

UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO EN «EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS»*

Fernando Sadio Ramos**

Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra

RESUMEN

El texto que sigue a continuación presenta una experiencia formativa llevada a cabo en tres acciones de formación continua de Profesores sobre Educación para la Ciudadanía y para los Derechos Humanos. Esa experiencia tuvo lugar dentro del contexto más general de un proyecto de Educación para la Ciudadanía y para los Derechos Humanos que se realiza desde 2002 y que envuelve nuestra institución —*Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra* (Portugal)—, la *Universidad de Granada* (España) y el *Consejo de Europa* (en particular, con el *Centro Europeo de la Juventud de Budapest*). Para este proyecto, la formación continua del Profesorado es un importante componente mediante el cual se busca una enseñanza y formación de calidad y excelencia. La utilización de metodologías de Educación no formal es el trazo distintivo de esta experiencia y del Proyecto en que la misma se integra.

PALABRAS CLAVE: Formación de profesorado, educación para la ciudadanía y derechos humanos, educación no formal.

ABSTRACT

«An experience of In-Service Teacher Training in «Human Rights and Citizenship Education». In our text, we present an experience of In-Service Teacher Training corresponding to three courses on Human Rights and Citizenship Education. The experience took place within the larger context of a Project on Human Rights and Citizenship Education which is being carried out since 2002 at the *Escola Superior de Educação (College of Education)* of the *Instituto Politécnico de Coimbra* (Polytechnic Institute of Coimbra, Portugal). It involves also the *University of Granada* (Spain) as well as the *Council of Europe* (in particular, its *European Youth Centre Budapest*). In this Project, In-Service Teacher Training plays a very important role, since this component is seen as particularly relevant for a quality and excellence teaching. The use of Non-Formal Education methodologies is a distinctive character of this Project and of this experience.

KEY WORDS: Teacher training, citizenship and human rights education, non-formal education.

INTRODUCCIÓN

En este texto intentamos dar a conocer algunos aspectos del trabajo que realizamos¹ en la *Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra* (Portugal) y, en particular, la experiencia llevada a cabo en tres acciones de formación continua de Profesores² sobre Educación para la Ciudadanía y para los Derechos Humanos. Tal trabajo tiene lugar dentro del contexto de un Proyecto de Educación para la Ciudadanía y para los Derechos Humanos que venimos llevando a cabo desde 2002 en la institución que integramos y en la Universidad de Granada. Este Proyecto comporta diversas dimensiones, entre las cuales se pueden referir la investigación, la formación y la intervención comunitaria y social en el campo de la Educación para la Ciudadanía y para los Derechos Humanos. Entre las actividades que la constituyen se incluye un conjunto diversificado de trabajos que cubren todas las dimensiones referidas anteriormente, y de la que la formación continua del Profesorado es una importante vertiente. Buscar una enseñanza y formación de calidad y excelencia es una acción perseguida por ese Proyecto. Una característica esencial del Proyecto reside en la cooperación establecida con el Consejo de Europa, en particular, con el Centro Europeo de la Juventud de Budapest. Como fruto de la concurrencia de estos factores ha resultado la experiencia de formación que presentamos aquí.

En un breve resumen, se trata de una experiencia de formación de Profesorado para ocuparse del componente curricular transversal y no-disciplinar de la Educación para la Ciudadanía que integra el currículum de enseñanza básica (1º-9º años) portugués. El currículum de este nivel de enseñanza se caracteriza por una gran importancia concedida a esta dimensión de formación personal y social del alumnado (Ramos, 2007; LBSE). Dicho componente curricular asume dos formas en el currículum de la enseñanza obligatoria portuguesa. Por un lado, es una componente transversal del currículum (*Educación para la Ciudadanía*), de la que deben encargarse todas las componentes curriculares que se presentan como asignaturas en su mismo espacio curricular. Por otro, existe un espacio curricular de 1,5 h/semana (*Formación Cívica*) que no se presenta como una asignatura y que permite desarrollar un proyecto de formación específicamente virado para temas de ciudadanía (Ramos, 2007; DGIDC a; b; Afonso, 2007).

Tal definición curricular, innovadora y progresista en su momento, ha exigido que se prepararan docentes para la enseñanza de estas componentes curriculares. A fin de responder a la necesidad de formar Profesores para esa tarea, hemos

* Fecha de recepción: 11/1/2010. Fecha de aceptación: 20/05/2010.

** Grupo de Investigación HUM-742 DEDICA. —Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza, Universidad de Granada—.

¹ Véase RAMOS (2005). El desarrollo posterior de este Proyecto desde 2006 se puede ver en RAMOS (2009).

² En los siguientes, el término «Profesores» designará a los profesionales de la educación primaria y secundaria, así como a los de educación infantil.

desarrollado, a partir de la experiencia que en nuestra institución tenemos de formación de docentes para la educación en y para valores (Ramos, 2008; Reis, Ramos y Cunha, 2007), una propuesta de formación que fue impartida en un Centro de Formación de Profesores (una asociación de escuelas que crea su propio centro encargado de proponer y organizar la formación de los docentes que integran sus escuelas) situado en el Norte del País. Describimos en nuestro texto el resultado de las tres primeras realizaciones de esa formación, en el seguimiento del proceso de su evaluación por parte de los participantes.

En este trabajo, realizamos una fundamentación filosófica y pedagógica de la propuesta de formación, para proceder en seguida a su descripción, terminando con la presentación del proceso de validación a que las acciones fueron sometidas. Nuestro intento es meramente descriptivo y cualitativo, aspirando a dar a conocer la experiencia de formación efectuada. De ésta, nos ha sido posible verificar su pertinencia a lo largo de los años en que venimos impartiendo este tipo de formación —y en las variantes que de la misma hemos hecho—.

I. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS, CIUDADANÍA³, DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL⁴

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS

La Educación para la Ciudadanía y para los Derechos Humanos, y la consecuente preparación del Profesorado para llevarla a cabo, se presentan como una importante exigencia de nuestro tiempo, como resultado de un conjunto de razones.

