o encerrar el peligro de generar defensas a favor de las condiciones de la propia vida, pues de este modo se deja que los alumnos trasladen por su cuenta y reflexivamente las cuestiones a su vida personal.

El programa *La Aventura de la Vida*, antes referido, propone ciertos problemas o tópicos en buena medida descontextualizados, pero, como no es un programa que prescriba una metodología de trabajo concreta necesariamente, permite realizar una tarea de contextualización en el aula a través de la conversación en clase.

Cabe destacar la voluntad de los alumnos, observada en mi trabajo, para hablar de sus propias experiencias sin presión alguna, ni peligro de culpabilización o censura por parte del profesor o del grupo, los cuales han de cuidar siempre del respeto con el que se escucha lo que el alumno quiera contar. Los alumnos han de tener la garantía de que el profesor les escucha (no simplemente les oye), y les quiere lo suficiente como para estar a su lado cuando hablan de sí mismos o de sus experiencias familiares.

### **Que para dialogar con los niños haya que “ponerse a su altura”**

El común de las personas que tratan habitualmente con niños lo hacen de un modo que los infantiliza. Los niños son pequeños seres que saben, sienten, reflexionan y tienen una experiencia que precisan entender, y para ello es importante creer en ellos, en su capacidad de expresión y comprensión, escucharles y ayudarles a entender y cuestionar “su” mundo, considerándoles seres con opinión, pensamiento y experiencia propios, que son respetados no porque se afirmen como verdaderos, que casi nunca lo son, sino porque son tomados seriamente en cuenta para hablar sobre ellos.

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, con ayuda, pero conscientes de ello.

El diálogo en el aula supone el máximo reconocimiento del “otro”, pues 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”.

Es habitual plantear la formación ciudadana en la Educación Primaria a través de

cuentos, fichas, dramatizaciones, etc. tratando de ponerse “a la altura de los niños”. Considero que mejor que los cuentos, que generalmente no “tiran” del desarrollo, son las historias de vida, las narraciones reales. Y 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 la piel de otros”. Eso no hay por qué excluirlo, pero tampoco se puede decir que resulte imprescindible. ¿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 por las que se ha pasado? ¿Por qué no ayudar a sentir con la experiencia de un compañero? ¿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 que se está trabajando, 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 nada espectaculares pero que pueden ser más acertadas. Puede que la pedagogía deba abandonar su propensión a lo espectacular y conformarse con realidades más prosaicas.

### **Que la “moralina” del adulto y la vía emocional hayan de ser privilegiadas sobre la vía racional**

Cuando se plantea la formación ciudadana en Primaria con frecuencia se piensa en un ámbito donde sólo es posible trabajar desde el aleccionamiento del adulto al niño,

dándole a éste el mensaje moral ya elaborado, o desde el marco emotivo. De este modo, los valores pueden enseñarse por la vía de la imposición o el consejo moral: “eso no está bien”, “no hagas esto”, “lo otro está mal”, etc., es decir, a través de recomendaciones. Y también podrían transmitirse a través de la vía emocional (como hace muy eficazmente la publicidad, por ejemplo), apelando a la sensibilidad del sujeto.

En aras de conseguir una enseñanza de valores racional y autónoma, estas formas de proceder, en exclusiva, presentan notables insuficiencias. 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”.

Es posible potenciar en el aula la construcción de conocimientos de forma dialógica, racional, autónoma y comunitaria. Para ello hay que crear un contexto en el aula en el que decir lo que se piensa tenga un espacio equilibrado con respecto a la recitación de lo que otros han dicho. 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.

Otro tópico frecuente cuando se plantean estas cuestiones consiste en establecer una diferencia entre lo racional y lo emocional, pues hay quienes opinan que por tratar de abordar de manera reflexiva la educación en valores se dejan de lado las emociones, la experiencia vivida y, como tal, sentida emocionalmente. Pero esto no tiene por qué ser así. En las conversaciones en el aula es posible tejer una relación dialéctica entre lo racional y lo emocional. Además, 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 expresarse.

## **Que la transversalidad haya de estar dispuesta en una serie de enunciados temáticos y planificada didácticamente al modo tecnocrático dominante**

La idea de transversalidad propuesta en su día por el Ministerio de Educación exigía al profesorado de Primaria un trabajo inabordable: organizar la enseñanza de la lengua, las matemáticas, el conocimiento del medio, la educación artística, etc. en conceptos, procedimientos y actitudes, definiendo las capacidades cognitivas, motrices, afectivas y morales a conseguir, atravesando todo esto a su vez por una transversalidad que se establecía según unas temáticas determinadas: la educación moral y cívica, 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.

