

Desafíos de los docentes para educar en derechos humanos y democracia

Challenges of teachers to educate on human rights and democracy

Isabel María Gallardo Fernández

Universitat de Valencia, España

Resumen

Este trabajo se inserta en un Proyecto de Investigación más amplio que indaga sobre el Desarrollo Profesional Docente. En este capítulo analizamos el trabajo docente desde una mentalidad investigadora y crítica que fomenta el diálogo entre profesionales y la ciudadanía permitiendo un intercambio y gestión de las relaciones humanas y sociales. Asumimos que los profesionales de la enseñanza tenemos que ir construyendo la escuela del siglo XXI. Una escuela que enseñe a pensar y a descubrir la cultura y la verdad. Una escuela que haga hombres y mujeres pensantes y sensibles a la diversidad y no meros intendentes. La infancia, en primer lugar, y el resto de las etapas de la vida se han de desarrollar envueltas en un clima de convivencia, de autonomía personal y de desarrollo de la personalidad, de tolerancia, de reflexión y diálogo, de conflictos y soluciones. La Educación desde los Derechos Humanos enseña la importancia de conocer, valorar y respetar los derechos de las personas como exigencia de su condición de seres humanos y como pautas de convivencia social inclusiva, justa, pacífica y solidaria. Consideramos que la metodología cualitativa es la más adecuada para mostrar evidencias de los procesos de reflexión de los docentes y también de lo que acontece en las aulas ya que supone un acercamiento naturalista e interpretativo al mundo. Somos conscientes de la complejidad de las situaciones educativas, de su imprevisibilidad, de su constante cambio y reorganización. En cuanto a resultados y conclusiones es un trabajo abierto en proceso de elaboración.

Palabras clave: Desarrollo Profesional Docente, Diálogo, Autonomía, Educación Inclusiva.

Suggested citation:

Gallardo Fernández, I.M. (2018). Desafíos de los docentes para educar en derechos humanos y democracia. In REDINE (Ed.), *Innovative strategies for Higher Education in Spain*. (pp. 184-193). Eindhoven, NL: Adaya Press. <https://doi.org/10.58909/ad18130690>

Abstract

This work is inserted in a broader research project that investigates the professional development of teachers. In this chapter we analyze the teaching work from a research and critical mentality that fosters the dialogue between professionals and the citizenry, allowing an exchange and management of human and social relations. We assume that teaching professionals have to build the 21st century school. A school that teaches to think and to discover the culture and the truth. A school that makes men and women thinkable and sensitive to diversity and not mere intendants. Childhood, in the first place, and the rest of life's stages must be developed in a climate of coexistence, personal autonomy and development of personality, tolerance, reflection and dialogue, conflicts and solutions. Education from Human Rights teaches the importance of knowing, valuing and respecting the rights of people as a requirement of their status as human beings and as guidelines for inclusive, just, peaceful and supportive social coexistence. We consider that the qualitative methodology is the most adequate to show evidence of the reflection processes of the teachers and also of what happens in the classrooms since it supposes a naturalistic and interpretative approach to the world. We are aware of the complexity of educational situations, their unpredictability, their constant change and reorganization. In terms of results and conclusions is an open work in process of elaboration.

Keywords: Professional Development Teaching, Dialogue, Autonomy, Inclusive Education.

Introducción

“Todas las cosas son imposibles mientras lo parecen”

C. Arenal

Los Derechos Humanos constituyen un conjunto de valores, normas y principios comunes para el conjunto de seres humanos que vivimos en el planeta. La base de los Derechos Humanos se fundamenta en los principios de libertad, justicia y solidaridad, siendo estos derechos un conjunto de valores que se han ido construyendo históricamente, surgiendo en respuesta a los acontecimientos y demandas sociales, siendo también interpretados desde diferentes perspectivas en base a los contextos, culturas y realidades en los que son interpretados.

