

Educación en valores y desarrollo moral

Jornadas celebradas en Barcelona mayo 1995

Coordinadores edición:

M^a Rosa Buxarrais
Miquel Martínez

Composición:

Magda Lizano

Diseño de la portada:

Josep Martínez Ruzafa
Asunción Muñoz

© Del contenido: los autores

© De la edición:

Institut de Ciències de l'Educació – ICE–
Organización de Estados Iberoamericanos – OEI–

ISBN: 84-88795-33-5

Imprime:

Editorial-Gráficas Signo, S.A.
Carretera de Cornellà, 140, 2a. planta
08950 Esplugues de Llobregat (Barcelona)

Depósito Legal: B-35.007-1996

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
---------------------------	---

CONFERENCIAS

1. Una educación experiencial para desarrollar la democracia en las instituciones educativas	13
<i>Pedro Álvarez</i>	
2. Educar la persona moral en su totalidad	43
<i>Marvin W. Berkowitz</i>	
3. La educación del hombre y del ciudadano	67
<i>Adela Cortina</i>	
4. Futuras perspectivas de la educación moral	85
<i>Fritz Oser</i>	
5. Perspectiva teórica y de investigación en la educación en valores. El GREM de la Universitat de Barcelona	113
<i>Transcripción de la intervención oral de los Profs. Miquel Martínez y Josep M^a Puig en representación del GREM</i>	

COMUNICACIONES

1. La amistad, una propuesta didáctica	127
<i>Llorenç Carreras Sureda, Teresa Falgueras Estany</i>	
2. La evaluación en el ámbito de la educación moral	133
<i>Isabel Carrillo, Ester Casals, Teresa Garrell, Margarita Pujol</i>	
3. Los indicadores de evaluación de la personalidad moral	139
<i>Isabel Carrillo, Ester Casals, Teresa Garrell, Margarita Pujol</i>	
4. Posicionamiento y reacciones de la joven generación a los sistemas o subsistemas de valores a los que se ve enfrentada	145
<i>Hipólito Cores Saborido, Mercedes Rodeiro Baros, Ana Vázquez Fernández</i>	
5. La televisión: un medio de transmisión de valores. El papel de la familia	151
<i>Maria Domenech Roig</i>	

6. Diferencias y semejanzas entre los modelos de Hall&Tonna y Kohlberg: implicaciones educativas	157
<i>Itziar Elexpuru, Concepción Medrano</i>	
7. De la transversalidad antropológica a la transversalidad educativa. Una aplicación pragmática en la pedagogía de los valores	161
<i>Miguel Fernández Pérez</i>	
8. Cómo educar en valores	165
<i>M. Teresa Gómez Masdevall, Teresa Planas Lladó</i>	
9. Discusión y educación moral: una experiencia educativa en secundaria	169
<i>M^a Montserrat Hurtado Molist</i>	
10. Las redes telemáticas como herramientas para trabajar la educación en valores	173
<i>Magda Lizano, Silvia López, Maria Munné, Elena Noguera</i>	
11. Una experiencia de aplicación de la telemática en la educación en valores ...	179
<i>Magda Lizano, Silvia López, Maria Munné, Elena Noguera</i>	
12. Conciencia moral autónoma y conductas socialmente aceptables	189
<i>M. Luz Lorenzo Vicente</i>	
13. Estudio de los valores en el alumnado inmigrante	191
<i>M^a Angeles Marín Gracia</i>	
14. Las asambleas en el ámbito escolar	199
<i>Xus Martín, Susagna Escardíbul, Anna Novella, Josep M^a Puig</i>	
15. Las diferencias en el desarrollo moral en función del sexo: un estudio realizado en el País Vasco	205
<i>Concepción Medrano</i>	
16. Desarrollo social y afectivo en la escuela: una línea de intervención	209
<i>Angela Muñoz, M^a Victoria Trianes, Ana Sánchez, Belén García</i>	
17. El programa de educación social y afectiva en educación infantil	215
<i>Angela Muñoz, M^a Dolores Vergara, Belén García, Ana Sánchez</i>	
18. Educar ciudadanos. Las demandas educativas de la diversidad	221
<i>Concepción Naval</i>	

19. El docente como investigador: la observación en asambleas	233
<i>Anna Novella , Josep M^a Puig, Susagna Escardíbul, Xus Martín</i>	
20. Análisis del componente experiencial como variable del desarrollo del juicio moral	241
<i>Montserrat Payá</i>	
21. Los valores inculcados en contexto familiar y escolar conforman modelos diferenciados de identidad	247
<i>Marta Poncet Souto, Ana Vázquez Fernández</i>	
22. La ética como reflexión filosófica	251
<i>Irene de Puig</i>	
23. La cooperación, una propuesta didáctica	257
<i>Sabina Raurell Sumalla, Ricard Guich Devesa</i>	
24. Autonomía: virtud y autorrealización	263
<i>Beatriz Sierra Arizmendiarieta</i>	
25. Moral y Democracia	267
<i>Fortino Sosa Treviño</i>	

PRESENTACIÓN

Con la publicación de esta obra, el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona contribuye de nuevo a potenciar la investigación y la formación del profesorado sobre el desarrollo moral y la educación en valores. A lo largo de los últimos cuatro años el ICE ha apoyado y promovido un conjunto de acciones sobre el profesorado y los centros educativos en materia pedagógico-moral que lo caracteriza como pionero, una vez más, en el conjunto del Estado.

El ICE confió en los trabajos de investigación, la experiencia docente y la capacidad para elaborar materiales curriculares del GREM, Grup de Recerca en Educació Moral, del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de nuestra Universidad, y fue capaz de ilusionarnos para compartir e integrar nuestra experiencia en el GREM con otras nuevas especialmente orientadas a la formación permanente del profesorado.

La publicación que ahora se presenta es una aportación derivada del trabajo de las personas que hemos colaborado a lo largo de estos años en el PEVA, “Programa d’educació en valors” del ICE.

El Programa se estructura en diferentes grupos de trabajo, acciones de formación de formadores y organización de actividades sobre sensibilización, difusión, elaboración y debate de carácter teórico-práctico sobre educación moral y en valores. Entre los primeros, el PEVA ha promovido grupos de trabajo sobre evaluación; diseño curricular en la ESO; y telemática y educación en valores. Entre los segundos el Curso de Formación de formadores en sus diferentes fases en 1993, 1994 y 1995, ha presentado además de lograr sus objetivos formativos, generar una cierta interrelación entre sus participantes y ha contribuido a crear una identidad de grupo que continua manteniéndose, como pudo comprobarse en el último encuentro en abril de este mismo año. Entre los terceros la oferta de cursos, asesoramientos a centros y actividades específicas de formación a demanda de los mismos conforman una de las partes más notables del Programa.

Las Jornadas cuyas ponencias y comunicaciones se recogen en esta obra completa la oferta que en este sentido el Programa viene desarrollando y han sido la excusa para reunir en Barcelona a más de doscientas personas de diferentes Universidades, Centros de Profesores y grupos de renovación pedagógica en definitiva. A la vez han sido también la consecuencia de la presencia y acciones formativas realizadas tanto por los miembros del PEVA como el resto de miembros del GREM, especialmente Josep Puig, Jaume Trilla, Montserrat Payà y Xus Martín, Isabel Carrillo y más recientemente Maria Domenech, Magda Lizano y Ester Casals. Sin el trabajo de todos nosotros hubiera sido difícil lograr reunir en nuestra convocatoria a un grupo tan nutrido de especialistas y profesorado.

Los trabajos que recoge esta publicación reflejan algunos de los problemas y desarrollan algunas de las perspectivas que nos parecen más significativas en el momento actual sobre desarrollo moral y educación en valores tanto en Europa, como en Esta-

dos Unidos de América y en América Latina. Las comunicaciones son un claro exponente del quehacer de un notable grupo de profesorado y especialistas en la temática, recogen experiencias y proponen temas de futuro, pautas y orientaciones para la mejora de la eficacia en este ámbito, a nuestro juicio, clave de la acción pedagógica en sociedades plurales y abiertas.

Desde 1993 el grupo de trabajo del PEVA iniciamos una colaboración con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Esta colaboración también está presente en la publicación que presentamos. La coedición ICE-UB y OEI es indicador de un trabajo en equipo que no sólo ha beneficiado al profesorado de Cataluña a través del ICE, sino también a sectores del profesorado del resto de España y a un sector importante de responsables y políticos de la educación, especialistas y profesorado de los países de América Latina miembros de la OEI.

Algunas de las colaboraciones recogidas en esta obra, han formado parte de los dos números monográficos que sobre el tema "Educación y Democracia" ha publicado la Revista Iberoamericana de la Educación de la OEI y que hemos coordinado.

Agradecemos la gentileza de la OEI al autorizar su reproducción en esta publicación y la colaboración que la OEI viene prestando a las iniciativas del GREM y del PEVA del ICE, contribuyendo así a la difusión de nuestros trabajos y su posible aplicación a ámbitos socioculturales diferentes del nuestro, pero coincidentes por sus intereses en el tema de la educación para la ciudadanía, la democracia y en los valores en sociedades plurales que hacen del pluralismo no sólo una característica sino un valor en sí mismo y de la democracia no tan sólo un sistema de participación social sino un sistema de vida y un medio para el progreso de las personas y los pueblos hacia niveles crecientes de justicia y solidaridad.

En el acto inaugural de las jornadas en mayo de 1995 y en el Aula Magna de la Universidad de Barcelona, el Secretario General de la OEI, José Torreblanca y el Director del ICE, Joan Mateo coincidían en señalar la urgencia y la necesidad de acciones pedagógicas sistemáticas y contextualizadas en el ámbito del desarrollo moral y de la educación en valores.

En octubre de 1995 la Universidad de Barcelona y la OEI firmaban un convenio de colaboración, en el que se reconoce el trabajo realizado, se proponen nuevos proyectos como el Programa de Doctorado Educación Moral y Democracia que organiza el GREM del Departamento de Teoría e Historia de la Educación para el actual bienio 1996/1998 en colaboración con la OEI y otros proyectos de interés especial en el que la tradición en formación del profesorado y en elaboración de materiales audiovisuales y documentación por parte del ICE se verá completada con acciones y recursos de la OEI que permitirá incidir a nuestra Universidad en países de América Latina y trasladar las propuestas del PEVA y el GREM a culturas diferentes para su oportuna contextualización por especialistas y profesorado propios de cada lugar.

La colaboración con la OEI en los Seminarios de Sto. Domingo en septiembre de 1993, Sta. Fe de Bogotá en abril de 1994, en Santiago de Chile en septiembre de 1994, julio 1995, enero 1996 y abril 1996 y en Barcelona, octubre 1995 y los proyectos previstos en otras zonas del área de incidencia de la OEI han sido para todos los que forman parte del PEVA del ICE y del GREM una experiencia y una lección que inte-

gramos en nuestro conocimiento como factor de progreso y perfeccionamiento personal y profesional.

Como siempre, en las instituciones, el trabajo de algunas personas hace que la confianza y el estímulo que depositan y generan en grupos de trabajo como el nuestro sea más o menos grato y potente. Queremos destacar nuestro agradecimiento a José Torreblanca, Secretario General de la OEI y a los miembros de su equipo por la confianza que han depositado en nosotros y por el apoyo que vienen prestando a nuestros proyectos. La confianza que el ICE depositó en nuestro trabajo hace años a través de Maite Colén y el trabajo en equipo con Roberto Martínez de la OEI han sido factores de mucho de lo realizado y es este un buen momento para agradecerlo de forma especial y públicamente.