En primer lugar, la Historia nos muestra un conjunto de violaciones de la Dignidad Humana que exigirán y exigen permanentemente nuestra intervención y compromiso.

En segundo lugar, un conjunto de aspectos de nuestro tiempo coloca en primerísimo plano la necesidad de afirmación y de defensa del ser humano como ciudadano y sujeto de derechos inalienables:

1. La globalización económica;
2. El progreso tecnológico;
3. Las migraciones;
4. La pandemia del SIDA en África;
5. Los desafíos presentes traídos por la multiculturalidad;

³ Explicamos estos aspectos en RAMOS (2010: 273-277) y RAMOS (2003).

⁴ En la línea del Consejo de Europa, optamos por el término «intercultural», en vez de «multicultural»; PEROTTI (1994). Una síntesis de la crítica al multiculturalismo se encuentra en POSTMAN (2002: 30-34; 68-77).

6. El retroceso de los Derechos Humanos en virtud del terrorismo y del ultraliberalismo capitalista.

En tercer lugar, el desenvolvimiento de la ciudadanía europea nos lleva a promocionar la Ciudadanía y los Derechos Humanos teniendo en cuenta:

1. La ampliación de la Unión Europea, con la necesidad de profundizar en la democracia en países salidos recientemente de largas dictaduras;
2. La inmigración y la necesidad de integración de las 2ª y 3ª generaciones de descendientes de este proceso;
3. La exigencia de profundización en la capacidad de participación que se coloca en la democracia representativa;
4. La cuestión de que en las democracias representativas la sede verdaderamente actuante del poder está radicando cada vez más en organizaciones económicas y transnacionales, relegando así a un segundo plano el papel del Estado nacional y la capacidad de que los pueblos ejerciten su poder de decidir sus destinos;
5. La necesidad de la integración social de la juventud, problema más o menos apremiante según los países y sus respectivas demografías;
6. La necesidad de la resolución del problema del desempleo crónico y estructural de la economía del mercado ultraliberal capitalista.

CIUDADANÍA

El trabajo en el campo de la Educación para la Ciudadanía y para los Derechos Humanos presupone la definición previa del concepto de «ciudadanía», el cual reviste necesariamente un carácter práctico-político en virtud de la no neutralidad axiológica de la educación (Freire, 1974; 2003).

A la noción original y tradicional de «ciudadanía»⁵ está inextricablemente ligada la idea de *exclusión*. El ciudadano se ha definido siempre por la demarcación hacia los *otros* que deberían estar privados —y consecuentemente tomados como inferiores en términos sociales y políticos— del estatuto de ciudadanía y respectivos derechos y obligaciones. En el transcurso de la Historia se nos hace patente la lucha por el acceso de los excluidos a los derechos ya existentes o la creación de nuevos derechos, procediéndose de este modo a una *inclusión* progresiva de aquellos que, en un momento dado, se encuentran excluidos de la participación de los asuntos públicos. Una noción de «ciudadanía» que se tenga por progresista deberá así pugnar por la *inclusividad*.

⁵ Se encuentra una amplia exposición del concepto de *ciudadanía* en NOGUEIRA; SILVA (2001); una buena síntesis del concepto se halla en CABRERA RODRÍGUEZ (2002: 83-101). Ver igualmente RODRÍGUEZ IZQUIERDO (2005: 40-43).

Este esbozo trae consigo la implicación de que la *tolerancia* y el *respeto por la diferencia* deben estar presentes en la noción de *ciudadanía*, reconociendo la referencia primordial hacia el otro que constituye la Humanidad en su realidad individual y colectiva; consecuentemente, la *interculturalidad* será otra dimensión de la ciudadanía, excluyendo la noción de *identidad* en cuanto ésta puede ser entendida como negadora de la diferencia esencial y constitutiva de lo humano y su relación con el otro⁶; es decir, como substancialidad y mismidad de una esencia, como lo pretenden el racismo y el comunitarismo, por ejemplo.

La *multidimensionalidad* se introduce también en el núcleo de una ciudadanía de este tenor, ya que la misma se ejerce en diferentes niveles, en cuanto se van definiendo progresivamente otros planos para su ejercicio; por ejemplo, hablamos de ciudadanía en las dimensiones íntima, local, nacional, supranacional y cosmopolita.

La noción de ciudadanía progresista que venimos delineando debe, finalmente, reafirmar la realidad individual y concreta —es decir, *personal*, término que abarca simultáneamente la individualidad y la referencia constitutiva al otro o intersubjetividad—, irreducible a cualquier noción genérica, del ser humano. No es por casualidad que esta concepción antropológica es esencial en la filosofía y ontología de los Derechos Humanos (Rocha, 1985).

En resumen, *ser ciudadano* hoy se asienta sobre una noción de *ciudadanía* entendida como *personal, inclusiva, intercultural y multidimensional*.

DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La noción de *ciudadanía* presentada, sólo puede ser consistente mediante la referencia íntima a los Derechos Humanos. Ellos constituyen la base, susceptible de ser universalizada a todos los seres humanos, de una actividad política y educativa destinada a la promoción de la *Dignidad humana*, en cuanto valor fundamental y estructurante de los mismos.

A propósito de esto, se presenta la cuestión de la vinculación de los Derechos Humanos a la Historia y cultura occidentales y de su limitación en la capacidad de aplicación a otras culturas y a algunos aspectos específicos de nuestras sociedades hipercomplejas y diferenciadas⁷. El recurso a *criterios de universalización axiológica*

⁶ Para el proceso de la identidad, SIBONY (1997). La cuestión de la «alteridad» asume particular relieve y tratamiento en las obras de E. Levinas, de G. Marcel, de M. Nédoncelle, de M. Baptista Pereira o, en sentido diverso en relación a estos autores, en la obra de J.-P. Sartre. Para perspectivas provechosas sobre la dialéctica de la identidad y de la diferencia en el plan cultural se puede ver T.T. Silva, S. Hall y K. Woodward (Silva; Hall; Woodward, 2000) y A. Maalouf, con su concepto de las *identidades asesinas* (Maalouf, 1998). Para el tema de la ciudadanía intercultural, ver RODRÍGUEZ IZQUIERDO (2005).