La Educación en derechos humanos (EDH) enseña la importancia de conocer, valorar y respetar los derechos de las personas como exigencia de su condición de seres humanos y como pautas de convivencia social inclusiva, justa, pacífica y solidaria.

EDH significa que todas las personas -independientemente de su sexo, origen nacional o étnico y condiciones económicas, sociales o culturales- tengan posibilidad real de recibir educación sistemática, amplia y de buena calidad que les permita: comprender sus derechos humanos y sus respectivas responsabilidades; respetar y proteger los derechos humanos de otras personas; entender la interrelación entre derechos humanos, estado de derecho y gobierno democrático, y ejercitar en su interacción diaria valores, actitudes y conductas consecuentes con los derechos humanos y los principios democráticos. Entendemos la EDH como parte del Derecho a la Educación y como condición necesaria para el ejercicio efectivo de todos los demás derechos humanos. Por tanto, la consideramos un componente ineludible de la Educación para la democracia o para la vida en democracia (ED). Educación que se ofrece para enseñar y promover el desarrollo de conocimientos, valores y destrezas necesarias para vivir en una sociedad democrática.

Los conceptos de democracia y derechos humanos están indisolublemente unidos. La teoría y la experiencia histórica demuestran que solamente en un estado de derecho democrático es posible que se reconozcan los principios de derechos humanos; así como sólo puede calificarse a una sociedad de democrática cuando en ella se respetan tales derechos. Y esto no se refiere únicamente a su vigencia jurídica, sino a su realización efectiva en la cotidianeidad.

A continuación, tratamos de explicitar los desafíos a los que los docentes nos enfrentamos en el día a día de nuestra intervención en el contexto escolar para dar respuesta a la complejidad de gestionar un aula democrática basada en el diálogo y la interacción. Pretendemos fomentar en las aulas un aprendizaje contextualizado y democrático, que se base en el aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser, extendiéndose esta compleja tarea a lo largo de toda la vida (Delors, 1996).

Desarrollo del trabajo

¿Qué se propone la Educación para la Democracia?

En términos generales, la educación para la democracia busca promover en los sujetos:

- Conciencia y comprensión de la forma en que una sociedad democrática puede y debe funcionar, como sistema legal y político y como cultura de convivencia.
- Internalización de los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos y formación de actitudes acordes con ellos, incluyendo el interés, la preocupación y la voluntad de contribuir a su defensa y mejoramiento.
- Competencia en las prácticas necesarias para participar de manera plena en una democracia y trabajar eficazmente por mejorarla.

Tal y como explicita E. Morin: “necesitamos educar para la comprensión de las otras personas, culturas y civilizaciones. Las relaciones humanas no pueden progresar sin un progreso de la comprensión” (Miralles, 2005, p.45).

Ante la compleja realidad que vivimos, los docentes habremos de posicionarnos respecto a nuestro papel en la sociedad. Si el profesor está comprometido con los valores democráticos, su tarea es enseñar estos temas y asumir e integrar su práctica educativa como práctica formadora. En palabras de Freire "(...) educadores y educandos no podemos, en verdad, escapar a la rigurosidad ética" (Freire, 1997, p.17). Siguiendo con este análisis sobre lo que supone la educación para la democracia, hay que destacar, entre otras, las aportaciones de J. Dewey y P. Freire.

La síntesis entre Educación y enseñanza de la Democracia fue planteada de forma directa y original en la obra de John Dewey (1859-1952) que contribuyó a perfilar la ciencia de la pedagogía, aportando un cambio efectivo de la pedagogía "tradicional" en una pedagogía renovada de fuerte impronta social. Su obra intelectual es potente y abundante, integrada por treinta y siete volúmenes que abordan temas desde la epistemología, la ética, la antropología, hasta los temas sociales, por supuesto, los educativos. Para Dewey, la educación no es la preparación para enfrentar la vida, sino que es la vida misma, perspectiva inspirada en el naturalismo de Rousseau.