Dr. Miquel Martínez Martín
Dra. M^a Rosa Buxarrais Estrada
Universidad de Barcelona, junio 1996.

CONFERENCIAS

UNA EDUCACIÓN EXPERIENCIAL PARA DESARROLLAR LA DEMOCRACIA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Pedro Álvarez

Santafé de Bogotá (Colombia)

«El aprendizaje se parece más al vuelo de una mariposa, que a la trayectoria de una bala». Ph. Jackson.

La educación Experiencial–constructivista nos ofrece orientaciones generales acerca del proceso de construcción del conocimiento cultural.

En primer lugar, enfatiza que los niños y jóvenes son intelectualmente imaginativos, activos y creadores, por lo tanto sus aprendizajes no sólo son guiados por mecanismos adaptativos. El estudiante tiene la capacidad de innovar, razonar, discrepar, sentir y pensar, si tiene la oportunidad para ello.

Estas habilidades no surgen espontáneamente sino que son aprendidas en contacto directo con preguntas y retos, experiencias que los activan intelectual y emocionalmente. Sin lugar a dudas, un estudiante que sólo memoriza y repite las fórmulas que le da el docente, al cabo del tiempo no tendrá habilidad para plantearse dudas e inquietudes que movilicen sus capacidades intelectuales y emotivas.

El estudiante en este enfoque debe ser el **protagonista** de su propio proceso de conocer. No debe convertirse en un ser pasivo que se sienta a esperar que le digan lo que debe hacer o en ocasiones a responder cuando el docente pregunta. El estudiante puede iniciar el proceso, traer problemas al aula o fuera de ella que se relacionen con el tópico a estudiar, tener dudas y retos que con la ayuda del docente aprende a dilucidar.

Relacionado con lo anterior, está implícita la idea de que el objeto de la educación no es que los alumnos repliquen y comprueben verdades conocidas de las cuales son **informados**; más bien es motivarlos a visualizar una realidad, una ciencia, una tecnología y un conocimiento cultural que siempre se está haciendo, que siempre está en construcción a través de un aprendizaje experiencial.

Visto así, lo más importante es que el estudiante se sitúe frente a la experiencia de aprendizaje con una actitud y una conducta responsable e independiente. Que no haya que recurrir necesariamente a castigos, amenazas, calificaciones, notas, exámenes, reportes a la familia, para que aprenda. Esto no significa que no haya evaluaciones, o que el estudiante no trabaje, sólo que lo hace como parte de un proceso necesario para apropiarse del conocimiento y no para obtener buenas notas o evadir las malas.

«Aprender es un camino que hace el sujeto para conocerse a sí mismo y conocer el entorno. Proceso intransferible pero que es necesario compartir y construirlo con los demás». (Autores varios, Piaget en el aula).

Lo anterior nos señala otro principio, que difiere, en algún sentido, de la posición tradicional que enfatiza la competencia individual y el logro personal. Para el Aprendizaje Experiencial la aprobación y construcción del conocimiento cultural, aunque es una responsabilidad y tarea personal, es a la vez un proceso social. El aprendizaje no se da en forma aislada, o solos ante un libro o frente a un paquete programado. Lo que permite el crecimiento personal y el trabajo grupal, es la cooperación, el lidiar juntos con un problema, el aprender a escuchar argumentos, a ponerse en lugar de otros, la posibilidad de exteriorizar criterios propios que sean sometidos a valoración por los otros, el compartir alternativas y buscar caminos. Cuando la idea y los procedimientos que cada cual utiliza se confrontan con los de los demás en el interior de un proceso estructurado, se produce el conocimiento. En un espacio de interacción es posible negociar varias propuestas y evaluar la viabilidad de ellas.

En esta idea de interacción subyace un objetivo fundamental, cual es que el individuo realmente aprenda de la experiencia, que no pase por la información y el conocimiento de una manera superficial.

A continuación, se describen tres formas de abordar el problema del aprendizaje. Tal vez podemos reconocer algunas de las prácticas de los estudiantes de los colegios, quienes lejos de construir el conocimiento son inducidos, más bien, a movilizarse por otros objetivos.

A. Enfoque Superficial

- Intención de cumplir con los requisitos y los resultados de la tarea.
- Memorizar la información necesaria para pruebas o exámenes.
- Encarar la tarea como imposición externa.
- Ausencia de reflexión acerca de propósitos o estrategias.
- Foco de elementos sueltos sin integración.
- No distinguen principios a partir de ejemplos. No existe la experiencia directa.

B. Enfoque Estratégico

- Intención de obtener notas lo más altas posibles.
- Uso de exámenes previos para predecir preguntas.
- Atento a pistas sobre esquemas de puntuación.
- Organiza el tiempo y distribuye el esfuerzo para obtener mejores resultados.
- Asegura materiales adecuados y condiciones de estudio.
- Existen experiencias simuladas.

C. Enfoque Experiencial

- Se tiene en cuenta las necesidades del estudiante.
- Intención de comprender procesos.
- Fuerte interacción con el compendio a partir de la experiencia.

- Relación de nuevas ideas con el conocimiento anterior.
- Relación de conceptos con la experiencia cotidiana.
- Examen de la lógica del argumento: pensar sobre lo pensado.

«Fomentar en la institución educativa prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana...» Art. 13 Ley General de Educación, 1994.

Por supuesto, el que un estudiante siga uno u otro camino depende de la forma en que el facilitador organiza la experiencia del aprendizaje del currículum oculto, del rol activo o pasivo que el estudiante cumple en el proceso de aprender, de lo significativo del material que debe aprender, de la metodología que se siga en el curso, de si se fomenta el logro individual y los estímulos como manera de asegurarse el rendimiento académico, o el proceso de interacción experiencial que provoca retos y activa la motivación para resolver conjuntamente los problemas.

Un aspecto que ha requerido mucho análisis en esta mirada de la educación es el referido a esquemas conceptuales, ideas, marcos de referencia, representaciones mentales, que los alumnos traen a la experiencia de aprendizaje. Existe un reconocimiento que tanto los estudiantes como los profesores no aprenden como sujetos vacíos de ideas. Su mente no es una tabla rasa o un papel en blanco sobre el cual el profesor escribe, tampoco un recipiente vacío que la escuela llena de conocimiento presumiblemente útil. Los estudiantes traen formas de ver las cosas, maneras de resolver problemas cotidianos, inquietudes, en su cabeza tiene ideas que han ido apropiando como resultado de su experiencia personal y social. Tal vez esas ideas, esas formas de enfrentarse a los problemas no son las más «adecuadas» para lidiar con el conocimiento científico y el trabajo educativo; sin embargo, no se pueden desconocer. De ahí que el docente debe valorar las posibilidades de desencadenar cambios en la estructura conceptual del estudiante, a partir de las experiencias provocadas por alternativas metodológicas que le permitan al alumno desarrollar estrategias de aprendizaje experiencial con un proceso de construcción del conocimiento.

Se desprende de esta concepción sobre la ciencia, sobre el conocimiento cultural y el aprendizaje, una primicia del sujeto que conoce (docente-facilitador-estudiante) sobre el programa curricular. No es cuestión de aferrarse a contenidos ni descartarlos de plano. Los contenidos deben servir como caminos o instrumentos que permitan pensar y plantearse retos y preguntas. Aquí interesa el proceso y no sólo las respuestas concretas. Por ejemplo, no interesa que sólo señale o describa las consecuencias de la contaminación por parte de los automóviles en la ciudad, sino que sepa qué hacer con ese conocimiento en situaciones reales. Es importante que el estudiante intente desarrollar habilidades investigativas que le ayuden a actualizar su conocimiento y aprovechar la información que va apareciendo para dar respuesta a problemas concretos.

Los momentos experienciales (talleres, clases, exploraciones) son situaciones abiertas donde los sujetos se relacionan con el objeto a estudiar y crecen en proceso, es un espacio de intercambio de experiencias, ideas e información, es lugar para pensar y sentir, enfrentándose a la realidad. Es una experiencia que permite discrepar, en donde

cada cual tiene tareas precisas que conducen a un desarrollo de todos. En las actividades a desarrollar existe un método a seguir, no es asunto de cada uno hacer lo que quiere sin ninguna organización o finalidad. Requiere de un planteamiento que les produzca emoción y al que le vean sentido.

En este enfoque experiencial–constructivista se ha desarrollado una organización curricular que se centra en problemas más que en materias. Se ha visto la necesidad de integrar los contenidos y que las materias no se vean aisladas unas de otras. Se trata de organizar el material alrededor de temas o problemas fundamentales que faciliten su comprensión. Este es un aspecto que difiere en lo fundamental de la clásica organización del programa de curso por contenidos o del currículum por asignaturas.

La formación del estudiante, desde un enfoque experiencial–constructivista, no tiene como finalidad darle solamente contenidos culturales o científicos; tampoco se pretende prepararlo para que se adapte a normas o patrones establecidos, sino más bien para que aprenda a construir su propia vida junto a otros dentro de un marco de respeto hacia la heterogeneidad y la diversidad de la vida humana. De ahí la necesidad de la interacción, del desarrollo grupal, de las relaciones interpersonales en el salón de clases, en el espacio escolar, en el espacio ciudadano, en el escenario natural. El aprendizaje es también un ejercicio en la convivencia social y en la solidaridad y no sólo en la competencia individual y el logro personal.

La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. (Artículo 1º. Ley General de Educación 1994).

En la actual normativa educativa colombiana, encontramos que sus fines orientan a la «Formación en el respeto de la vida y a los derechos humanos, a los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad». También en los objetivos comunes para todos los niveles de la Educación Formal encontramos la intención explícita de «Fomentar en la institución educativa prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación democráticas para el aprendizaje de los principios, valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad». La Resolución Ministerial 1.600 sobre Proyectos Educativos Institucionales en Educación para la Democracia, dinamiza y obliga a impulsar nuevas formas de participación en la Comunidad Educativa.

La propuesta aquí presentada sobre grupos de apoyos, no es más que una de las variadas posibilidades que se tienen para transformar el currículum oculto. Entre otras, podemos destacar la escuela de líderes, consejo estudiantil, utilización del observador del alumno, manual de convivencia, escuela de padres, comités de profesores de curso, etc.

A lo largo de la historia pedagógica orientada al trabajo de grupo existen entre otros las experiencias y aportes de Makarenko, Don Bosco, Piaget, Vigotstky, Kolhberg. Estos autores enfatizan en las relaciones solidarias de los estudiantes, plasmadas en estructuras organizativas donde se transita de una escolarización competitiva e individualista a una concepción que se fundamenta en la activa participación de los estudiantes.

De una u otra forma, proponen que los estudiantes se organicen en verdaderos equipos de trabajo, donde los conflictos sean los carburantes para desequilibrar continuamente su propio proceso formativo. Lo anterior es posible si lo que están haciendo los estudiantes es significativo para ellos y el ambiente en que se desenvuelven es el grupo pequeño donde ideas, perspectivas, expectativas y opciones entran en una interacción que obliga a buscar nuevas alternativas; estas nuevas posibilidades impactan en los individuos, desequilibrando el estado cognitivo, emocional y comportamental anterior y nuevas construcciones se generan como síntesis parciales del desarrollo de cada individuo, como del grupo al cual pertenecen. Estos «saltos» cualitativos se generan en lo intelectual, en lo afectivo, en lo valorativo, lo que impulsa a estructurar nuevas formas manifiestas de conductas en los estudiantes.