Programar detalladamente cada tema transversal con los contenidos de las diferentes materias del currículo escolar resultó ser una tarea técnica carente de sentido y de utilidad, que produjo en el profesorado un tremendo rechazo. Sin embargo, el profesorado no puede dejar de afrontar la dimensión moral de la enseñanza porque la propuesta ministerial haya resultado ser un desatino. Las aulas son espacios dinámicos que no se rigen por criterios de programación y producción. Habrá que aprovechar las actividades del aula para favorecer la educación en valores. Que la transversalidad haya de ser (pueda ser) temáticamente dispuesta y didácticamente planificada al modo tecnocrático no es más que un mito,

esta vez de origen administrativo, apoyado en una concepción burocrática y tecnocrática de la pedagogía.

¿Qué temas o valores seleccionar para desarrollar la educación ciudadana? Determinar esto implica una gran dificultad y complejidad, entre otras cuestiones porque nuestra sociedad es plural y cambiante. ¿Hacemos cada uno nuestra propia clasificación? Lamentablemente eso es lo que están haciendo las personas más autorizadas en el ámbito de la filosofía moral. Para unos hay cinco valores fundamentales, para otros siete, para otros veintiuno<sup>13</sup>. Pudiera parecer que es éste un gran problema a la hora de pensar la educación en valores, sin embargo, en esta investigación ése resultó ser un problema secundario. Plantea Durkheim (1976: 186) 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”.

Estas ideas de Durkheim ofrecen una dura crítica a todos los planteamientos que hasta ahora han proliferado haciéndose eco de las propuestas ministeriales de la transversalidad. Pero estas propuestas van y vienen, con el calificativo de “reformas”, desde unos planteamientos a otros, no pocas veces contradictorios. De hecho, la transversalidad que señalaba unos temas (seis u ocho, dependiendo de cómo se agrupasen) ahora ha sido sustituida por la asignatura de educación para la ciudadanía. Rápidamente encontraremos propuestas totalmente diferentes por parte de los autores que antes defendían la enseñanza de unos determinados valores centradas ahora en las temáticas que

<sup>13</sup> Cortina (2001) afirma que los valores necesarios son “cinco 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”.

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 también creó su propia categorización.

Y así, tantos otros.

la asignatura de educación de la ciudadanía exige. Algunas ya están en las estanterías de las librerías, en la sección de pedagogía, donde es, muchas veces, difícil encontrar algo que no sean manuales de autoayuda.

Por otro lado, ¿cómo planificar la vida del aula?, ¿cómo secuenciar didácticamente la formación moral? Jordán y Santolaria (1995: 177) plantean que la educación en valores debe abordarse a lo largo del currículum 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 los alumnos acepten que la moral no es algo ajeno a la vida y construyan con disposición sus criterios de juicio y sus conductas morales. ¿Tiene, entonces, sentido alguno la defensa de la planificación didáctica de la formación en valores siguiendo una disposición temática?

Una metodología dialógica permite abordar la educación en valores de forma fluida y transversal, sin el sometimiento a unos temas generalmente establecidos por los administradores del pensamiento políticamente correcto, ni a una programación rígida o a la existencia de una asignatura. No obstante, en el aula investigada, esta forma de trabajo “fluida” no es mera “improvisación intuitiva”. Al contrario, exige tener unos principios que garanticen que bajo la apariencia de improvisación o de “estar a la que salta”, hay toda una estrategia para detectar lo que verdaderamente importa. Esa estrategia es una malla de principios, de convicciones pedagógicas bien trabadas y argumentadas como “teorías de segundo grado” (Rozada, 2006 y 2007). Con estos principios básicos como telón de fondo sólo es preciso estar atento y saber aprovechar las múltiples ocasiones que cada día se presentan en el aula para hacer educación moral.

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 solidarias 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 una entidad propia en las aulas, mediante metodologías formativas en sí mismas que permitan un trabajo fluido y permanente orientado a la formación moral, en valores o para la ciudadanía en la escuela.

## REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, C. (2007). El diálogo en la Investigación-Acción Participativa. En *Actas del IV Congreso Internacional sobre Investigación Acción Participativa*. Valladolid.
- ÁLVAREZ, C. y ROZADA MARTÍNEZ, J.M. (2006). Droga, escuela y profesorado: dos problemas y una responsabilidad inexcusable. *Padres y madres de alumnos y alumnas. Revista de la CEAPA*, 90, 15-19.
- ASENSIO, J.M. (2004). *Una educación para el diálogo*. Barcelona: Paidós.
- BÁRCENA, F.; GIL, F. y JOVER, G. (1999). *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- BURBULES, N.C. (1999). *El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BUXARRAIS, M.R.; MARTINEZ, M.; PUIG, J.M. y TRILLA, J. (1995). *La educación moral en Primaria y Secundaria*. Madrid: MEC-Edelvives.
- CAMPS, V. (2003). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa.
- CAMPS, V. Y GINER, S. (1998). *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.
- CARRERAS, L.I.; EIJO, P.; ESTANY, A.; GÓMEZ, M.T.; GUICH, R.; MIR, V.; OJEDA, F.; PLANAS, T. y 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.



- 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. (1996). *El quehacer ético. Guía para la educación moral*. Madrid: Aula XXI. Santillana.
- DELAMONT, S. (1984). *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel.
- DURKHEIM, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Morata.
- DURKHEIM, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- EDEX (2002). *La aventura de la vida*. Bilbao: Be-rekintza.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid: Paidós-MEC.
- FREINET, C. (1978). *La educación moral y cívica*. Barcelona: Laia.
- FREIRE, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- GIMENO, P. (1995). *Teoría crítica de la educación*. Madrid: UNED.
- HAYNES, J. (2004). *Los niños como filósofos. El aprendizaje mediante la indagación y el diálogo en la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.
- LIPMAN, M.; SHARP, A.M. y OSCANYAN, F.S. (1998). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- JACKSON, P.W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- JORDÁN, J.A. y SANTOLARIA, F.F. (Eds.) (1987). *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: PPU.
- KOHLBERG, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- LAGO BORNSTEIN, J.C. (1990). Conocimiento social y diálogo: Bases para una comunidad de investigación. *Educación y Sociedad*, 7, 53-72.
- LÓPEZ, C. (Coord.) (2008). *Salud y ciudadanía. Teoría y práctica de innovación*. Asturias: Centro de Profesorado y Recursos de Gijón.
- MARINA, J.A. (2006). *Ética para náufragos*. Barcelona: Anagrama.
- MARINA, J.A. (2004). *Aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.
- MARTÍNEZ, M. y PUIG, J.M. (Coords.) (1991). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: ICE-Graó.
- MEC (1993). *Temas transversales y desarrollo curricular*. Madrid: Secretaría de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- NAVARRO, G. (2000). *El diálogo. Procedimiento para la educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. y GIL, R. (2003). *Valores y educación*. Barcelona: Ariel.
- PIAGET, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- POMAR FIOL, M.I. (2001). *El diálogo y la construcción compartida del saber*. Barcelona: Octaedro.
- PUIG ROVIRA, J.M. (1998). *La educación moral en la escuela: teoría y práctica*. Barcelona: Edeb.
- ROMERO MORANTE, J. (2001). *La clase artificial. Recursos informáticos y educación histórica*. Madrid: Akal.
- ROZADA MARTÍNEZ, J.M. (2008). *Manolo y Vanina*. En <http://web.educastur.princast.es/cp/germanfe/> (proyectos, programas y colaboraciones).
- ROZADA MARTÍNEZ, J.M. (2006). *Mi pequeña pedagogía*. Edición de bolsillo. Documento inédito.
- ROZADA MARTÍNEZ, J.M. (2007). ¿Son posibles los puentes entre la teoría y la práctica por todo el mundo demandados, sin pilares intermedios? En Romero Morante, J.; Luis Gómez, A.; García Pérez, F.F. y Rozada Martínez, J.M., La formación del profesorado y la construcción social de la docencia. En Romero Morante, J. y Luis Gómez, A. (Coord.), *La formación del profesorado a la luz de una profesionalidad democrática*. Santander: Consejería de Educación de Cantabria, pp. 47-53. (Puede descargarse en: [http://www.educared.org.ar/infanciaenred/pescandoideas/archivos/2007/05/la\\_formacion\\_de.asp](http://www.educared.org.ar/infanciaenred/pescandoideas/archivos/2007/05/la_formacion_de.asp)).
- ROZADA MARTÍNEZ, J.M. (1997). *Formarse como profesor. Ciencias sociales. Primaria y secundaria obligatoria. (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Madrid: Akal.
- SALÓ LLOVERAS, N. (2006). *Estrategias de comunicación en el aula: el diálogo y la comunicación interactiva*. Barcelona: CEAC.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- SAVATER, F. (1997). *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel.
- SCHUJMAN, G.M. (Coord.) (2004). *Formación ética y ciudadana. Un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.