Dewey (1998) considera que la educación tiene su fundamento en el amor a la libertad y en la posibilidad de ofrecerles a los niños la oportunidad de elegir su futuro. A pesar de los obstáculos y la aparente falta de libertad en el ser humano, Dewey cree en nuestra libertad y su práctica supone deliberación y elección, aun cuando la vida no nos da todo el control sobre las posibilidades futuras y este control es el factor esencial de nuestra libertad.

Podemos afirmar también, que la dimensión empírica de Dewey se continúa en la actualidad. La premisa del "saber hacer" de la enseñanza de competencias y el imperativo de una educación democrática nos remiten a los problemas esenciales que este pensador abordó. Su impronta sigue vigente ya que sus desafíos tienden a ser más demandantes para la educación y la labor pedagógica en la actual Sociedad de la Información y del Conocimiento. Hoy el tema urge en relación a concretar una educación democrática y por la creación de una ciudadanía democrática, evocando una y otra vez la obra de Dewey.

Asumimos que la educación democrática debe impregnarse de conocimiento social relevante para nuestros estudiantes; una educación que, como defiende Dewey, capacite a cada persona para vivir como miembro de la sociedad de modo que lo que obtenga de la convivencia se equilibre con su contribución a la misma. Esta concepción supera el trabajo en conjunto entre docente y estudiantes, que en la propuesta es muy necesaria; supone niveles de consensos respecto de lo que debemos aprender como conocimientos que forman parte de la memoria de la humanidad y no como hechos aislados de una importancia relativa.

Abordar estos temas requiere que el docente conozca a sus estudiantes, comparta esta experiencia en sus múltiples niveles, desde lo disciplinar, a lo emotivo, de lo trascendente o lo simple, desde lo genérico a lo subjetivo. La mirada que proponemos desde las propuestas de intervención en las aulas se vincula con la visión de Freire respecto de hacer posible una educación democrática para aprender el valor esencial de la democracia.

Del análisis del pensamiento de Freire se deduce que “el educador democrático no puede negarse al deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión. Una de sus tareas primordiales es trabajar con los educandos el rigor metódico con que deben “aproximarse” a los objetos cognoscibles” (Freire, 1997, p.27).

También en el campo de la pedagogía crítica, para Giroux (1993) y McLaren (1995), se necesita cultivar, nutrir y expandir una pedagogía crítica donde se enseñen y practiquen los hábitos y destrezas de la ciudadanía crítica.

Asimismo, la propuesta de Darling-Hammond (2006) se plantea en torno al derecho de aprender que tiene toda persona. Si durante el siglo XX existió un reto importante que consistía en proporcionar una escolarización mínima y una socialización básica a los ciudadanos que no tenían acceso a la educación, el siglo XXI, en su opinión, debería hacer frente a otro reto distinto que pasa por garantizar desde la escuela “a todos los estudiantes y en todas las comunidades el derecho genuino a aprender”. Sus aportaciones nos pueden ayudar a objetivar ese sueño de construir una escuela para todos, al servicio del aprendizaje.

Dialogo y socialización para construir el conocimiento

El mundo exige flexibilidad y creatividad para adaptarse a una vida profundamente cambiante y la escuela asume currículos fijos delimitados desde siglos atrás. Del análisis realizado, podemos inferir que para garantizar desde la escuela a todos los estudiantes el derecho a aprender habremos de plantear una nueva política educativa en una sociedad democrática que posibilite:

- Rediseñar las escuelas para que el eje sea el aprendizaje de los estudiantes, la creación de un buen clima de relación, y la estimulación de un trabajo intelectual serio y profundo.
- Recrear una profesión docente que garantice que todos los profesores posean el conocimiento y el compromiso necesario para enseñar bien a alumnos diferentes. Se trata de atender a cada uno según sus necesidades.
- Fortalecer equitativamente a los centros de modo que dediquen sus mejores energías a la enseñanza y al aprendizaje en vez de a la satisfacción de ciertos requerimientos burocráticos del sistema. En este sentido, el Index For Inclusió (Booth y Ainscow, 2002) nos proporciona la herramienta para chequear la propia organización escolar.