Piaget, Vigostky y Kolhberg proporcionan algunos conceptos que posibilitan la comprensión del desarrollo de niños y jóvenes cuando nos indican que el conocimiento y, en general, la actividad mental se estructuran en la interrelación dialéctica de los individuos y que el proceso de desarrollo de los chicos y chicas consiste en interiorizar gradualmente lo que con anterioridad se ha logrado con el apoyo de otros. De otra manera se puede decir que el niño va progresando en su capacidad para realizar ciertas actividades por sí sólo, luego hay cosas que no puede hacer ni sólo ni con ayuda, más adelante consigue hacerlas con ayuda, de alguien más experto y por último, llegará a realizarlas de forma independiente.

«El ser humano necesita de una comunidad más amplia que la familiar, en cuyo marco excesivamente estrecho hállase condenado a vegetar moral y espiritualmente».
Carl Jung.

La diferencia entre lo que un niño puede hacer con la ayuda de otro más experto es lo que Vigotsky llamó **Zona de Desarrollo Próximo**, donde en cada nivel de desarrollo de los estudiantes deberán distinguirse dos momentos: el que corresponde al **Desarrollo Efectivo** que ha alcanzado un niño (lo que puede hacer por sí solo) y luego el nivel de **Desarrollo Potencial**, es decir, aquello que está desarrollándose pero que aún no es dominado por el niño.

En los procesos educativos, cualquiera sea el trabajo realizado, deberán ubicarse en la Zona de Desarrollo Potencial, pues el estudiante entraría en contacto con destrezas, habilidades y conocimientos que se encuentran en un estado rudimentario, embrionario, que posibilita un trabajo de apertura de nuevos espacios, de nuevos conceptos y de nuevas prácticas. La antítesis de lo anterior, la encontramos cuando el proceso se sitúa en la Zona de Desarrollo Efectivo del estudiante: trabajar allí sólo germinará uno que otro conocimiento específico, pero estará muy distante para conseguir nuevas destrezas de pensamiento, autorregulaciones valorativas y manejo de autocontrol comportamental.

La Dirección de Grupo Centrada en el Apoyo intenta ubicarse en el trabajo en grupos de iguales, donde las diferencias de los estudiantes «jalonen» sus procesos y desencadenen acercamientos al Desarrollo Potencial.

La Dirección de Grupo Centrada en el Apoyo es la conformación de una verdadera

red de células democráticas en todos los cursos de la Institución Educativa. Debe ser una **opción institucional** y no sólo de algunas personas. Esta estructura educativa, es parte fundamental del Proyecto Educativo Institucional Democrático.

La intención básica de la Educación para la Democracia, es la formación integral de los estudiantes; de ahí la importancia que los directivos y docentes privilegien los espacios de formación en la estructura escolar. La Dirección de Grupo es uno de estos espacios donde se concreta el desarrollo integral del estudiante como miembro de la comunidad educativa, y como futuro ciudadano de una nación donde se privilegia la participación y la justicia.

1. Cuáles son los objetivos de la dirección de grupo centrada en el apoyo

A. Desarrollar en el Estudiante y en el Grupo el dominio Social

El trabajo de los estudiantes en pequeños grupos, donde puedan procesar sus propios problemas y situaciones críticas, les permite organizarse, asumir posiciones, los habitúa a producir esfuerzos comunes para alcanzar metas individuales y grupales. El placer de trabajar unidos les genera un sentimiento muy parecido al que encuentran en los grupos naturales del barrio; de esta manera es posible que en plano de igualdad procesen las diferencias y desde allí desarrollen los potenciales individuales.

Los Grupos de Apoyo fomentan la práctica de la interayuda, de la solidaridad y de la comprensión mutua. Un grupo de estudiantes actúa en comunión, permite crear sentido de vida y de trabajo. En un Grupo de Apoyo definitivamente es posible el protagonismo del estudiante en su actividad escolar.

Al estudiante, en el interior de un Grupo de Apoyo, le es posible negociar las diferencias, conciliar los conflictos, dirimir los asuntos pendientes. Todo esto desde una perspectiva democrática, lo que quiere decir basado en el respeto y en la admiración del otro, como legítimo miembro de la comunidad. Es aquí donde cobra sentido el decir popular «Uno para todos, todos para uno».

B. Desarrollar en el Estudiante y en el Grupo el Dominio Intelectual y Académico

El Grupo de Apoyo transforma el aprendizaje de conocimientos en algo agradable, profundo, duradero y práctico; en otras palabras, los estudiantes hablan, tratan, analizan en su propio lenguaje, con sus propios códigos, lo que están haciendo y aprendiendo.

El trabajo académico en el Grupo de Apoyo se transforma en algo sencillo y eficaz. Las correcciones se hacen sin reproches de parte de los adultos, castigos, ni malas notas. El trabajo de un Grupo Centrado en el Apoyo es algo alegre, invita a los chicos y chicas a colocar en práctica lo aprendido, a acercarse a lo difícil. El trabajo de los jóvenes Centrado en el Apoyo les enseña cómo aprender aprendiendo.

Los docentes pueden utilizar la Dirección de Grupo Centrada en el Apoyo para el trabajo de clase o fuera de ella. Los docentes continuamente deben orientar y motivar el esfuerzo de los estudiantes.

C. Desarrollar en el Estudiante y en el Grupo el Dominio Emocional

La Dirección de Grupos Centrada en el Apoyo brinda múltiples y variadas oportunidades a los estudiantes de interactuar teniendo en cuenta sus diferentes tipos de personalidad, de caracteres, de temperamentos, de maneras de percibir los acontecimientos. Estas interrelaciones articuladas por las actividades del trabajo cooperativo del Grupo de Apoyo, irá posibilitando en la tirantez de los conflictos, como en los momentos de calma y en otros de máxima creación, procesos de autorregulación necesarios para el devenir grupal.

El autocontrol se fundamenta en el respeto, la admiración y el sentido de pertenencia que tiene el estudiante a su grupo. La autorregulación afectiva se genera a partir de las interacciones en que participan los alumnos en los Grupos Centrados en el Apoyo.

D. Desarrollar en el Estudiante y en el Grupo el Dominio Comportamental

Los estudiantes necesitan espacios y tiempos para interactuar y cotejan sus necesidades y expectativas. Los estudiantes deben tener la posibilidad de involucrarse en las actividades de su grupo y deben llegar a crear en forma sincera y responsable, el deseo de apoyar a sus compañeros. El involucramiento del estudiante debe traducirse en comportamientos claros y concretos de Apoyo.

Debe asumir al comienzo comportamientos sencillos y de fácil alcance, hasta lograr su propio autocontrol, y brindar específicamente aportes significativos a otros miembros de su Grupo de Apoyo, en particular a toda la Comunidad Educativa, y definitivamente generalizar este estilo de vida en su quehacer ciudadano.

E. Desarrollar en el Estudiante y en el Grupo el Dominio Valorativo

La construcción del yo en el estudiante es un proceso donde intervienen diferentes y en ocasiones complejas variables. El desarrollo valorativo hace parte de este tejido biopsicosocial, donde el grupo de apoyo brinda muchas oportunidades a partir de sus diferentes actividades, tanto académicas como específicas de la Dirección de Grupo. En estos trabajos concretos, tanto en el interior como fuera del colegio, se generan procesos donde los enfrentamientos, la negociación, las conciliaciones, las alianzas, los desacuerdos, la beligerancia, los acuerdos, son oportunidades donde los estudiantes asumen posturas valorativas, que en el trajinar del grupo se mediatizarán para ir dando paso a niveles progresivamente más autónomos en sus opciones.

Procesos como los de codificación, adaptación, proyección e introyección hacen parte de la maduración. La Educación para la Democracia propicia la construcción de valores tales como la participación, la convivencia, la cooperación, el respeto, que orientan y enriquecen integralmente el desarrollo del estudiante y, a la vez, son fundamentales para construir una cultura democrática.

Es importante visualizar que estos objetivos, como cualquiera de los procesos que se desencadenan tanto en el currículo manifiesto como en el latente, son asumidos en un marco sistémico, que se teje dialécticamente y en cuyas síntesis parciales se construyen nuevas formas de vida democrática.

2. Qué entendemos por apoyar

Apoyar a otra persona, en su expresión más significativa, es ayudar a que **crezca integralmente** y se realice por sí misma. Por ejemplo, el padre que apoya a su hijo. Respeta a su hijo por cuanto existe por sí mismo y trata de crecer. El apoyo es la antítesis del simple uso de la otra persona para satisfacer uno sus propias necesidades.

El apoyo, en cuanto significa ayudar a otro a crecer, y/o realizarse por sí mismo, es un **proceso**, una manera de relacionarse con el otro, que implica un desarrollo en las áreas cognitivas, emocionales y comportamentales.

En la acción de apoyar a otro a que crezca, el apoyo se incrementa como una extensión de uno mismo y a la vez como algo separado de uno, que se respeta por derecho propio.

Cuando se apoya, se mira al otro con sus potencialidades y su necesidad de crecer. Por ejemplo, se experimenta una idea con su potencial germinal, vital y prometedor. También se experimenta que el otro necesita crecer, y uno necesita ser solidario para reconocerse como ser humano.

Es importante entender que apoyar no es experimentar la necesidad que el otro tiene de uno, como una relación que da poder sobre el otro y que provee la oportunidad de dominarlo.

Al apoyar a otro, no se impone una dirección; en cambio, se permite que la dirección del crecimiento del otro guíe lo que uno hace.

En el apoyo, el respeto se basa en el valor que se experimenta por el otro.

El respeto expresado como un todo se demuestra estando «ahí», para el otro, de manera definitiva. Las obligaciones que se derivan del respeto son un elemento constitutivo del apoyo y no se experimentan como una imposición forzada sobre uno.

Apoyar a otro a crecer, incluye al menos el animarlo y asistirlo para desarrollar sus potenciales internos, que de esta manera desarrolle espacios en los cuales él pueda ayudarse a sí mismo, o ayudar a otro.

El crecimiento personal incluye aprender en la Zona de Desarrollo Próximo, en donde aprender es principalmente re-creación de la propia persona, de uno mismo por medio de la integración de nuevas experiencias e ideas, y no solamente la adquisición de información o técnicas mecanizadas.

Se crece en cuanto se va adquiriendo la propia determinación, escogiendo los propios valores e ideas en la propia experiencia, en vez de rechazar o conformarse subordinadamente a los valores puramente institucionales. El hombre crece en cuanto va siendo más honesto consigo mismo y más consciente del orden natural y social del cual hace parte.

Se desarrolla el valor de apoyar, descubriendo sus relaciones con otros valores significativos de la vida, tales como la democracia, la participación, la solidaridad, el pluralismo, la honestidad, el espíritu de grupo.

3. Qué elementos de parte del apoyador intervienen

A. Hay que Conocer al Otro

Para poder apoyar deben conocerse las necesidades, las posibilidades, las expectativas del otro y responder a ellas. Se deben conocer las capacidades y limitaciones, como también las propias del apoyador.