⁷ Para la cuestión de la universalización de los Derechos Humanos, en su articulación con las cuestiones de la multiculturalidad y de la globalización, SANTOS (1997). Para el relativismo y su

es susceptible de encuadrar el debate y de procurar concertar líneas de acción en el mundo presente⁸.

En primer lugar, se debe afirmar el valor absoluto de la *dignidad del ser humano/persona humana* —criterio antropológico o personalista—, cuya promoción y dignificación debe ser constantemente reafirmada y proseguida. En seguida, el *criterio dialógico o comunicativo*, que presupone el diálogo y la comunicación entre los actores sociales y políticos como condición necesaria para resolver divergencias desde los inevitables puntos de vista acerca de los asuntos, el cual se debe complementar con un recurso del *criterio argumentativo o racional*, que exige el recurso a la argumentación lógica, dialéctica y retórica para soportar el cambio de ideas y la confrontación de perspectivas ocurrida en la comunicación y en el diálogo. Para terminar el proceso, la urgencia y oportunidad de actuación puede suscitar la necesidad de tenerse que decidir, después de la aplicación de los criterios definidos anteriormente; interviene aquí el *criterio democrático*, que coloca la decisión en las manos de la mayoría de los que se pronuncian acerca del asunto, sin dejar de respetar los derechos de la(s) minoría(s).

La Educación juega un importante papel en la promoción de los ideales que venimos defendiendo. A través de la concienciación que posibilita la revelación de aquello que no existe aún, pero que debe existir, se vuelve posible promover la acción y el cambio. Por consiguiente, la Educación acomete el gran desafío de promover, a través de todas sus iniciativas y actividades, la vivencia y el aprendizaje de esta ciudadanía. Significa esto que todos sus agentes se deben volver conscientes de su poder para transformar el mundo y que las temáticas de la Ciudadanía, de los Derechos Humanos y de la Interculturalidad deben tomar parte de la formación de todos los Profesores, y no sólo de algunos «especialistas» (Perotti, 1994). La formación deberá proporcionar la adquisición de competencias de comprensión y colocación en el lugar del otro, esenciales para las situaciones educacionales, más no sólo; deberá también proporcionar la ocasión de reflexionar y, consecuentemente, de distanciarse de sus condicionamientos culturales y respectivas desviaciones. Este cometido de la Educación es lo propio de la Educación Intercultural [y no Multicultural, ya que en esta no se acentúa el diálogo, comunicación y mutua fecundación entre las culturas, sino tan sólo su presencia simultánea en un mismo espacio social; en eso seguimos al entendimiento del Consejo de Europa, como hemos referido en la nota 4 (Perotti, 1994)], en la que se busca promover el diálogo y la comunicación entre culturas y civilizaciones, que así pueden contribuir para el desarrollo y progreso de los Derechos Humanos mediante su aportación al proceso de desarrollo de estos a lo largo del tiempo.

crítica, CHANGEUX (1999). Una fundamentación filosófica de la cuestión intercultural se puede ver en ANDRÉ (2005).

⁸ Se resumen aquí las tendencias del pensamiento contemporáneo sobre este particular (Pensamiento Dialógico, Personalismo, Escuela de Frankfurt, P. Ricoeur, H.-G. Gadamer, E. Levinas, entre otros), recurriendo a la terminología propuesta por J.N. Vicente y J.V. Lourenço (VICENTE; LOURENÇO, 1993: 183).

La Educación Intercultural tiene así dos importantes dimensiones según las cuales debe ser entendida, además de la mera dimensión *tecnológica* consistente en ser más un recurso educativo susceptible de ser incluido en los *currícula* de formación de los profesores (André, 2005). Una, reside en la potencialidad de ser un medio poderoso de promover la comprensión entre sociedades y culturas diferentes y de establecer el diálogo necesario para nuestro tiempo, presuponiendo su igual dignidad; lo que tiene, consecuentemente, una dimensión *hermenéutica* para desempeñar (André, 2005). Esto no es suficiente, todavía, ya que existe una efectiva necesidad de transformar la sociedad. Bajo este punto de vista, *crítico* o *político*, subyace el hecho de que la Educación desempeña un importante papel en la transformación de la sociedad y da, por consiguiente, a la Educación Intercultural un sentido práctico-político al reconocer su notable capacidad de cambio de la sociedad; sobre todo mediante la concienciación de todos los que están envueltos en el proceso educativo o son por ello determinados de alguna forma (André, 2005; Rodríguez Izquierdo, 2005; Freire, 1974; 2003).

II. LAS ACCIONES DE FORMACIÓN

Buscando la concreción de los objetivos filosóficos y pedagógicos enunciados anteriormente, en nuestro Proyecto de Educación para la Ciudadanía y para los Derechos Humanos se desarrolla una acción pedagógica y formativa en tres acciones de formación continua del Profesorado, que fueron preparadas y llevadas a cabo por el autor de este trabajo. Las acciones se desarrollaron en tres instituciones escolares diferentes de tres localidades situadas al Norte de Portugal.

Estas iniciativas tienen como principal objetivo difundir la Educación para la Ciudadanía y para los Derechos Humanos y el manual *Compass. The Manual on Human Rights Education with Young People* (editado por el Consejo de Europa, en 2002 y que viene siendo traducido a multitud de lenguas a lo largo de los años posteriores⁹; Brander; Keen; Lemineur, 2002), y en ellas se utilizan sistemáticamente metodologías de educación no formal.