Actualmente, los cambios se producen a un ritmo más rápido de lo que el engranaje escolar parece poder integrar y dar respuesta. El diseño de políticas educativas en clave del “derecho de aprender” implica: enseñar para la comprensión, lo que supone enseñar a todos los estudiantes a comprender las ideas de una manera profunda y también ponerlas en práctica de modo efectivo. Enseñar para la diversidad: se trata de enseñar de manera tal que se ayude a diferentes aprendices para que encuentren formas y po-

sibilidades de acceso al conocimiento, al mismo tiempo que aprendan a vivir juntos de manera constructiva.

La infancia, en primer lugar, y el resto de las etapas de la vida se han de desarrollar envueltas en un clima de convivencia, de experimentación no exclusivamente académica, de aprendizaje y de maduración, de aciertos y errores, de autonomía personal y de desarrollo de la personalidad, de tolerancia, de reflexión y dialogo, de conflictos y soluciones. Todo ello hará que nuestros pequeños aprendan a ser diferentes, que comprendan las diferencias y que asuman que “cada niño es único y demuestra sensibilidades y formas de ser que desde muy temprano se manifiestan en sus elecciones, intereses y deseos” (Van Manen, 2010, p.25).

Siguiendo los postulados de Freire diremos que el diálogo es más que un método, una postura frente al proceso de aprender-enseñar y frente a los sujetos que “unos enseñan, y al hacerlo aprenden y otros aprenden, y al hacerlo enseñan” (Freire 1993, p.106). Por ello, Freire define el diálogo como “un proyecto de encuentros donde nadie educa a nadie, todos nos educamos entre sí, mediatizados por el mundo propio y como la siempre posibilidad de producir acuerdos argumentados, entablar negociaciones, formular propuestas y solucionar conflictos” (1970, p.86).

Para Freire, el dialogo no existe fuera de una relación, por ello, el proceso que se da en el diálogo de reflexión común, de pensarse, explicarse, verse, leer el mundo, proyectarse es, sin duda, relacional. El ser humano no puede pensar(se) solo, sin los otros y otras. En ese sentido, existe un “Pensamos” que establece al “pienso”.

El diálogo se dará siempre que se esté en condiciones de igualdad, en una relación horizontal, que favorezca la síntesis cultural, en tanto que los sujetos son activos y se comunican. No puede haber desarrollo con sentido de equidad sin diálogo ya que el modelo se construye desde el dialogo de saberes. Siempre precisamos del otro para aprender, crecer, desarrollarnos. No existe Yo si no existe Tú (Freire, 1997).

El diálogo es, en Freire, una actitud y una práctica que desafía al autoritarismo, la intolerancia, los fundamentalismos y la homogeneización. Es la capacidad de reinención y la condición del desarrollo de una cultura de encuentros entre los semejantes y los diferentes para la tarea común de actuar y saber y, es la fuente de poder desde su carga de criticidad, historicidad y realidad contenidas en el lenguaje y las relaciones.

Crear un clima que favorezca estos principios básicos es un importante reto que hemos de asumir los docentes cada día desde la motivación y el trabajo en grupo, para posibilitar que los niños se sientan seguros y respetados, reflexivos y respetuosos (Gallardo, 2015).

Desde esta propuesta de considerar el aula de educación Infantil y Primaria como escenario de convivencia (Ainscow, 2012), pretendemos los siguientes objetivos:

- Convertir el aula en un escenario de creación y juego con materiales no estructurados y estéticamente colocados para que promuevan la comunicación y las relaciones.
- Impulsar y reivindicar la importancia del juego libre como forma de aprendizaje y como motor de la actividad artística y creativa del niño.