B. Tener un Poco de Paciencia

Es necesario permitir que el otro crezca a su propio ritmo y en su propia forma. Paciencia no es esperar pasivamente a que algo suceda, sino una forma de participación activa con el otro, en la que nos damos completamente nosotros mismos. No sólo le damos tiempo al otro, sino también espacio. Le damos campo para vivir. La paciencia incluye también tolerancia a cierta cantidad de confusión y error. Para esto es necesario siempre «mirarse» uno mismo.

C. Ser Sincero, una Actividad Noble

Ser uno sincero con uno mismo incluye la confrontación activa y abierta con uno mismo. Al apoyar al otro se debe verlo tal cual es y no como a uno le gustaría que el otro fuera o como se siente que el otro debiera ser. Aunque hay hechos desagradables, se respeta y se trata con seriedad para estar en contacto con el otro y ayudarlo. Se debe ver en qué forma se está ayudando o dejando de ayudar al otro. No debe haber vacíos significativos entre la forma como se actúa y lo que realmente se siente.

D. Propiciar la Confianza

El apoyo requiere confiar en que el otro crece por sí mismo y en su propia forma. Puede cometer errores y aprender de ellos. Se confía en que el compañero o el alumno haga por sí mismo aquellas decisiones que estén de acuerdo con su estado de desarrollo, con su experiencia y sus habilidades. La conciencia de que «él confía en mí» tiene su propia forma de activar al apoyado. Confiar en el otro es «soltar la rienda», lo cual incluye un elemento de riesgo, donde se requiere una buena dosis de valor. Se demuestra falta de confianza cuando se trata de dominar al otro. El que teme que el otro crezca siempre tiene que estar seguro de los resultados, no le permite al otro que avance en su propio estilo. **La dependencia enfermiza es incompatible con la democracia.** Sólo el que confía en sí mismo y no trata de aparentar ser el que no es, podrá confiar en otra persona para que crezca. También se debe confiar en la propia capacidad de apoyar. El maestro debe confiar en su habilidad de proveer un clima para el aprendizaje.

E. Humildad para Aprender del Otro

El apoyo requiere un conocimiento continuo del otro. Siempre hay más que aprender. El que apoya es genuinamente humilde al estar listo y dispuesto a aprender más acerca del otro, acerca de sí mismo y de lo que significa apoyar. La actitud de no tener nada más que aprender es incompatible con el apoyo y con el desarrollo humano. El que apoyó siempre empieza de nuevo, no importa cuan extensa haya sido su experiencia previa, porque siempre la relación demanda entrega para la nueva situación. La

situación, por lo general, no es la repetición del pasado que requiera sólo la aplicación mecánica de los principios.

F. Una Dosis de Esperanza

Es necesario tener esperanza de que el otro crezca al ser apoyado. Cuando se apoya a un joven, a un niño, uno se emociona por las posibilidades que existen, y este sentimiento está unido a la esperanza de ver crecer a ese chico en el apoyo. Donde no hay posibilidad de un nuevo crecimiento, hay desesperación. La esperanza, como la expresión de un presente vivo y con múltiples posibilidades, entrega las energías y activa nuestros potenciales. La carencia de esperanza carcome todo sentido de valor y de dignidad en las personas.

Al apoyar a un niño en su crecimiento no se tiene ninguna garantía en cuál será el momento en el que se producirán o no los efectos esperados. Sólo la esperanza de desarrollar una nueva sociedad con un nuevo hombre da energía para emprender este trabajo.

4. Cuáles son algunas pautas para una Dirección de Grupo Centrada en el Apoyo

La Dirección de Grupo Centrada en el Apoyo es un sistema total para construir una alternativa de cultura democrática, donde los estudiantes deben aprender a asumir la responsabilidad de ayudarse mutuamente, a identificar y solucionar sus propios problemas y a proyectar nuevos retos individuales y grupales. El proceso comienza preguntándole al estudiante si está dispuesto a dar apoyo. Al dar apoyo y ser útil para otro, el estudiante mejora su propia imagen y se capacita para solucionar sus propios problemas.

Este enfoque corriente no evade la juventud problemática, ni impone reglas específicas, sino que propicia el desarrollo de valores. Tampoco es un enfoque auto-determinista (*laissez faire*), por el contrario demanda muchísima responsabilidad de los estudiantes.

La Dirección de Grupo Centrada en el Apoyo es, en palabras de Humberto Mathurana, una nueva coordinación de coordinaciones conductuales, basadas en el respeto, en la solidaridad, en el manejo de la diferencia, en la convivencia; en otras palabras, estamos hablando de propiciar el establecimiento de un nuevo orden, basado en una cultura eminentemente humana: **la democrática**.

A. La fuerza de los Compañeros

El grupo de compañeros tiene la mayor influencia en la formación de valores, actitudes y comportamiento entre los jóvenes, es este caso con orientación democrática.

B. La Recompensa del Dar

«Ayuda a cruzar la nave de tu hermano y ... mira: la tuya también ha alcanzado la costa».

a) La Dirección de Grupo Centrada en el Apoyo exige que los jóvenes asuman la responsabilidad de apoyarse.

b) El poder apoyar a otro enaltece el concepto propio del apoyador.

c) El joven debe sentirse aceptado y que es digno de la aceptación; en este sentido, el solo hecho de decirle que es buena persona no basta; debe sentirse digno de ser aceptado y para ser aceptado debe contribuir ayudando a otros y dejar sus comportamientos que lo empobrecen como ser humano.

Es importante anotar que un estudiante puede ayudar a otro compañero antes que resuelva todos sus problemas. (Ver tabla nº 1).

C. La Fuerza del Estudiante Concientizado

El estudiante concientizado cuenta con gran potencial para entender los problemas de otros y para ayudarlo a vencer dificultades similares. Cuando el estudiante concientizado ataca lo que antes hacía, disuade a otros, y de esta manera contrarresta su tendencia de reanudar tal comportamiento.

El joven conflictivo que empieza a concientizarse se convierte en un experto para apoyar a otros. Está convencido de su propia decisión y conoce la satisfacción del triunfo.

5. Enfoques importantes en la dirección de grupo centrada en el apoyo

A. Confianza y Apertura -FRENTE A- Intromisión y Desenmascaramiento

El enfoque no está orientado a generar sentencias coercitivas o a destruir las defensas personales de los estudiantes; la única preocupación es ayudar al que tiene problemas tanto de comportamiento como académicos. El grupo no castiga, ni rechaza, ni fastidia, ni restringe; el interés se centra en apoyar a los compañeros. (Ver tabla nº1).

B. Clima de Cambio -FRENTE A- Clima de Complacencia

Los estudiantes necesitan la oportunidad de sentir las dificultades y de sobreponerse a los problemas para aprender a enfrentarse efectivamente a las vicisitudes de la vida. El cambio se produce más efectivamente cuando se interrumpe el pseudo equilibrio grupal. Cuando «todo va bien» no hay necesidad de cambiar.

C. Aquí y Ahora -FRENTE A- Allá y Después

Inicialmente son tratados temas irrelevantes en la reunión de Grupo de Apoyo, «la filosofía», «los eventos remotos», «los temas abstractos». En las reuniones no se gasta el tiempo en discusiones, ni en interpretaciones psicológicas; se ubica el debate en el presente y el próximo futuro del estudiante.

TABLA 1

LA POSICIÓN DEL ESTUDIANTE

**EN EL SISTEMA ESCOLAR
BASADO EN LA INTROMISIÓN Y
DESENMASCARAMIENTO**

1. Tengo miedo de exteriorizarme ante el grupo.
2. El grupo de docentes del curso me dice que debo ser totalmente sincero con ellos. Tratan de investigarme.
3. Me siento incómodo porque quieren que les diga cosas que yo no quiero divulgar.
4. Los otros dicen que soy hipócrita, pero no veo por qué tengo que decirles nada. ¿Por qué tengo que afrontar mis problemas?
5. Mis defensas no son muy fuertes; ellos violan mi guardia.
6. Estoy expuesto ante el grupo.
7. Ellos han tenido la osadía de descubrir mis problemas.
8. Me siento mal cada vez que quedo expuesto ante el grupo.
9. Cada vez que ingresa un miembro nuevo, ya sé que es falso e hipócrita.
10. Lo voy a atacar así como me atacaban a mí. Si él no es sincero seguiré presionándole hasta descubrir qué es lo que esconde.

**EN LA DIRECCIÓN DE GRUPO
CENTRADA EN EL APOYO Y LA
CONFIANZA**

1. No tengo miedo de exteriorizarme ante el grupo.
2. El grupo de docentes y de compañeros me dicen que con el tiempo me sentiré libre ante ellos. Se exteriorizan ante mí.
3. Me siento seguro porque demuestran que no me perjudicarán ni abusarán de mí.
4. Parece que los otros se sienten bien cuando revelan sus problemas. ¿No debería yo también afrontar mis problemas?
5. Mis defensas no parecen ser necesarias, no tengo que permanecer en guardia.
6. Me exteriorizo ante el grupo.
7. He tenido la suficiente fortaleza para revelar mis problemas.
8. Después de exteriorizarme me siento mucho mejor. Sé que ellos no usarán en mí contra, nada de lo que he dicho.
9. Cada vez que ingresa un miembro nuevo, yo entiendo que siente miedo y desconfianza.
10. Está recién ingresado. Si a él no le queda fácil sentirse en confianza, le voy a ayudar para que no tenga temor.

D. Los Problemas como Oportunidad -FRENTE A- Problemas como Perturbación

Los problemas son oportunidades pedagógicas y cuando se procesan efectivamente repercuten en el cambio de actitudes y de valores. (Ver tabla nº 2).

En muchas ocasiones el educador defensivo e inseguro trata de controlar los problemas, en vez de darles respuesta a través de un tratamiento de concertación de conflicto.

Es importante entender que la forma fácil de control es expulsar al revoltoso, al «mal» alumno, pero pronto habrá otro que lo reemplaza, el curso ve la expulsión como una amenaza, por lo tanto reacciona negativamente; este tipo de medidas no motiva al estudiante. Estas intervenciones se ven como una advertencia, de poder, pero sin resolver los desencadenantes de los problemas.

El enfoque centrado en el apoyo no lamenta que haya problemas, al contrario, se ven como importantes oportunidades para que se puedan empezar a buscar soluciones.

La expulsión en un colegio no sólo evidencia el fracaso del muchacho, sino también el de los educadores y el de toda la comunidad educativa.

E. Demostración de Madurez -FRENTE A- Sometimiento y Obediencia

En este enfoque no se exige obediencia, sino madurez. Frente a este fenómeno algunos docentes generalmente no creen que los estudiantes pueden desarrollar criterios, cumpliéndose la profecía, el efecto pigmalión; en otras palabras: el estudiante cumple con las expectativas que de él se tienen.

Para desarrollar criterios deben mantenerse las expectativas altas de los estudiantes y de esta manera poder ofrecer desafíos significativos.

La Dirección de Grupos Centrada en el Apoyo no es la entrega de todo el poder a los estudiantes, sino que los motiva para actuar responsablemente al interior de una estructura democrática, donde la madurez es vista como la capacidad de demostrar apoyo positivo a otros y actuar en una cultura de convivencia.

F. Valores -FRENTE A- Imposiciones Arbitrarias

Las normas son necesarias en la sociedad, pero por sí solas no preparan para vivir responsable y productivamente; aunque los estudiantes aprendan a obedecer reglas, pueden fracasar en la vida, ya que éstas impiden la práctica de juicios independientes y autónomos. La construcción de valores es fundamental, las normas serán un excelente complemento, una especie de «reglas de juego» para la convivencia.