La experiencia docente del profesorado asistente se situaba desde los 2 hasta los 22 años de ejercicio de la profesión. Los participantes en la Acción 1 son Profe-

⁹ El Consejo de Europa desarrolla una acción considerable en términos de defensa de los Derechos Humanos, de la cual hacen parte un esfuerzo enorme y una inversión muy grande en la educación. Sus publicaciones en este área son de inmenso relieve y, entre ellas, se destaca la obra referida. Nuestra cooperación con el Consejo de Europa presupone su utilización y diseminación en nuestras iniciativas formativas. Como se dijo, la obra *Compass* viene siendo traducida a muchas lenguas (ver en <http://www.eycb.coe.int/compass/>). Las iniciativas originadas en este programa se pueden ver en http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Publications/2009_Encompassing_HRE_en.pdf. Para niños, se ha publicado *Compasito. Manual on human rights education for children* (Szelenyi; Brederode-Santos; Claeys; Fazah; Schneider, 2009), que ya se encuentra igualmente traducido a diversas lenguas además del original inglés. Se puede encontrar también en <http://eycb.coe.int/compass>.

TABLA 1. NÚMERO Y SEXO DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN

	ACCIÓN 1	ACCIÓN 2	ACCIÓN 3	TOTAL
Hombres	4	6	3	13
Mujeres	18	7	14	39
Total	22	13	17	52

sores de Enseñanza Básica y Secundaria —de 1º curso hasta el 12º año de escolaridad (según la terminología portuguesa; en España, corresponde a toda la Educación Primaria, ESO y Bachillerato)—; los participantes de las Acciones 2 y 3 son Educadores de Infancia y Profesores de 1º curso hasta el 9º año de escolaridad (en España toda la Educación Infantil, Primaria y ESO).

OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN

Nos propusimos los siguientes objetivos:

1. Reflexionar acerca de la importancia de la Educación para la Ciudadanía y para los Derechos Humanos en el mundo actual;
2. Relacionar las cuestiones de los Derechos Humanos con el desarrollo personal y social de los agentes educativos requeridos por la Ley de Bases del Sistema Educativo portugués (LBSE);
3. Desarrollar el conocimiento, las competencias y las actitudes del profesorado en formación hacia los conceptos y actividades de la Educación para la Ciudadanía y para los Derechos Humanos;
4. Poner en práctica diversas estrategias y actividades de educación no formal relativas a la Educación para la Ciudadanía y para los Derechos Humanos;
5. Familiarizar a los participantes con las perspectivas y actividades de *Compass*.

PROGRAMA

Para conseguir estos objetivos, se definió el siguiente programa de trabajo:

1. Breve panorama de la Educación para la Ciudadanía y para los Derechos Humanos en Europa y de sus desafíos actuales; la Educación para la Ciudadanía y para los Derechos Humanos como una preocupación eminente de la sociedad contemporánea;
2. Análisis de competencias y valores de los formadores comprometidos en la Educación para la Ciudadanía y para los Derechos Humanos;
3. Actividades prácticas de dinámica de grupos para promoción y desarrollo de actitudes y competencias relativas a la Educación para la Ciudadanía y para los Derechos Humanos incluidas en *Compass*.

A la vez que se desarrolla el tratamiento teórico de los temas programáticos, se realizan diversas actividades prácticas de promoción de valores democráticos y de los Derechos Humanos.

Tales son:

1. Todos iguales-Todos diferentes (tema: racismo y xenofobia);
2. Historia de Ashique (explotación del trabajo infantil);
3. Salarios diferentes (discriminación el trabajo);
4. ¿Tenemos alternativas? (violencia juvenil);
5. Asuntos domésticos (violencia doméstica);
6. Campaña electoral (democracia representativa);
7. Que todas las voces sean oídas (democracia en la escuela);
8. El camino para la *Equilandia* (igualdad entre los sexos) (BRANDER; KEEN; LEMINEUR, 2002).

Con base en las actividades referidas arriba y que se desarrollaron en la formación se analizó la sociedad contemporánea en relación a los siguientes temas: ciudadanía democrática, globalización, racismo y discriminación, interculturalidad, trabajo infantil, agresión juvenil, violencia doméstica y violencia en general. A partir de ese trabajo, fue solicitado a los participantes que elaboraran un portafolio sobre esas temáticas, conteniendo materiales diversos que se pudieran utilizar en su futura docencia y con sus alumnos (información, fotografías, materiales audiovisuales, etc.).

De la formación, se obtuvieron los siguientes resultados:

1. Actividades conducidas por el profesorado en formación;
2. Portafolios elaborados sobre los temas de esas actividades;
3. Otros productos originados en el mismo desarrollo de las actividades de la Educación para la Ciudadanía y para los Derechos Humanos.

INSTRUMENTOS DE LA FORMACIÓN

La formación, en la línea de la cooperación en curso entre la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra y el Consejo de Europa, intentaba la promoción y divulgación de *Compass*.

Se han utilizado además otros instrumentos, como por ejemplo, un artículo sobre la Educación para la Ciudadanía escrito por el autor del presente trabajo (Ramos, 2006), y una selección de textos destinados a provocar discusiones grupales sobre la esencia de la educación, la ciudadanía democrática y los Derechos Humanos.

METODOLOGÍA DIDÁCTICA

La metodología utilizada incluye procedimientos diversos, tales como:

1. Lectura y discusión en grupo de textos;
2. Breves exposiciones teóricas;

3. Actividades prácticas no formales de dinámica de grupos, conducidas sobre todo por los profesores en formación, basadas en el *aprendizaje significativo, cooperativo y participativo*.

Estas actividades son conducidas en el presupuesto del *grupo* como un auténtico *sujeto de aprendizaje* y mediante el recurso sistemático a la *discusión y reflexión en grupo*.

Las actividades desarrolladas buscan colocar a los participantes en la formación en la misma situación de formación en la que se vendrán a encontrar sus alumnos al tratar de estos temas de la Ciudadanía y Derechos Humanos. Se trata de que experimenten ellos mismos las vivencias y cuestiones planteadas en las actividades a modo de entender su potencial educativo y transformador de la persona en su modo de ver al mundo. Viviendo y experimentando esos procesos, pueden transferir, en la aplicación de actividades educativas de este tipo, su experiencia personal a la situación por la que pasan los alumnos a quienes imparten la formación ellos mismos.

Después, buscan que esa vivencia y experiencia personal, que implica a la persona en su globalidad, constituya la ocasión para desarrollar procesos reflexivos y grupales de discusión y contraposición de ideas y perspectivas acerca de los temas estudiados y analizados.