- Comprender mejor al niño desde la conversación y el diálogo y a través de sus dibujos y creaciones.
- Despertar en el alumnado la sensibilidad y curiosidad por conocer cuánto le rodea.

En nuestra práctica docente, aprovechamos la asamblea diaria como el lugar de encuentro de toda la clase donde se conversa, se pregunta, se reflexiona, se escucha, en definitiva, se convive y se aprende.

Desafíos de los docentes en la escuela del siglo XXI

El mundo exige flexibilidad y creatividad para adaptarse a una vida profundamente cambiante, y la escuela ha de aprender a asumir esos cambios. En este sentido, los docentes hemos de emprender la tarea de repensar el sentido y la función de la escuela en la época actual. Habremos de asumir los desafíos que se nos presenten en la compleja realidad social y política que vivimos.

Un primer desafío será abordar al ser humano en toda su complejidad. Frente a una escuela que creyó que su única responsabilidad era académica, la escuela del siglo XXI tendrá que contribuir a desarrollar las diversas dimensiones del estudiante. Frente a una escuela que restableció estructuras basadas en la fragmentación y el aislamiento de los conocimientos, hay que luchar por una educación integral que abarque la complejidad del ser humano.

Priorizar el trabajo en competencias básicas constituye otro gran desafío. La profunda transformación de la sociedad demanda en los jóvenes competencias generales y ya no información de tipo particular.

Frente a una escuela que privilegió lo particular y específico, trabajar por competencias implica una posibilidad de transformación profunda de ella, al centrar el proceso educativo en mayor medida en los aspectos más generales y esenciales del desarrollo. Trabajar y evaluar por competencias demanda organizar el currículo y las evaluaciones por niveles de complejidad creciente y hacerlo en diversos contextos (Gimeno, 2009).

Otro reto ha de ser la formación de individuos más autónomos. Difícilmente hoy por hoy en educación se encuentra una finalidad más importante que la autonomía, la cual permite al estudiante pensar, valorar y actuar por sí mismo.

La educación del siglo XXI ha de priorizar el protagonismo del alumnado en su aprendizaje puesto que de este modo podrá llegar a ser autónomo y responsable de sus decisiones.

Asimismo, el interés por el conocimiento es esencial en una época en la cual la educación no tiene límites de edad ni de espacio. Como es sabido, la educación actual no solo se desarrolla en las escuelas y universidades; se extiende durante toda la vida y por tanto, se diversifican sus escenarios.

Por ello, se requiere cultivar el interés por la ciencia, la necesidad de preguntarse, la motivación por comprender el funcionamiento del mundo social y natural. Se requiere una escuela centrada en la pregunta y no en la respuesta.

Desarrollar la inteligencia intra e interpersonal. La escuela que todos conocemos no siempre nos ha enseñado a conocer a los otros, a favorecer la tolerancia y el respeto por la diferencia, y mucho menos a conocernos a nosotros mismos y a expresar nuestros sentimientos. Es una escuela que sobrevalora lo cognitivo y que casi ha abandonado la dimensión socioafectiva.

Metodología

A nivel metodológico, optamos por trabajar por Proyectos en tanto que la filosofía de los proyectos de trabajo va más allá del currículum escolar, lo que supone nuevas maneras de entender el aprendizaje porque todo el conocimiento es cuestionado (Hernández y Ventura, 1992).

La metodología de proyectos de trabajo conlleva la puesta en práctica de secuencias de enseñanza y aprendizaje en el aula y para su realización requiere que el grupo se involucre en un proceso de construcción de conocimiento, con el apoyo imprescindible del lenguaje oral (Fernández y Gallardo, 2016).

En todo este planteamiento de la enseñanza, la maestra gestiona el aula y la asamblea, preguntando, modelando con su propio ejemplo las intervenciones orales, incitando a la reflexión, explicando las razones de sus propias opiniones, mostrando coherencia con sus respuestas, en definitiva, dando un modelo. Los docentes enseñamos más por lo que hacemos que por lo que decimos (Zambrano, 2007).