G. Proyecto Institucional -FRENTE A- Experiencias Aisladas y Personales

El Proyecto Educativo Institucional es una estrategia de autogestión que exige una práctica comprometida, una reflexión nacida del quehacer diario. Se desprende de las necesidades comunitarias y se fundamenta en los potenciales de sus miembros.

Las experiencias que se centran en los esfuerzos aislados y personales sólo perderán si la persona está al frente del proyecto y en muchas ocasiones, aun siendo así, el desgaste de energía y el no tener apoyo de los demás miembros de la comunidad conducen a un fracaso estruendoso.

TABLA 2

**PROYECTO INSTITUCIONAL
BASADO EN EL CONTROL DE
PROBLEMAS**

1. Los problemas demuestran anormalidad de la gente (generalmente se les interpreta como inmoralidad, enfermedad mental, ignorancia o desviación).
2. Los que tienen problemas son diferentes porque se comportan de manera inaceptable a la sociedad.
3. El reconocimiento de problemas es aceptar su propia anormalidad.
4. No es propio revelar los problemas.
5. Cuando aparecen los problemas, los que le rodean deben convencerlo de que no debe dejarse descubrir.
6. Los problemas pierden su importancia cuando el comportamiento problemático no puede ser observado.

**PROYECTO INSTITUCIONAL
BASADO EN LA SOLUCIÓN DE
PROBLEMAS**

1. Los problemas son parte normal de la vida de todos.
2. La gente con problemas no es diferente de otras; todos a veces perjudican a otros o a sí mismos.
3. El reconocimiento de sus propios problemas es señal de fortaleza.
4. Está bien revelar los problemas.
5. Cuando aparecen los problemas, los que le rodean tienen la oportunidad de ayudarlo a comprender su problema y a que sea más considerado de sí mismo y de otros.
6. Los problemas pierden su importancia cuando la persona ya no necesita perjudicarse a sí mismo o a otro.

6. Identificación y tratamiento de los problemas

A. Los Problemas como Oportunidad

La manera de trabajar los problemas en el Grupo de Apoyo es ir de los problemas superfluos a los específicos, para llegar irremediamente a los problemas **básicos**. La forma de presentarlo en una tova nos dice que, con el tiempo y con el apoyo, estos se van decantando, hasta llegar a los que necesitan una mayor dedicación de parte del estudiante en particular y del grupo que lo apoyará para asumirlo y trabajarlo.

En este enfoque, si un comportamiento o sentimiento no perjudica a otros o a sí mismo, no es visto como problema. Existe una directa relación entre problemas superficiales específicos y básicos. El estudiante debe enunciar su problema y el grupo le ayuda a resolverlo, asumirlo y a comprometerse en trabajar en él. Las peleas y problemas sexuales se tratan como falta de consideración o auto-imagen negativa. Veamos el cuadro siguiente:

PROBLEMAS SUPERFICIALES

Chismes
Apodos
Envidia
Vocabulario inapropiado
Aislamiento
Calumnia
Egoísmo
Etc.

PROBLEMAS ESPECÍFICOS

Problemas de autoridad
Desviar a otros
Dejarse desviar por otros
Exasperar a otros
Enojarse fácilmente
Robo
Alcohol o Drogas
Mentira
Hipocresía
Pereza
Inestabilidad

PROBLEMAS BÁSICOS

Falta de consideración consigo mismo
Falta de consideración con otros
Autoimagen de inferioridad

B. La Responsabilidad Como Factor de Cambio

Es común en los estudiantes depositar la responsabilidad en otras personas, circunstancias, o en la mala suerte; esto es visto por el grupo como desplazamiento de la responsabilidad. Además, se usa la proyección, la negación, la evasión, la racionalización o las salidas fáciles como «dejémoslo para más tarde». Es importante reconocer la propia responsabilidad hacia los que les apoyan.

C. La Reubicación de la Responsabilidad

Reubicación es el proceso de colocar la responsabilidad sobre los que necesitan cambiar y no permitir que la proyecten a otros. El éxito de la reubicación depende de la lógica con que se le acredite la responsabilidad al estudiante, pero también son importantes el tono de voz y la actitud del educador; no se debe caer en el alegato, sino en hacerle ver que el pronóstico de la reubicación es la mejor manera de apoyar.

7. Implementación de la dirección centrada en el apoyo

A. Etapas del Desarrollo Grupal

- Atascamiento existe por parte de algunos estudiantes y profesores a través de comportamientos defensivos, proyectivos y bloqueos.

- Medición de Fuerzas: en esta fase emerge la polarización de «roscas», tensión, funcionamiento negativo de algunos grupos.

- Polarización de valores: se precipita una disolución de «roscas», hostilidad contra sí mismo o contra el líder y alta ansiedad. Se polarizan los que empiezan a aceptar la Dirección de Grupo Centrada en el Apoyo y los que están en contra.

- La Dirección de Grupo Centrada en el Apoyo comienza a ver un grupo cohesivo, sin «roscas». Se construyen y desarrollan valores democráticos y los líderes se convierten en verdaderos «trabajadores sociales» dentro del Grupo de Apoyo.

B. Función del Docente en la Formación de la Cultura de Apoyo (Democrática)

En el Atascamiento debe:

- Explicar las razones para formar el Grupo de Apoyo.

- Apoyar todo comportamiento de ayuda, estimular toda interacción sin reproche y sin juzgar. Estimular verbalmente para que el grupo empiece a trabajar y se desbloquee.

- Les recuerda la agenda de la reunión.

- Les recuerda los ataques. Tolera los períodos de silencio.

- Les recuerda sobre las expectativas, la confidencialidad, los objetivos de apoyo.

Expresa profunda confianza en el grupo. Devuelve las preguntas al grupo.

En la Medición de Fuerzas:

- El grupo tratará de cambiar de objetivos y de presionar a los educadores.

- Empiezan a faltar o a llegar tarde a la reunión o a no cumplir los compromisos.

- Reforzaré contribuciones positivas, pero también algunas negativas, si es necesario.

- Fuera de las reuniones el docente es la persona más crítica de los comportamientos negativos y eleva el nivel de ansiedad.

- Evita conversar con el individuo algo que no se pueda informar a todo el grupo.

En la Polarización de Valores:

- Existe una selección más cuidadosa del tipo de contribución que se va a reforzar.

Estimulará la interacción que ayuda.

- Ataca comportamientos negativos y empieza a usar rótulos.

- No entra en confrontaciones individuales.

- Coloca al líder negativo en posición que tenga que desempeñar funciones positivas.

C. Organización de las metas y la Dirección de Grupo Centrada en el Apoyo

Ayuda al grupo a refinar su habilidad de solucionar problemas:

- Resalta el cambio positivo en los estudiantes.
- Su función es menos evidente pero continúa interesando y siendo modelo de apoyo.
- Remite los problemas al grupo.
- Puede revelar más de sí mismo.
- Se mantiene alerta a los cambios del proceso grupal.

Conformación de los Grupos de Apoyo:

- Dividir los estudiantes de un mismo curso en grupos (si son 45, dividirlos por ejemplo en 9 grupos de 5 estudiantes).
- En grupos de 5 estudiantes (también 6 y 4).
- Debe existir un equilibrio en los grupos del curso.
- Ubicar a los líderes (de materias, con habilidades específicas) en todos los grupos del curso.
- Los líderes deben tener constante orientación y capacitación por parte de los docentes y en especial del director del grupo.
- Preséntese este estilo de dirección de grupo como algo positivo, enriquecedor.
- Los «matones»: repartirlos entre grupos de fuerza.
- Resaltar el valor del apoyo como algo que implica valor y fortaleza, como un desafío.
- La duración del grupo: al menos un bimestre.
- El Grupo de Apoyo es un grupo de iguales que se potencializa por sus diferencias.

Hay que tener en cuenta:

Que este estilo de dirección de grupos se dificulta un poco más con:

- Grupos muy heterogéneos de edad.
- Estudiantes con poca habilidad de comunicación.
- Estudiantes con problemas emocionales fuertes.
- Grupos de repitentes y de diferente procedencia.

Función del Docente en las Reuniones:

- No es autoritario, pero tampoco desinteresado.
- Su función es enseñar el procedimiento para efectuar las reuniones en forma efectiva y ver que el grupo trabaje positivamente.
- Orientador del grupo.
- Cuanto mejor funcione el grupo, el docente intervendrá menos.
- Debe observar el comportamiento no verbal. No debe mostrar marcadas expresiones faciales.
- Realiza preguntas breves para orientar y estimular al grupo.
- Dirige las preguntas al grupo, no al individuo en cuestión.

- No actúa como miembro del grupo, para que los jóvenes se responsabilicen de los compromisos adquiridos.
- No practica consejería individual del grupo. Ejemplo: «¿Entiendes lo que quiero decir...?», «¿Puedes explicarnos eso, Juan?», «¿Y luego, qué hiciste?».
- Tiene comportamiento maduro y nunca relata sus propios comportamientos indecibles, ni cuentos verdes, ni habla de actividades sexuales, ni hace burla de los problemas de los estudiantes.
- No se ve a sí mismo como psicoterapeuta.
- No estimula el tratamiento individual de los problemas, cuando se debe tratar en grupo.

8. Responsabilidades y funciones de los educadores

Los educadores deben estar convencidos del Proyecto Institucional, basado en una cultura democrática con el valor del apoyo y de su implementación. Deben estar entregados a ayudar y desarrollar el potencial de los estudiantes. Deben desarrollar expectativas y desafiar al joven hacia lo positivo.

A. Diversidad entre Educadores: Tres tipos importantes

- El rígido: se fundamenta en un autoritarismo tradicional.
- El suavizador: maneja bien las relaciones personales, inspira cortesía, pero es poco exigente.
- El facilitador: es dinamizador, impulsa a los jóvenes hacia las actividades creadoras y productivas, inspirando mucho entusiasmo.

B. Funciones Apropriadas de los Educadores

- Motivación a los estudiantes y a sus propios compañeros.
- Inversión de la responsabilidad: que los estudiantes asuman su propia responsabilidad.
- Orientación hacia la convivencia democrática.

C. Funciones Inapropiadas de los Educadores

- Lactancia (creación de dependencia).
- Supercontrol a los estudiantes.
- Asumir la responsabilidad del grupo de los alumnos.

D. Trampas para los Educadores Nuevos

- Convertirse en uno más de los estudiantes.
- Evadir el grupo de estudiantes.
- Pérdida de la iniciativa.

E. Trampas para los Educadores Antiguos

- Superconfianza.
- Sub-involucramiento.

F. Creación del Clima para el Cambio

- A mayor funcionamiento del grupo, menos confrontación por parte del educador.
- Seleccione las confrontaciones, pero no se enrede en alegatos.
- Evite comportamientos que conduzcan a manipulación por parte del grupo.
- Utilice la impredecibilidad planeada (manejar la incertidumbre en forma positiva).
- Involucre al grupo, pero no se actúe en forma condescendiente, adulatora o paternalista.
- No establezca dependencia en los jóvenes: la educación es un proceso de liberación de potencialidades humanas.
- Trabaje en colaboración con los demás educadores del curso (Comité de Curso).
- Siéntase bien consigo mismo, para poder tratar confidencialidades y aceptar los propios errores.
- La conducta del educador debe ser irreprochable: de hecho, es un ejemplo constante.
- Crea en la capacidad del estudiante y tenga fe en él.