Una vez terminada la actividad en sala, se inicia el proceso de búsqueda de conocimiento relativo a las temáticas abordadas en las actividades prácticas.

Además de las horas de trabajo presencial (25 horas), los asistentes tuvieron que hacer otras 25 horas de trabajo no presencial para la elaboración de trabajos y materiales.

III. VALIDACIÓN DE LAS ACCIONES DE FORMACIÓN

Las Acciones de Formación fueron validadas por este grupo de profesorado en formación mediante la utilización de un amplio cuestionario, elaborado por la Institución que coordina la formación —el Centro de Formação de Professores de Basto—, del que se utilizaron para la constitución del *corpus* de análisis las respuestas dadas a cinco cuestiones abiertas.

Las cuestiones se dirigían a:

- Sus expectativas respecto a la formación (1. «Frecuento esta acción de formación para conocer o dominar a»)¹⁰;
- Al modo en cómo la formación correspondió a sus expectativas (2. «En qué medida la acción de formación correspondió a mis expectativas prioritarias»);

¹⁰ Esta cuestión se respondió antes de iniciarse la formación; las restantes, al finalizar la misma.

- Los contenidos de formación que son susceptibles de ser utilizados en su práctica docente (3. «Algunos contenidos de la acción de formación que piensa utilizar en su trabajo futuro»);
- Los eventuales obstáculos a esa aplicación (4. «Algunos obstáculos que pudieran impedirle la puesta en práctica de los conocimientos y competencias adquiridos en la acción de formación»);
- Otros comentarios (5. «Comentarios complementarios»).

Las opiniones que fueron recogidas muestran una profunda satisfacción con el tipo de formación recibida, los temas tratados, la forma en cómo estas actividades fueron llevadas a cabo y la pertinencia de las mismas¹¹.

Los datos obtenidos fueron tratados recurriendo al análisis de contenido, desde una perspectiva cualitativa (Vala, 2003). Los objetivos de validación de las respectivas categorías se definieron *a posteriori*, en virtud del cuestionario haber sido elaborado por otra entidad. Así se justifica el hecho de que las unidades de registro correspondientes a un mismo objetivo y a una misma categoría pudieran ser retiradas de varias cuestiones, respetándose siempre la fidelidad y la exigencia de un carácter exhaustivo y exclusivo de las categorías para la respectiva validación interna (Vala, 2003; Navarro y Díaz, 1999: 194; Van Der Maren, 1996: 137).

Las apreciaciones analizadas se subordinan a los siguientes *objetivos*:

1. Conocer las expectativas del profesorado en formación relativas a esta iniciativa formativa (Cuestión 1).
2. Saber si la formación satisface las expectativas de este colectivo (Cuestiones 2 y 5).
3. Saber si estos profesores percibirán en la formación un factor de desarrollo personal, social y profesional (Cuestiones 2 y 5).
4. Saber si este colectivo en formación reconoció en la formación efectuada la utilidad y aplicabilidad futura para su práctica pedagógica (Cuestiones 3, 4 y 2).
5. Identificar obstáculos percibidos por el profesorado en formación para la aplicabilidad de los contenidos de la acción en la práctica docente (Cuestiones 4 y 3).

¹¹ Otras actividades de formación idénticas que hemos desarrollado posteriormente, pero dirigidas a públicos diferentes, muestran resultados semejantes a los que aquí presentamos. Conramos con poder hacer en próximos trabajos un análisis del material obtenido en su validación. La utilización de estrategias y actividades de educación no formal en estas actividades de formación en valores —Educación Intercultural, Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos— viene revelándose pertinente en otras ocasiones en el cambio que se detectó de actitudes del profesorado en formación. Puede verse —a los efectos del uso de metodologías no formales en el aprendizaje significativo— GONÇALVES, S.; VAZ, J.P.; RAMOS, F. (2003). El cambio de actitudes del Profesorado en formación a través de la formación en Educación Intercultural conduce a resultados idénticos que se pueden ver en RAMOS, F.; VAZ, J.; GONÇALVES, S. (2003) y en VAZ, J.; GONÇALVES, S.; RAMOS, F. (2003). La importancia del aprendizaje significativo en otros contextos y relacionado con la cuestión de las competencias se puede ver en el texto de Concesa Caballero Sahelices (CABALLERO SAHELICES, 2009).

Esos objetivos condujeron a la formulación de las correspondientes *categorías de análisis*:

1. Expectativas (Cuestión 1).
2. Satisfacción de expectativas (Cuestiones 2 y 5).
3. Desarrollo personal, social y profesional (Cuestiones 2 y 5).
4. Pertinencia de la formación/ aplicación futura (Cuestiones 3, 4 y 2).
5. Obstáculos y dificultades de aplicabilidad (Cuestiones 4 y 3).

Detectadas las respectivas *unidades de registro*, se integraron en una matriz de reducción de los datos. De su análisis, podemos destacar los aspectos que indicamos a continuación, apoyados en algunas de las opiniones manifestadas por los participantes, incluidas a título ilustrativo en las conclusiones que presentamos (les mantenemos el respectivo número de registro).

El análisis consustanciado en la categoría 1 (expectativas) se destina a suministrar elementos de referencia susceptibles de encuadrar indicaciones dadas por unidades de registro correspondientes a las otras categorías. Así, se asume como la fundamentación previa y necesaria a la comprensión de los datos ofrecidos por los profesores en formación en sus apreciaciones de la formación efectuada. De ese análisis se destaca un conjunto de expectativas indicadas por los participantes que se relacionan con:

1. La necesidad de adquirir conocimientos así como materiales acerca de los temas específicos de la formación (ciudadanía democrática, derechos humanos y sus cuestiones actuales, educación en valores, formación personal y social y estrategias/actividades educativas);
2. La necesidad de aprender a dinamizar grupos, poniendo en práctica las técnicas adecuadas para ello;
3. El intercambio y debate de ideas/reflexiones/experiencias;
4. El interés en recibir una formación (en temas específicos y en competencias de relaciones interpersonales) que pueda ser utilizada en su posterior actividad docente cotidiana en el aula y en la comunidad;
5. El enriquecimiento personal;
6. El interés por la progresión en la carrera adquiriendo la respectiva acreditación.

