

# **TRABAJO DE INVESTIGACIÓN DE CARMEN ÁLVAREZ ÁLVAREZ**

*El diálogo como estrategia de educación en valores cívicos. Un estudio etnográfico en Primaria.*

## **1. Introducción**

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. ¿Cómo educar en valores en las aulas con carácter sistemático? Existen muchas respuestas a esta pregunta. La propuesta que hago en este estudio es que a través del diálogo entre todos los miembros del aula es posible abordar en profundidad los más diversos asuntos morales, al crear un clima de trabajo muy rico y reflexivo en el que se pueden abordar infinitas temáticas de educación en valores donde confluyan ideas previas sobre el tema, conocimientos académicos, experiencias, etc.

## **2. Marco teórico**

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. Normalmente cuando se lleva a cabo esta asimilación se acaba por descuidar la educación en valores a favor de la educación instrumental. Como ha apuntado Fullat (1995), la educación siempre implica formación en valores; pero constatar esta obviedad contribuye con frecuencia a descuidar lo segundo.

Me he centrado 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”*.

Pero educar en valores no es una tarea sencilla. Nuestra sociedad se vuelve cada día más compleja e incierta. Los cambios tecnológicos y científicos han aumentado en los últimos años, la globalización económica, política y mediática es un hecho notable, 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), las

relaciones humanas son difíciles y acaban siendo superficiales en muchos casos, etc.

Ante esta situación, 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. El civismo, en democracia, debería entenderse como la ética laica que debería suscribir todo ciudadano, como plantean Camps y Giner (1998).

El diálogo como método o procedimiento de educación en valores puede posibilitar el desarrollo de esa ética de mínimos y tiene mucho interés, entre otras razones, por el carácter transversal que juega el lenguaje en la escuela. En todas las clases y asignaturas, ya sean de Infantil, Primaria, Secundaria o Universidad, se habla. La lengua atraviesa el curriculum y está presente a lo largo de toda la escolaridad y todos los profesores son de algún modo docentes de lengua en el ámbito de su competencia curricular. De ahí la ventaja de partida de la metodología dialógica para trabajar la educación en valores en el aula.

El problema es cuando en las clases apenas hay interacciones dialógicas porque la lógica escolar más asentada se impone dando prioridad al libro de texto, las fotocopias o el monólogo del profesor, que permanentemente rechaza todo aquello que no se atenga a lo esperable en un aula convencional.

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 llegar a ser un 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, dado que en los primeros niveles en la escuela, los niños tienen que adquirir toda una serie de destrezas instrumentales que son básicas para la vida y para la futura escolaridad, se hace difícil desarrollar ambiciosos proyectos dialógicos de educación en valores. A este respecto, el profesorado debería plantearse qué hace, qué podría hacer y cómo hacerlo para tratar de favorecer, en la medida de sus posibilidades, el pensamiento moral 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”*.

### **3. Marco metodológico de investigación**

El modelo elegido para la realización de esta investigación es la etnografía, pues permite realizar una recogida de información en el propio campo observando las interacciones de los sujetos en su contexto.

Básicamente, el método etnográfico me ha permitido:

- Una participación prolongada en el contexto a estudiar para dar cuenta del punto de vista de “los nativos”: profesor, alumnos y otros miembros de la comunidad escolar.
- Desarrollar una observación participante asistiendo a las clases de modo regular.
- Realizar una descripción reflexiva con carácter holista de lo que acontece en el aula cuando se utiliza el diálogo como recurso para educar en valores.

El diseño específico que adopta esta investigación constituye un estudio de caso único. Ello es así por las cualidades que el caso seleccionado presenta, en estrecha conexión con los objetivos de la investigación desarrollada.

Los objetivos, generales y específicos, de este estudio han sido:

- 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.
  - c. Extraer conclusiones de tipo metodológico y valorar sus implicaciones para el diseño de la investigación.
- 2) Describir el contexto específico en el que se asienta 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.

#### **4. Estudio etnográfico**

El estudio etnográfico se desarrolló en la escuela pública de Villar Pando, Oviedo, con el docente José María Rozada Martínez, maestro generalista de Educación Primaria del grupo 5º B durante el curso 2007-2008.