9. La sesión de la Dirección de Grupo Centrada en el Apoyo

A. Prototipo de una Agenda para Una Hora

- Revisión de los cuadernos de compromisos por parte de los miembros del Grupo de Apoyo.
- Análisis de compromisos, confrontación y/o respaldo ante los logros alcanzados o no alcanzados (total aproximado: 25 minutos). Nuevos niveles de compromiso.
- Trabajo sobre una guía acerca de un tema de interés de acuerdo a las necesidades del curso (tiempo aproximado: 30 minutos, trabajan todos los grupos).
- Otras posibles actividades a realizar, por ejemplo: taller sobre un tema concreto del curso o del colegio.
- Resumen del Director de Grupo acerca del proceso de la reunión.

B. Duración, Hora y Frecuencia

- Ubicación en el horario del curso.
- El ideal son dos horas en bloque, en un día al comienzo de la semana.

C. Tono de la Reunión

- Casi sagrado, sin ruidos, chistes, ni juegos sin sentido.
- Es un caso donde los estudiantes están en un «quirófano». En juego están sus propias vidas, su futuro, su formación.
- Nunca se cancela una reunión del curso.
- Puntualidad y asistencia absoluta.
- La reunión es una muestra de la organización, de la autorregulación, del autocontrol y del proceso de autonomía de estudiantes y docentes.

- A nadie se castigará por exteriorizar sus problemas. No habrá represalias de los educadores y directivos o de los mismos jóvenes.

D. Informe de Compromisos

- Permite la participación y compromiso de los estudiantes.
- Si alguien «olvida» su problema, otro puede recordárselo.
- La reunión comienza sin exhortación, ni introducción del docente.
- No se usa la reunión para avisos administrativos o sólo reconvenciones.
- Si alguien llega tarde, se posterga el comentario para la hora del resumen.
- Si todos faltan, el docente permanecerá en el salón el tiempo completo acordado para la reunión.
- Los problemas se presentan por medio de uno de los rótulos de problemas y por una breve explicación del evento.
- Obsérvese cuándo el grupo «se la monta» a alguien, o cuándo le tienen miedo al «matón».
- Se notarán las siguientes tendencias:
 - Minimización del problema: El problema serio es tratado como algo sin importancia.
 - Magnificación del problema: Para que le adjudiquen la reunión y para hacer creer que está superándose.
 - Negación del problema: Cuando se deja de informarlo, otro se lo puede recordar.
 - Proyección del problema: El estudiante informa el problema, pero culpa a otro compañero.
- Se insistirá en que cada quien informe de su problema, acepte la responsabilidad de su comportamiento y asuma un compromiso.
- Es de gran importancia la asesoría constante del director del grupo a los estudiantes del curso, en forma especial a los líderes.
- Es importantísima la presencia del director del grupo en las reuniones y el acompañamiento en la superación de los estudiantes.

E. Retos del Proceso Grupal

- Lograr la participación de todos.
- La resistencia de algún miembro.
- El hablador que arrastra al grupo.
- El payaso que quiere divertir al grupo con sus chistes.
- El que sólo busca compasión del grupo.
- Las manipulaciones del «matón».
- El que quiere acabar con la reunión para no tocar los problemas.

F. Hacia una Imagen Positiva de Sí Mismo

- La solución no es la discusión, sino la acción. Preguntas claves:
 - ¿Qué es aquello que el compañero tiene que superar?
 - ¿Qué situación lo hace sentir inferior?
 - ¿Cuál es la verdad en esta situación?
 - ¿Qué puede hacer para mejorar?

- ¿Qué hacer con lo que no se puede cambiar de forma inmediata?
- ¿Cuáles son sus potenciales?
- Cuando el joven empieza a ser significativo para sus compañeros, de valor para alguien, se siente como persona digna.

G. Resumen Por Parte del Director de Grupo

- El director de grupo realiza el resumen en los últimos 10 minutos.
- El director de grupo, y no otro, anuncia el resumen.
- Provee retroalimentación al curso en cuanto a la forma de conducir la reunión, de sus acciones y compromisos.
- No es oportunidad para realizar críticas negativas, moralizar o sermonear.
- Puede usarse para levantar la ansiedad del grupo, si la reunión no ha sido satisfactoria. No debe dejarse al grupo con sentimientos de fracaso.
- Debe estimular al grupo y aliviar las «heridas».
- Debe presentar desafío para las reuniones siguientes.
- Es necesario que siempre se dé un cierre por parte del docente, o de un líder del curso en caso de que éste falte.

10. Cultivo de la dirección del grupo centrada en el apoyo

A. Mutuo Control Positivo

- Es responsabilidad de los estudiantes y de los docentes confrontar el comportamiento negativo donde y cuando se presente, por medio de tres pasos:
 - Revisión: Cuando el individuo empieza a tener problemas, otro le llama la atención.
 - Confrontación: Los otros demuestran su interés y apoyo confrontando el comportamiento negativo.
 - Manejo comunitario de estudiantes y docentes de los individuos negativos.
- El grupo no puede castigar, ni «probar» al individuo.
- La presión de los compañeros es sólo para ayudar a solucionar algún problema.

B. El Líder Negativo

- La «marranería» es su estilo de vida.
- Está involucrado en actividades ilícitas.
- «Se las dá» de avisado y astuto.
- Se comporta con confianza y recluta a otros.
- Opera por medio de sus «lugartenientes».
- Ante los adultos aparenta ser buena persona.

C. Vinculación del Líder Negativo al Proyecto Educativo Institucional

- Cambie su influencia a través de acciones positivas.
- No lo ataque directamente. Socave bases de apoyo.
- Atraiga a los «lugartenientes» exigiéndoles responsabilidad.
- Neutralice al líder negativo.

- Provea nueva función para el líder negativo.
- Si es necesario que los educadores lo confronten, entonces confróntese sucesivamente por varios educadores en corto tiempo, luego conviértalo en actividades positivas.
- Haga lista clara de comportamiento a confrontar.
- No le otorgue protagonismo. Trátelo como a los otros.
- Los educadores deben permanecer unidos ante el líder negativo para vincularlo al Proyecto Educativo Institucional.

D. Nivel de Cohesión del Grupo

- Conviene que el grupo trabaje y estudie junto.
- Si se separan, mantenga tres miembros juntos para que se practique el mutuo-control positivo.
- El símbolo del prestigio es el apoyo a otros.
- Evite comentarios que pongan dos jóvenes en competencia.
- Mantenga el espíritu de equipo.
- Provea actividades en que logren éxito.
- Conceda responsabilidad al grupo (ejemplo: aseo, pintura, mantenimiento, enseñanza tutorial entre ellos mismos).

E. Actividad Productiva

- Arte, música, escuela auto-activa, deporte, grupos juveniles.
- Sistema tutorial.
- No use el trabajo como castigo.
- Cuándo es necesario el trabajo; el esfuerzo individual es importante.

F. El Empleo Estratégico del Stress

- Hasta cierto punto, el rendimiento mejora con mayor stress o presión psicológica.
- La intención es motivar el cambio.
- El stress lo generan los educadores, no los compañeros.

11. El equipo docente

A. Docentes en Acción

Perfil del docente no comprometido con el Proyecto Institucional:

- No siempre el docente se pone al frente del trabajo.
- El docente a veces diseña el programa de acuerdo a lo que sabe o a lo que le gusta hacer y no a las necesidades de los estudiantes y del medio ambiente educativo; por lo tanto, en ocasiones desvirtúa la Dirección de Grupos Centrada en el Apoyo.
- Se da el caso de docentes que supervisan a estudiantes en trabajos que ellos mismos no pueden hacer.

- El trabajo en Grupos de Apoyo no sirve para todo, no es la panacea; por tanto, debe ser cuidadosamente organizado en la parte académica.

Complicaciones en la comunicación:

- Normalmente el 50% del tiempo se emplea sólo en comunicación formal.
- Lo que el ambiente logra puede quedar anulado por la intervención del educador o del directivo.

Enfoques eclécticos:

- La mezcla de técnicas, por ejemplo psicoanálisis con modificación de conducta, con apoyo, sólo confunde a los educadores.

El Proyecto educativo basado en la Educación para la Democracia:

- Es lo opuesto a la pedagogía tradicional escolarizante. Es una propuesta sistémica, dialéctica y constructivista.
- Los jóvenes tienen su organización, que se opone a toda forma de tratamiento autocrático por parte de los docentes.

B. La Importancia del Trabajo en Equipo en los Educadores

- Los educadores también deben desarrollar el Comité de Docentes del curso.
- Rara vez se logra la unidad del grupo de educadores cuando las relaciones formales de jerarquía son autoritarias.
- A mayor identificación de los educadores con los principios del Proyecto de educación para la democracia, mayor eficacia en el proceso formativo de los estudiantes.

C. Recomendaciones para la Formación de Equipos de Educadores

- Los que integran un mismo curso, forman el equipo de educadores de ese curso.
- El equipo de educadores debe hacer reuniones al menos quincenales.
- El equipo de educadores es el responsable por el ambiente y por la formación de los estudiantes.
- El Rector de la institución ve los problemas, los comunica al equipo y les permite trabajarlos.
- El Rector de la institución dirige el ambiente y delega la responsabilidad al equipo de educadores.
- Se llevarán actas de las reuniones del equipo y se pasará copia al Rector de la institución. El equipo llevará un registro de todas las comunicaciones que se pasan entre reuniones.
- Es importante el desarrollo del Observador del Estudiante, ya que se transforma en una verdadera «bitácora» de su desarrollo.

LOS GRUPOS DE APOYO: UNA ESTRUCTURA DEMOCRATICA QUE FOMENTA VALORES EN LA INSTITUCION ESCOLAR

1. Una nueva constitucionalidad

Colombia desde 1991, tiene una nueva constitucionalidad que se fundamenta en la definición de principios emanados del artículo 1° de la misma: «Colombia es un estado social de derecho... democrático, participativo y pluralista, fundado en un respeto a la dignidad humana, en el trabajo y en la solidaridad...». En el artículo 41 nos indica que: «En todas las instituciones educativas se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana».

En 1994, se expide la Ley General de Educación, que nos expresa: «La educación es un proceso de formación permanente personal, social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes».

En ese mismo año diversas resoluciones y decretos ministeriales hacen obligatorio los Proyectos Educativos Institucionales en educación para la democracia, educación sexual, educación ambiental, uso del tiempo libre, formación de valores humanos.

2. Hacia una cultura de la convivencia

El reto inicial, lo orienta la imperiosa necesidad de generar una cultura de la convivencia, en un escenario político, social y económico, donde impera la cultura de la competencia, que tiene sus raíces en una historia atosigada de ideologías y prácticas egoístas, violentas, individualistas, donde poco a poco los que eran antivalores para nuestros ancestros, hoy se erigen en ciertos sectores, como valores de primer orden.

Ideológicamente el neoliberalismo camina triunfante en los macroindicadores económicos, no importándole mucho a los nuevos paradigmas, el desfile de pobreza de millones de habitantes que sólo sirven de indicadores para la UNICEF y para las estadísticas de los estudios de criminalidad, guerrilla y narcotráfico.

Sin lugar a duda, se vive en Colombia una época donde se entrecruzan guerras de verdad, donde la muerte no es una descripción mágica de la literatura, sino por el contrario, donde la realidad supera la imaginación. Con un panorama así, es fácil caer en el lamento y donde lo melodramático sea la excusa tonta, para superar una realidad injusta.