TABLA 2. CATEGORÍA 1. EXPECTATIVAS

UNIDADES DE REGISTRO

2. «La mejor forma de hacer que los alumnos tomen conciencia de los Derechos Humanos y actúen en su día a día en el sentido de respetarlos y hacerlos respetar».
4. «Derechos y deberes como ciudadano. Saber vivir en ciudadanía. Conocer, respetar el espacio de los 'otros'. Temas de nuestra actualidad (Derechos Humanos, Violencia, Democracia)».

8. «La resolución/debate de ideas pertinentes sobre determinados asuntos relacionados con el tema. Prácticas de trabajar determinadas ideas sobre ciudadanía con los alumnos dentro del aula».
11. «Vivencias compatibles y de respeto por los Derechos Humanos/Ciudadanía Democrática. Confrontar y debatir ideas. Materias relacionadas con el tema».
28. «Estrategias a desarrollar en el aula para enfocar e implementar esta temática. Estrategias de motivación para que los alumnos vivan la 'ciudadanía'. Estrategias que permitan involucrar a los alumnos en el cumplimiento de reglas de ciudadanía y de respeto por los otros».

De la identificación de las expectativas se pasa al análisis de los datos incluidos en la categoría 2 (satisfacción de las expectativas). Los registros obtenidos indican, a través de los juicios emitidos, que las expectativas fueron satisfechas; algunos registros indican incluso la plenitud/ el sobrepasar/ la superación de las mismas. Entre los motivos enunciados para esa satisfacción se encuentra la organización, coordinación y dinamización, destacándose como relevante el hecho de haber sido envuelto el grupo activamente en los trabajos, y la correspondencia de la formación con los datos anticipados en las expectativas reveladas.

TABLA 3. CATEGORÍA 2. SATISFACCIÓN DE EXPECTATIVAS

UNIDADES DE REGISTRO

1. «(...) ha superado mis expectativas, en la medida en que el formador ha tornado las sesiones muy atractivas a través de la participación y del diálogo (...).».
2. «Me ha gustado la forma como fueron relacionados e incluidos en los debates, los acontecimientos de la actualidad y también los hechos históricos, con los temas que fueron siendo abordados a lo largo de las sesiones».
14. «La posibilidad de relacionar los temas con la formación personal y social. La creación de espacios de reflexión conjunta sobre ciudadanía y Derechos del Hombre».
15. «Me ha permitido tomar conocimiento de la realidad del trabajo infantil, de la violencia doméstica, de la violencia juvenil y de la discriminación en el mundo del trabajo».
18. «Ha superado en todos los aspectos mis expectativas».

En la medida en que el tema de la formación no se agota en el plano de un mero contenido escolar transmisible y evaluable en el plano objetivo, pero se toma como la transformación del sujeto de aprendizaje y de su praxis, procuramos analizar la percepción de este último aspecto revelada por el profesorado en formación en la categoría 3 (desarrollo personal, social y profesional), el cual reviste para nosotros una importancia que destaca relativamente sobre las otras. El análisis de los datos nos permite verificar que estos profesores percibirán un cambio en sí mismos, traducido a los tres planos de desarrollo que referimos.

De este modo, son señaladas:

1. La adquisición de conocimientos, sea en relación a los contenidos temáticos, y a la dinámica de grupos;
2. La concienciación y el cambio de actitudes relativos a valores/preconceptos, así como la capacidad de actuar consecuentemente;
3. El auto y heteroconocimiento;
4. El desarrollo de capacidades y de competencias (creatividad, espontaneidad, espíritu crítico, presentación, defensa y discusión de ideas/argumentos, relaciones interpersonales, aplicación y desarrollo práctico de educación en valores).

TABLA 4. CATEGORÍA 3. DESARROLLO PERSONAL, SOCIAL Y PROFESIONAL

UNIDADES DE REGISTRO

1. «(...) haber adquirido conocimientos no sólo al nivel de Ciudadanía y Derechos Humanos, he desarrollado la creatividad, espontaneidad y poder crítico».
4. «Fue una acción inteligente, práctica y actual, sin momentos de monotonía. Trabajamos asuntos pertinentes de nuestro día a día, que por veces nos pasan al lado sin darles gran importancia, pero que son bien reales. Fue una acción que nos ha obligado a reflexionar, a discutir, a cambiar experiencias sobre el tema a trabajar».
6. «Se ha revelado un espacio importante de reflexión y debate de ideas. Ha servido de 'alerta' para determinadas situaciones que por veces son olvidadas».
9. «(...) he adquirido nociones básicas para poder poner en práctica dentro de mi actividad lectiva».
12. «Me ha abierto los horizontes a todos los niveles. Me ha permitido conocerme mejor relativamente al relacionamiento con los otros. He quedado con una perspectiva diferente cuanto a la forma como los otros me aceptan y cooperan conmigo. He constatado cómo los profesores son óptimos lidiando con estos temas a nivel teórico, pero son menos buenos en términos prácticos».
13. «El formador ha conseguido mostrar a los participantes todos los preconceptos que aún [los] afectan».
17. «Me ha permitido adquirir conocimientos sobre la dinámica de grupos».
23. «Me ha gustado, sobre todo, la posibilidad dada a los participantes para exponer sus puntos de vista y dar libertad a su creatividad».
26. «La acción de formación se ha desarrollado según los derechos humanos y ciudadanía democrática. Fue en esa perspectiva que me he visto envuelta en mi perfeccionamiento».

Con la categoría 4 (pertinencia de la formación/aplicación futura), pretendíamos verificar la percepción por parte de los profesores de la utilidad práctica de la formación para su actividad docente. También aquí se señala la satisfacción revelada con los resultados de la formación. La utilidad percibida va desde la aplicabilidad de los contenidos temáticos y actividades desarrolladas (temperada por la adecuación a las circunstancias concretas de la acción) hasta la de las técnicas de dinámica

de grupo aprendidas, sobre todo en la perspectiva de su capacidad de promoción de valores, de desarrollo personal y social de los alumnos, su espíritu crítico, sentido de responsabilidad, competencias interpersonales e intelectuales y el compartir experiencias.