Brevemente, podemos destacar algunas notas que caracterizan cómo es la enseñanza cotidiana en esta aula:

- 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 de formación moral.
- 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 la clase está abierta permanentemente a la formulación de preguntas, a la narración de experiencias, a la discusión de conocimientos previos, etc.
- En vez de optar por una clase que avance ágilmente en la que algunos alumnos se van quedando descolgados del proceso de aprendizaje por sus dificultades, el profesor prefiere una clase que progrese 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.
- Pese a que hay bastantes alumnos con problemas para el aprendizaje de conocimientos lingüísticos, matemáticos, etc., en vez de salir del aula a recibir apoyo lo reciben dentro de la misma y siguen las actividades que el

grupo realiza. La enseñanza se usa para integrar al alumnado, no para segregar creando grupos de nivel.

- 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 examinadorio.

- Casi siempre se trabaja en gran grupo, pues 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.

## **5. Conclusiones**

La realización de esta investigación ha permitido llegar a formular algunas conclusiones:

1. El diálogo tiene que someterse a normas. Para dialogar deben cumplirse unas condiciones básicas. En el caso estudiado, éstas se han ido construyendo en la práctica, y 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 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 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.

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. Esta experiencia 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”. Los materiales no debieran constituirse en el principal 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.

3. El diálogo permite plantear la educación en valores de manera contextualizada. La forma de enseñar analizada a través de este estudio de caso pone en entredicho la necesidad (que no la inutilidad o la inconveniencia)

de trabajar en base a 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 des-contextualizados, 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?

4. El diálogo permite desarrollar una transversalidad líquida. La 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) y de modo transversal, siempre y cuando no se entienda esta “transversalidad” en el sentido técnico que la LOGSE proponía (en base a la planificación minuciosa de “la vida en el aula”). Para que esta educación en valores “líquida” no se convierta en “gaseosa”, es decir, algo esporádico, inusual o inconsciente, 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 para problematizar sobre los aspectos morales que hay de fondo en las cuestiones tratadas, porque en una clase abierta cualquier tema puede ser abordado.

5. El diálogo 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. Es habitual plantear la formación ciudadana en la Educación Primaria a través de cuentos, fichas, dramatizaciones, etc. El común de las personas que tratan habitualmente con niños (en este caso tienen diez y 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 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.

6. El diálogo constituye una forma de aprender cooperativa, comunitaria. Esta forma de trabajar 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.

7. 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 Lago Bornstein (2006, 67) se trata de *“lograr que los niños y las niñas piensen de una manera correcta (...) ateniéndose a la búsqueda del sentido de sus creencias y verdades, pero, al mismo tiempo, abiertos a nuevas posibilidades, buscando dar sentidos nuevos y diversos a su vida y a su entorno, actuando en él, respetándolo e intentando mejorarlo, cuidándose y cuidando de los demás, reclamando un mundo mejor y más justo”*. 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 por sí mismo no le estamos dejando desarrollar su propio pensamiento.

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”*.

## 6. Bibliografía

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.

Asensio, J. M. (2004) *Una educación para el diálogo*. Barcelona: Paidós.

Burbules, N. C. (1999) *El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.

Camps, V. (2003) *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa.

Camps, V. & Giner, S. (1998) *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.

Cortina, A. (1993) Moral dialógica y educación democrática. En *Aprender a pensar*, 7, 7-19.

De la Garza, T. (1995) *Educación y democracia. Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento del aula*. Madrid: Visor.

Delamont, S. (1984) *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel.

- Durkheim, E. (1976) *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Freilich, M. (1970) *Marginal natives: Anthropologist at work*. Nueva Cork: Harper & Row.
- 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.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2005) *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Jordán, J. A. y Santolaria, F. F. (Eds.) (1995) *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: EUB.
- Lago Bornstein, J.C. (2005) *Redescribiendo la comunidad de investigación. Pensamiento complejo y exclusión social*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (2001) *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.
- Lipman, M., Sharp, A. M. & Oscanyan, F. S. (1998) *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Navarro, G. (2000) *El diálogo. Procedimiento para la educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Romero, J. (2001) *La clase artificial. Recursos informáticos y educación histórica*. Madrid: Akal.
- Rozada, J. M. (2006) *“Mi Pequeña Pedagogía”*. Edición de bolsillo. Documento inédito.
- Rozada, 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, J. M. (1997) *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria. (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Madrid. Akal.
- Saló, N. (2006) *Estrategias de comunicación en el aula: el diálogo y la comunicación interactiva*. Barcelona: Ceac.
- San Fabián, J. L. (1992) Evaluación etnográfica de la educación. En Blasco, B., Cabo, M. R., San Fabián, J. L. & Santiago, P. *Perspectivas en la evaluación del sistema educativo* 13-53). Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.
- Schujman, G. M. (Coord.) (2004) *Formación ética y ciudadana. Un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Stake, R. E. (2005) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Wells, G. (2001) *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.