3. El conflicto como oportunidad

Desde hace años, muchos de los que vivimos en Colombia, hemos comenzado a ver los conflictos, no sólo como amenazas, sino también como oportunidades, como desafíos que nos permitan construir la política soñada, el país esperado y asumiendo la

incertidumbre como el reto a las reservas infinitas de bondad de las gentes sencillas, de esas que está lleno nuestro gran hogar.

El camino se ha iniciado junto a padres, profesores, alumnos, directivos docentes y líderes comunitarios. El reto fue cómo pasar de una democracia formal, legalista, llena de triquiñuelas; donde se elegía a unos representantes, que luego nadie controlaba, donde sobresale el abismo que existe entre clase dirigente ávida de poder, de un apetito insaciable para apropiarse de las arcas del estado y una sociedad civil pobre, aislada, dividida, ignorante y manipulada, pero inmensamente mayoritaria.

Tanto la Constitución Nacional, la Ley General, como la resolución ministerial, nos señalan los principios, para desarrollar una cultura en valores en el interior de una convivencia humana, pero en ninguna parte dice cómo hacerlo. Los que esperaban la receta estaban totalmente defraudados, para otros, fue la gran oportunidad de empezar a construir los sueños que por años se les había endilgado el epíteto de idealistas y marginales; por lo tanto, de la exclusión social se pasa a la posibilidad de ser parte de la dinámica nacional y ahora ya no es extraño el compartir y reconocer al otro como legítimo otro. En los últimos años esto ha sido reconocido como positivo y enriquecedor para el desarrollo del país, al menos a nivel de discurso.

4. Unas estructuras basadas en los derechos humanos

Se ha comenzado a entender por la mayoría de la comunidad educativa, que el conocimiento no es algo que lo hacen algunos pocos, sino que por el contrario, es posible construirlo socialmente. La experiencia si se sistematiza y se reflexiona en ella, es mucho más que activismo.

Las relaciones de poder basadas tradicionalmente en la verticalidad, en los gritos y amenazas del autoritarismo, han comenzado a dar paso al equilibrio concertado en la toma de decisiones, en palabras, esto es fácil decirlo, pero los juegos de poder hoy en algunas instituciones escolares están aún muy fuertes. Lo anterior y las estructuras anacrónicas que perduran en muchos de ellos son el principal objetivo de este trabajo.

Cómo generar estructuras que posibiliten desarrollar valores humanos, sin caer en la tentación infaltable del dogmatismo intolerante, de la magia de la palabra, del discurso dulce, satisfactorio, pero a la vez ilusorio, abstracto, propio de los currículos ocultos y soterrados de los pitonisos escolarizantes.

Entonces, cómo generar escenarios que fundamentándose en los Derechos Humanos, toda la comunidad pueda acceder a solicitud inicial de la Constitución Nacional y de la Ley General de la Educación, que aunque orienta hacia una democracia participativa, caen en la contradicción de sólo nominar superestructuras en los planteles educativos, propio del tradicional y apático sistema representativo.

5. La formación en valores como eje de los procesos

Visto lo anterior, el debate se ha situado en las comunidades educativas, en algo más sencillo, asequible y cotidiano: Cómo nos podemos apoyar unos a otros para poder desarrollar un proceso de construcción de nuestros saberes y en el intercambio de ellos y a la vez generar escenarios de vida fundamentados en valores democráticos.

Los colegios que iniciaron esta experiencia hace unos dos años están situados en regiones centrales del país, son de carácter oficial y se ubican extractos medios bajos y bajos.

Todos los colegios optaron por desarrollar experiencias y estructuras grupales que perduraran en el tiempo y que permitieran vivenciar a diario los valores y no sólo hablar de ellos, escribirlos, recitarlos o celebrarlos en forma esporádica.

La formación en valores tiene que relacionarse con la dinámica pedagógica, las estructuras de la institución y la organización de las relaciones comunitarias extraescolares. Con respecto a la primera, los contenidos al menos una gran parte de ellos deben partir de los intereses y expectativas de los estudiantes y maestros, vinculados con estrategias que permitan emocionarse enseñando y asombrarse al aprender. Sobre las estructuras, éstas deben generarse a partir de las necesidades que visualice la comunidad educativa, se ha dicho que la mayoría optó por una organización grupal generalizada, que según la institución y sus requerimientos en algunos casos, se ha denominado círculos de opinión, células democráticas, clubes de convivencia, equipos de solidaridad, grupos de apoyo y también según el establecimiento escolar, el número de miembros ha oscilado entre 4 y 7 participantes. Esta organización irradia todos los estamentos. En definitiva, el colegio ya no puede imaginarse como un castillo medieval, que abre sus puertas a las 7:30 a.m. para que entre el «personal» y luego cierre para volverlas a abrir horas después para que salgan. Es necesario romper ese ostracismo propio de una sociedad dividida y anquilosada en parcelas y ghettos.

6. La dirección de grupo como espacio formativo

Fue necesario a esta estructura grupal, darle un tiempo en el horario escolar, para que su existencia no estuviese a expensas de los intereses de los educadores, o expuesta a los cambios de actividades escolares. El espacio de dirección de curso ha sido el centro de operaciones para dinamizar y generalizar los Grupos de Apoyo. Se eligió la dirección del curso, por ser un espacio eminentemente formativo y de esta manera se atiende a la Ley General, que nos indica que la educación es un proceso de formación integral. La dirección de curso, de esta manera cobra una nueva misión y se sacude de un magro historial de las últimas décadas en los colegios oficiales, donde en algunos se llegó a excluir del horario por ser señalada por algunos exponentes de la escolarización, como pérdida de tiempo; o cuando existía, se utilizaba para reforzar alguna materia, en otros casos, se fustigaba a los alumnos por sus comportamientos, o por sus bajos resultados académicos.

Sin embargo es importante señalar que había docentes que generaban procesos altamente formativos y enriquecedores para los alumnos en este espacio. Siguiendo a estos últimos, fue como la dirección de curso desveló toda su potencialidad.

7. Una dinámica pedagógica coherente

Aunque en esta exposición se enfatiza en el desarrollo de la estructura grupal de la institución educativa, es importante puntualizar que se ha desarrollado con la misma importancia, una amplia gama de estrategias pedagógicas que dinamicen el encuentro diario de estudiantes y profesores, para su elaboración se ha tenido en cuenta, la edad, nivel escolar, contexto de la institución, problemáticas específicas de la localidad donde se ubica el colegio. Estas estrategias tienen como foco desencadenante la problematización de la realidad comunitaria, por lo tanto el desarrollo de preguntas estratégicas, circulares, directas y reflexivas han sido la base de la elaboración de juegos de simulación, dilemas, ejercicios de clarificación, procesos de autoconocimiento, enigmas que propenden fundamentalmente al acercamiento progresivo a la toma de decisiones, donde los miembros de la comunidad van transformando su pensar, sentir y actuar valorativo.

En lo que se refiere a trabajo comunitario de la comunidad educativa, el actual proceso de descentralización nacional permitió descubrir a la localidad territorial. Es urgente trascender y descubrir la localidad, como el escenario inmediato a trabajar, compartir y transformar, junto a otros colegios, instituciones privadas, oficiales y comunitarias, generando un tejido social que permita avanzar en una cultura encarnada en la convivencia.

Al respecto, una resolución ministerial, indica claramente el Servicio Social Estudiantil como una acción preponderante en el proceso de formación del nuevo ciudadano, donde el trabajo extraescolar, permita al colegio combinar contenidos curriculares con trabajo comunitario en la localidad circundante.

8. Los Grupos de Apoyo, una alternativa

La idea básica de los Grupos de Apoyo como estructura escolar, es construir espacios de participación reales donde sea posible para cada uno de los miembros de la comunidad, participar con igualdad de oportunidades y con las mismas posibilidades de aportar y enriquecerse de la vida en común.

Los objetivos que se persiguen con los Grupos de Apoyo tanto en lo individual, como en lo grupal, es desarrollar lo social, lo emocional, lo comportamental, lo valorativo, lo intelectual. Estos objetivos son procesos que se generan en espacios y tiempos concretos, desencadenados tanto en el currículo explícito como el latente, su acontecer se les asume en un marco sistémico donde sus manifestaciones se tejen dialécticamente y en cuyas síntesis parciales, se construyen nuevas formas de vida democrática.

Apoyar se convierte en el valor más significativo de la comunidad, lejos de ser un discurso, se vivencia junto a otros en la cotidianidad. El apoyo en cuanto significa comprometerse con los otros a crecer y/o realizarse; es una manera de interactuar que implica el desarrollo de las áreas cognitivas emocionales y comportamentales.

Cuando se apoya a otro o a otros, se reconoce a la otra persona con todas sus potencialidades y sus necesidades de desarrollarse. El ser humano se reconoce como tal, al ser solidario. Es un proceso donde el tú y el yo trascienden en el nosotros y el

nosotros en la perspectiva de un proyecto social.

La estructura social centradas en Grupos de Apoyo, es un sistema total para construir una cultura de valores para la convivencia democrática, donde los distintos estamentos de la institución, deben construir el tejido social, fundamentándose en el compartir y en el concertar los conflictos, desde donde se hace posible proyectar nuevos retos individuales y grupales. Este enfoque pedagógico no evade la juventud problemática, ni impone reglas específicas, sino que propicia el desarrollo de valores como significados de vida. Esta estructura escolar no se fundamenta en un deber ser, sino más bien, en un poder ser, en un camino donde nuevas coordinaciones de coordinaciones conductuales y valorativas, van dando paso a una cultura eminentemente humana, la democrática.

Algunas de esas coordinaciones son la vivencia junto a los compañeros, la recompensa de dar, la potencia y el liderazgo del estudiante consciente, la humildad para aprender del compañero, el ambiente de confianza, el docente como facilitador y animador del proceso de aprendizaje, el conciliar los problemas, el conflicto como oportunidad de crecimiento.

Se prefiere en la conformación de los Grupos de Apoyo la heterogeneidad, dado que entre otros procesos produce las mejores oportunidades de aprendizaje entre compañeros y también contribuye a optimizar las relaciones entre géneros, liderazgos y status. Uno de los grandes beneficios de esta estructura, es la posibilidad de participar activamente al interior de un pequeño grupo de iguales que se potencializan por sus diferencias.

De acuerdo a la modalidad elegida por el colegio, al interior de los Grupos de Apoyo se definen concertadamente diferentes roles y sus respectivas funciones que tendrán sus miembros, de esta manera, la estructura impulsa a cada uno de los estudiantes a desarrollar habilidades y destrezas, por ejemplo el de Moderador que regula los canales de comunicación; de Relacionador que mantiene abiertas las interacciones con otros grupos y con los docentes; de Compilador que asegura con sus notas y apuntes el manejo de la información acumulada; de Controlador que maneja tiempos, espacios, recursos, también recuerda tareas y compromisos, de Observador; este rol para el proceso grupal es definitivo, viene a ser la conciencia crítica del grupo. Los roles son rotativos, según lo acordado en cada comunidad y el objetivo básico de un desarrollo es posibilitar diferentes tipos de relaciones, son esas experiencias donde los estudiantes, docentes y padres construyen en aproximaciones y síntesis parciales los valores que enriquecen los significados de sus respectivas comunidades.