TABLA 5. CATEGORÍA 4. PERTINENCIA DE LA FORMACIÓN/ APLICACIÓN FUTURA

UNIDADES DE REGISTRO

- | |
|--|
| 1. «Metodología de dinámica de grupos. (...) Pienso que de una manera general las cuestiones levantadas en esta formación pueden ser puestas en práctica». |
| 7. «Todos los temas para los trabajos de grupo fueron muy buenos. Todos ellos son de tal forma interesantes y actuales, que pueden proporcionar trabajos colectivos y debates, bien como intercambio de experiencias vividas por los alumnos, desarrollando así su espíritu democrático y el cambio de opiniones». |
| 10. «Podrán ser aplicados de manera a aumentar el conocimiento de los alumnos. Desarrollar el pensamiento crítico. Promover valores y el sentimiento da responsabilidad». |
| 20. «Competencias interpersonales e intelectuales; Derechos Humanos; Educar para qué valores». |
| 27. «Aprovechar los temas tratados para discutir con los alumnos en las aulas de formación cívica. Algunos materiales facilitados. Algunas estrategias y actividades con los alumnos, que fueron muy interesantes en una vertiente práctica». |
| 35. «El modo innovador de poder presentarlos [los contenidos de la formación] a mis alumnos». |

Finalmente, nos hemos interesado por verificar si los profesores percibían dificultades en la transferencia de la formación adquirida para su actividad práctica y en qué medida lo percibían. Así, en la categoría 5 (obstáculos y dificultades de aplicabilidad) se han registrado las respectivas percepciones del profesorado en formación. Sus unidades de registro son concordantes con los datos obtenidos en la categoría anterior y se centran sobre todo en aspectos de naturaleza externa a las propuestas formativas presentadas y susceptibles de ser superadas mediante la autonomía e imaginación/ creatividad de los profesores y las respectivas instituciones de trabajo.

De ellas, hemos de resaltar la indicación de:

1. Falta de recursos, de instalaciones y de tiempo;
2. Incomprensión y falta de apoyo por parte de instancias superiores;
3. Extensión de los programas y rigidez de currículos;
4. Organización de las actividades lectivas;
5. Resistencia por parte de miembros de la Comunidad Educativa y de la comunidad en general;
6. Mentalidades y preconcepciones;
7. Falta de conocimientos por parte de los alumnos;
8. La imposibilidad en aplicar en algunos temas/actividades en virtud de circunstancias específicas de algunos alumnos/grupos de alumnos.

TABLA 6. CATEGORÍA 5. OBSTÁCULOS Y DIFICULTADES DE APLICABILIDAD

UNIDADES DE REGISTRO

1. «Débiles recursos y falta de sentido común y apoyo por parte de entidades superiores».
6. «La falta de conocimientos básicos de los alumnos. La relación espacio/alumnos. La falta de tiempo para el desarrollo de una acción de esta naturaleza».
7. «Extensión de los programas. Tiempo insuficiente».
8. «Resistencia por parte de otros elementos de la Comunidad Educativa y de la comunidad en general».
9. «Las mentalidades, los preconceptos».

CONCLUSIÓN

Concluimos afirmando que la formación continua de Profesores que envuelve la experiencia previa y cotidiana de las personas, la utilización de su participación y autonomía, que recurra a sus emociones/sentimientos/expresión personal y compromiso, así como a su interacción personal, se revela en esta experiencia como muy gratificante y útil. Para alcanzar este resultado, fue particularmente importante haber recurrido a metodologías de educación no formal.

Esta actuación permitió a los profesores el desarrollo de características personales y sociales que se supone que les deben ayudar a su desarrollo y al desarrollo de sus alumnos. Al mismo tiempo, les ha producido una satisfacción considerable con la formación. Estas son condiciones deseables y necesarias para una mejor realización personal y profesional del profesorado.

Fue posible, en esta formación, hacer la conexión entre la perspectiva teórica y la formación efectuada, tanto en lo que concierne a los objetivos como al programa de la acción formativa. Si eso se supondría como hecho, por una cuestión de pura lógica, en la concatenación de los fundamentos teóricos con los aspectos metodológicos y didácticos y la ejecución de la formación, la evaluación de las acciones lo confirma plenamente. Nos fue posible desarrollar con los participantes nociones de Ciudadanía democrática y de Derechos Humanos al par de contenidos teóricos y prácticos de Educación en Valores (Educación Intercultural, para la Ciudadanía y Derechos Humanos), no solamente de forma teórica y reflexiva, como vivencial, posibilitando tanto su desarrollo personal como el profesional.

La aplicación de estos mismos procesos en la formación inicial de Profesores y Educadores es, en general, una posibilidad digna de ser considerada en los contextos educativos formales, en la medida en que también se revela capaz de producir los mismos efectos en los niños y en los jóvenes, hecho que hemos tenido la oportunidad de comprobar a través de otras iniciativas similares que promovimos con anterioridad y que serán objeto de otros trabajos.