La observación se convierte así en la herramienta básica para recoger evidencias pedagógicas de la vida del aula y de la implicación de toda la comunidad educativa (Angrosino, 2012).

Conclusiones

Desde el análisis realizado planteamos el trabajo docente desde una mentalidad investigadora y crítica que fomente el diálogo entre profesionales y la ciudadanía permitiendo un intercambio y gestión de las relaciones humanas y sociales.

Desde el compromiso docente podemos idear una escuela que enseñe a pensar y a descubrir la cultura y la verdad. Una escuela que haga hombres y mujeres pensantes y sensibles a la diversidad. En palabras de Freire (1997) solamente mediante la educación en toda su dimensión y dirigida a todos los individuos, independientemente de su edad y condiciones, podremos transformar la realidad, el contexto en el que nos desenvolvemos.

Hoy los individuos estudian a sus propios ritmos y en sus propios espacios y tiempos por lo que es necesario desarrollar mayor diversidad y flexibilidad curricular en las etapas educativas de enseñanza obligatoria. No podemos obviar la influencia de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC). Lo tecnológico está transformando el día a día de las personas. Además, en el contexto educativo está configurando

nuevos canales de comunicación, nuevos modos de trabajo en el aula, de búsqueda de información y de aprendizaje colaborativo entre todos los sectores implicados: docentes, discentes, familias, administración, etc. El hecho comunicativo y concretamente el diálogo, constituye la base del proceso de aprendizaje por el que el individuo comparte y se relaciona con el resto de la comunidad en donde se desarrolla. En el momento actual las TIC ofrecen canales y espacios de comunicación hasta hace poco impensables. A través de ellas el conocimiento se construye con la interacción entre individuos, conectando realidades a menudo alejadas.

Frente a un sistema educativo tradicional, rígido y homogenizante, la escuela del siglo XXI que está inmersa en la sociedad de la información y del conocimiento tendrá que reivindicar la atención a la diversidad y al contexto sociocultural.

Referencias

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Arenal, C. (1920). *Pensamientos*. Madrid: Imprenta Provincial
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Traducción castellana Guía para la evaluación y mejora de la educación Inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Darling-Hammond, L. (2006). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un Tesoro*. Madrid: Santillana
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la Educación*. Madrid: Morata.
- Fernández, P., y Gallardo, I. M. (2016). El lenguaje como medio de construcción social del conocimiento en Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71 (2016), 111-132.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*, México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza*, México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*, México: Siglo Veintiuno Editores.
- Gallardo, I. M. (2015). Aprender como forma de relación en Educación Infantil. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 37-52.
- Gimeno Sacristán, J. (2009). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Hernández, F., y Ventura, M. (1992), *La organización del currículum por Proyectos de Trabajo*, Barcelona: Graó.

- Mclaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual*. México: Siglo XXI.
- Miralles, R. (2005). Entrevista a E. Morin: Repensar la reforma, repensar el pensamiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 342, 42-46.
- Van Manen, M. (2010). *El tono en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Zambrano, M. (2007). *La actitud ante la realidad. Filosofía y Educación*. Málaga: Ágora.

Isabel M^a Gallardo Fernández. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora Titular de la Universidad de Valencia. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultat Filosofia y Ciencias Educación. Universidad de Valencia. Investigadora del Grupo Currículum, Recursos e Instituciones Educativas (CRIE) de la Universitat de Valencia (<http://www.uv.es/crie/>). Líneas de investigación vinculadas con el Desarrollo e Innovación del Currículum en Educación Infantil, Primaria y Secundaria en contextos diversos. El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita. Desarrollo Profesional Docente e innovación de materiales curriculares. Implementación de las Tecnologías de la Información y Comunicación en instituciones educativas. <http://roderic.uv.es/pers/l3376.html> - ORCID: orcid.org/0000-0001-7505-5469