REFERENCIAS

- AFONSO, M.R. (2007). *Educação para a Cidadania*, en http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/lists/repositorio%20recursos2/attachments/790/contexto_escolar.pdf. Consultado el 21 de Mayo de 2010.
- ANDRÉ, J.M. (2005). Pluralidade de Crenças e Diferença de Culturas: O Ecumenismo do século xv e Educação Intercultural na actualidade, en ANDRÉ, J.M., *Diálogo Intercultural, Utopia e Mestiçagens em tempos de Globalização*, pp. 15-64. Coimbra: Ariadne Editora.
- BRANDER, P., KEEN, E. y LEMINEUR, M.-L. (eds.) (2002). *Compass. A Manual on Human Rights Education with Young People*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- CABALLERO SAHELICES, C. (2009). ¿Qué aprendizaje promueve el desarrollo de competencias? Una mirada desde el aprendizaje significativo. *Currículum*, 22, Octubre 2009, pp. 11-34.
- CABRERA RODRÍGUEZ, F. (2002). Qué educación para qué ciudadanía. In Soriano Ayala, E. (coord.), *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*, pp. 83-130. Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- CHANGEUX, J.-P. (dir.) (1999). *Uma mesma Ética para todos?* Lisboa: Instituto Piaget.
- DGICD a. *Currículo do Ensino Básico*, en: <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/basico/Paginas/default.aspx>. Consultado el 21 de Mayo de 2010.
- DGICD b. *Educação para a Cidadania*, en: <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/cidadania/Paginas/default.aspx>. Consultado el 21 de Mayo de 2010.
- FREIRE, P. (2003). *Pedagogia da Esperança. Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 11ª edición. S. Paulo: Paz e Terra.
- (1974). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GONÇALVES, S., VAZ, J.P. y RAMOS, F. (2003). Changing stereotypes about minorities: The impact of self-reflective practices on teacher trainees' social representations, en LASONEN, J. y LESTINEN, L. (ed.). *Unesco Conference on Intercultural Education. Teaching and Learning for Intercultural Understanding, Human Rights and a Culture of Peace. Conference Proceedings*. Jyväskylä: University of Jyväskylä/Institute for Educational Research - University of Jyväskylä/Unesco/Jyväskylä Congresses.
- LBSE-LBSE. *Lei de Bases do Sistema Educativo*, de 1986 (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto).
- MAALOUF, A. (1998). *Les Identités meurtrières*. Paris: Grasset.
- NAVARRO, P. y DÍAZ, C. (1999). Análisis de contenido, en DELGADO, J.M. y GUTIÉRREZ, J. (coords.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, pp. 177-224. Madrid: Editorial Síntesis.
- NOGUEIRA, C. y SILVA, I. (2001). *Cidadania. Construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Edições Asa.
- PEROTTI, A. (1994). *Plaidoyer pour l'interculturel*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- POSTMAN, N. (2002). *O Fim da Educação*. Lisboa: Relógio d'Água.
- RAMOS, F.S. (2010). Lançando a Ponte: Os Direitos do Homem e o Dever de Memória, en RAMOS, F.S. (coord.). *Lançando Pontes para a Interculturalidade*, pp. 255-287. Coimbra: Fernando Ramos (ed.).

- (2009). Educação para a Cidadania e Direitos do Homem, en ORTIZ MOLINA, M.ªA. (2009) (coord.), *Investigación en Educación y Derechos Humanos*, pp. 47-60. Coimbra: Fernando Ramos (ed.).
- (2008). Formação Ética e Deontológica de alunos do Ensino Superior. Um estudo de caso, en ORTIZ MOLINA, M.ªA. (coord.), *Música, Arte, Diálogo, Civilización*, pp. 341-369. Coimbra: Fernando Ramos (ed.).
- (2007). Educação para a Cidadania e Direitos Humanos, en RAMOS, F.S. (coord.), *Educação para a Cidadania Europeia com as Artes*, pp. 239-269. Coimbra: Fernando Ramos (ed.).
- (2006). *Desenvolvimento Pessoal e Social/ Desenvolvimento Moral e Cidadania/ Educação para a Cidadania e para os Direitos Humanos. Material de apoio à Formação*. Coimbra: Fernando Ramos (ed.).
- (2005). Educação para os Direitos Humanos. Notas de um Projecto, en ORTIZ MOLINA, M.ªA.; OCAÑA FERNÁNDEZ, A. (coords.) (2005). *La Música y los Derechos del Niño*, pp. 19-26. Granada: Labayen y Liébana.
- (2003). Intersubjectivity and interculturality: A philosophical approach, en LASONEN, J. y LESTINEN, L. (ed.). *Unesco Conference on Intercultural Education. Teaching and Learning for Intercultural Understanding, Human Rights and a Culture of Peace. Conference Proceedings*. Jyväskylä: University of Jyväskylä/Institute for Educational Research-University of Jyväskylä/Unesco/Jyväskylä Congresses.
- RAMOS, F., VAZ, J. y GONÇALVES, S. (2003). Importância da Educação Multicultural na formação de Professores. Revisão de estudos. In *Colectânea de Comunicações/2002*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- REIS, I., RAMOS, F. y CUNHA, T. (2007). Being-with and Dialogue in Teacher Training: For an Ethical Profile of the Teacher, en CALVO DE MORA, J. (coord.), *New Schooling through Citizenship Practice: Contents and Process*, pp. 123-132. Veliko Turnovo: Veliko Turnovo University.
- ROCHA, F. (1985). «Educação para os Direitos Humanos». In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIX, pp. 81-108.
- RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R.M. (2005). El reto de la ciudadanía intercultural: perspectivas educativas, en *Curriculum*, 18, Octubre 2005, pp. 39-56.
- SANTOS, B. de S. (1997). «Por uma concepção multicultural de direitos humanos», en *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, pp.11-32.
- SZELENYI, Z. (ed.), FLOWERS, N., BREDERODE-SANTOS, M.E., CLAEYS, J., FAZAH, R. y SCHNEIDER, A. (2009). *Compasito*. Manual on human rights education for children. 2ª edición. Hungary: Council of Europe.
- SIBONY, D. (1997). *Le «racisme», une haine identitaire*. Paris: Christian Bourgois éditeur.
- SILVA, T.T. (org.), HALL, S. y WOODWARD, K. (2000). *Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- VALA, J. (2003). A Análise de Conteúdo, en SILVA, A.S.; PINTO, J.M. (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, pp. 101-128. 12ª edición. Porto: Edições Afrontamento.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2ª edición. Paris, Bruxelles: De Boeck Université.
- VAZ, J., GONÇALVES, S. y RAMOS, F. (2003). Impacto da formação em Educação Multicultural na mudança de percepções e de atitudes de Professores, en *Colectânea de Comunicações/2002*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- VICENTE, J.N. y LOURENÇO, J.V. (1993). *Do vivido ao pensado. Introdução à Filosofia, 10.º ano*. Porto: Porto Editora.