9. Una comunidad educativa en marcha

Los Grupos de Apoyo no son las únicas estructuras que se organizan en el escenario escolar con los estudiantes, en forma paralela a los grupos, se inicia una escuela de liderazgo, donde se forman los nuevos dirigentes que tanto necesitan los colegios, como las Juntas de Acción Local y sin lugar en el futuro los partidos políticos y las organizaciones gremiales. Esta nueva dirigencia ocuparán los cargos, de Representan-

tes de Curso, Monitores Académicos, de Clubes Juveniles, de Defensores del Medio Ambiente, el Personero de los Alumnos, el presidente del Consejo de los Estudiantes, que es en últimas la máxima organización estudiantil.

Los profesores tienen sus grupos de base, en los Equipos de Docentes por Curso, pero al mismo tiempo hay grupos de asistencia activa para dinamizar los espacios extraescolares, los recreos, en general el uso formativo del tiempo libre; el encuentro total del profesorado se da en el Consejo de Profesores.

Los Equipos de Docentes por Curso, lo integran los profesores de un mismo curso y se reúnen desde el principio del año escolar para ir evaluando el proceso, el desarrollo de su curso, de cada uno de sus estudiantes y de su propio trabajo como parte de una dinámica integradora de currículos. La premisa básica de los Equipos Docentes por Curso, es reunirse teniendo al estudiante como centro de su quehacer pedagógico, y el objetivo es apoyar a sus alumnos a generar procesos formativos.

Esta estructura difiere de las reuniones por áreas académicas, donde el énfasis está puesto en las asignaturas y en la sistematización especialmente del currículo manifiesto. Por el contrario los Equipos de Docentes por Curso, se concentran en el apoyo integral de los docentes a los estudiantes. El poder trabajar con unos 9 o 10 grupos de estudiantes facilita al docente su seguimiento, sus evaluaciones, el relacionarse con los jóvenes y el poder conocer en la interacción a sus alumnos.

Los padres se asimilan a los Grupos de Apoyo, conformados por sus hijos y participan en Escuelas de Padres y en las actividades desarrolladas por sus respectivas asociaciones. Todas las Instituciones del Gobierno Escolar obligatorias por Ley, como el Comité Estudiantil, el Consejo Directivo, el Consejo Académico, y otras que nacen como resultado de la dinámica institucional se transforman en Grupos de Apoyo, generando un sistema social que se retroalimenta de la solidaridad de sus miembros y no en la competencia, generalmente desgastadora de sus estamentos.

10. Los valores democraticos como propuesta de vida

Los Grupos de Apoyo y las demás estructuras propician un ambiente escolar donde todos sus estamentos y en forma especial los estudiantes, participan en la toma de decisiones que se relacionan con sus necesidades, intereses y expectativas. Los Grupos de Apoyo proveen las oportunidades de vivir en «vivo y en directo» las experiencias democráticas. Definitivamente su dinámica moviliza lo intrapersonal, lo interpersonal como lo comunitario; una nueva visión de la normatividad escolar se genera y del frío e impositivo reglamento escolar, se tramita a un Manual de Convivencia, donde, desde la base se elaboran las pautas del convivir, iluminadas por los nuevos significados valorativos que elevan los deberes y derechos a una nueva concepción de la Justicia, como el gran faro de la comunidad. En lo cotidiano, los resultados comienzan a manifestarse en el desarrollo de una comunicación constante y directa, donde una actitud de escucha expresa el respeto por los demás y orienta a ponerse en el lugar de otros. Los Grupos de Apoyo es el pequeño foro donde los estudiantes, sopesan los argumentos, posiciones propias y de los demás, donde la autoestima se encarna en la

posibilidad de expresarse y ser reconocido por la comunidad. Así la educación es vista como un proyecto político, con elementos pedagógicos, que de manera intencional y sistemática fomenta el criterio, el sentido y la conducta democrática participativa.

También es significativo cuando el estudiante, pasa del anonimato del hombre masa, a ser parte de una comunidad moralmente democrática, que se eleva como la estructura que posibilita una visión del futuro, que desarrolla el carácter de sus miembros. De esta manera, la democracia se transforma en algo más que una lógica para el manejo de un estado, es una forma de vida, cuyo crisol es el propio quehacer humano.

Gestar una cultura democrática y solidaria no es cosa de meses, es un proceso, es un proyecto educativo que cubre tiempos y espacios, donde la vida fluye y las esperanzas de a poco se convierten en realidades.

Muchos autores han motivado este trabajo, Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Robert Slavin, Carlos Cañón, Thomas Lickoma, Anton Makarenko, Lev Vigostky, John Dewey, son algunos de ellos, sus propuestas teóricas, o sus modelos comunitarios han facilitado el trabajo, sin embargo son las personas de carne y hueso, son esos chicos y chicas de Ibagué, Bogotá, Fômeque, Ubaté, son esos docentes animosos y otros expectantes o esos padres que todo lo desean para sus hijos, los que hoy nos muestran un camino de vida.

EDUCAR LA PERSONA MORAL EN SU TOTALIDAD¹

Marvin W. Berkowitz

Marquette University (USA)

La cuestión de la formación moral de nuestros jóvenes, no es ciertamente un asunto nuevo. Se ha debatido, intentado, defendido y criticado durante milenios. A medida que nos acercamos a un nuevo milenio de desacuerdo sobre la posibilidad y el modo de influir sobre la moralidad de nuestros jóvenes, quizá merezca la pena examinar algunos de los problemas a los que nos hemos enfrentado en el pasado y sugerir una perspectiva que ofrezca el potencial para superar tales problemas². Esta comunicación supone justamente un intento en tal sentido.

Los ciegos y el elefante

Quizá los científicos tengamos mucho que decir sobre la educación moral. Digo esto con vergüenza, desde mi condición de científico social, ante las banales disputas que inevitablemente acompañan los debates sobre cómo educar a nuestros jóvenes. Tradicionalmente, muchas teorías, métodos y fundamentos lógicos compiten y se profieren por lo que se refiere a los problemas de la juventud y, por lo tanto, de la sociedad. Por desgracia, hasta la fecha se ha insistido demasiado en el aspecto de la «competencia» y no se ha destacado lo suficiente el aspecto de «soluciones». Por lo general, sucede que diversas escuelas del pensamiento coexisten, cada una de ellas con su propio grupo de defensores. El resultado es un discurso cargado de rivalidad e incluso de batallas mordaces sobre el quid de la cuestión: «¿Cuál es la teoría correcta?» (p.e. Kohlberg & Mayer, 1972; Wynne, 1991).

Esta perspectiva ha cobrado tal relevancia que hemos perdido de vista el hecho de que, habitualmente, ésta no es la cuestión. En raras ocasiones se trata de una simple elección entre una teoría correcta y una incorrecta. Esta perspectiva dualista ignora la naturaleza dialéctica fundamental de la ciencia e ignora, igualmente, la naturaleza pluri-dimensional básica del desarrollo humano. El resultado es que nos obstinamos en explicar y controlar la conducta humana con modelos simplistas muy restringidos, en lugar de abarcar la complejidad y riqueza de la dinámica humana y buscar soluciones igualmente complejas y ricas. Tal como Ryan y Lickona (1987) argumentan, «los mo-

¹ Traducción conferencia Montserrat Payà.

² Es cierto que este proyecto lo intentó recientemente Alasdair MacIntyre (1982), pero en su caso quiso resolver los problemas resucitando como modelo único (en una versión adaptada) el de la ética de las virtudes, i no el de intentar integrar modelos, como se está intentando aquí.

delos actuales de desarrollo y educación en valores no son lo suficientemente integrados para captar la plena complejidad del carácter humano (pág.18)³.

En Estados Unidos, por ejemplo, contamos en la actualidad con diversos campos, entre los cuales cabe destacar: (1) los defensores del desarrollo cognitivo, que abogan por alentar fases universales de razonamiento moral a través del debate de dilemas morales y modelos de gobierno escolar democrático; (2) el campo de los defensores de la educación del carácter, que abogan por modificar la conducta, inculcando hábitos mediante apoyo escolar; y (3) «el derecho religioso», que propone reducir la separación entre iglesia y estado, con objeto de basar la educación moral en la enseñanza religiosa⁴. En cada uno de estos campos existe, asimismo, una enorme diversidad. No obstante, nos faltan argumentos de plena integración, de síntesis o de unidad. En cambio, tenemos una situación en la que cada perspectiva proclama ser la correcta e intenta encarecidamente desacreditar a las demás. Seguimos siendo víctimas de la difícil situación de los ciegos y el elefante del proverbio.

Cabe destacar que son pocas las excepciones a esta monomanía. Conceptualmente podemos apelar a la obra de Jacques Benninga (1988) que ha ofrecido un argumento convincente de síntesis al intento, por parte de Power, Higgins y Kohlberg (1989b), de enlazar las teorías del desarrollo cognitivo y del carácter, a James Rest (1985), que ofrece uno de los más recientes cuadros de la integración de modelos de desarrollo moral, y a Thomas Lickona (1991a), quien ha planteado argumentos consistentes y eficaces para un enfoque integrado sobre educación moral (ver Ryan & Lickona, 1987). En la práctica, existe el ejemplo del Proyecto de Desarrollo Infantil (Watson, Solomon, Battish, Schaps & Solomon, 1989), un programa a la vez bastante ecléctico y efectivo de educación moral. A nivel de organización, existe el Proyecto de Educación del Carácter, que persigue como objetivo la síntesis de todos los enfoques de educación moral como medio para la creación de un programa nacional de educación moral en Estados Unidos. Todos ellos, no obstante, constituyen excepciones a la regla y han resultado, hasta la fecha, bastante ineficaces en cuanto a ejercer alguna influencia en la educación moral, a excepción quizá de la obra de Lickona. Cabe apelar, por tanto, a una segunda explicación del porqué la educación moral tiende a conservar un carácter tan monolítico.

El descubrimiento de la persona moral

Uno de los impedimentos fundamentales para un planteamiento integrado de la educación moral ha sido la virtual ausencia de un modelo globalizador de la persona

³ Me temo que los autores carecieron de profundidad y perspectiva en esta cita. Quisieron resumir los motivos del consenso entre los autores del capítulo de Ryan y MacLean (1987) «*Desarrollo del carácter en escuelas y fuera de ellas*», y esta cita fue como un disparo de francotirador al planteamiento del desarrollo cognitivo de la educación moral (p.e. Power, Higgins & Kohlberg, 1989a), y clarificación de valores (Raths, Harmin, & Simon, 1966).

⁴El movimiento de clarificación de valores desapareció sobre todo después de los setenta, debido a las críticas dominantes de estos tres grupos.

moral en las ciencias sociales. Claro síntoma de ello es la desbordante confusión de la retórica. Tenemos educación moral, educación en valores, educación social, educación del carácter, educación democrática, etc. Por ejemplo, Lickona (1991a) titula su libro: «*Educando el carácter*» cuya primera parte trata el tema: «*Educando para formar valores y carácter*», en el que se utilizan los términos «valores», «carácter», «valores morales», «educación moral», «educación en valores», «razonamiento moral», etc., a modo de sinónimos, ofreciendo escasa definición de los mismos. Ryan y Lickona (1987) en el párrafo inicial de *Desarrollo del carácter en las escuelas y más allá de ellas*, de Ryan y MacLean, hacen uso del siguiente popurrí terminológico:

«La inquietud por los valores y la moral de los jóvenes es una preocupación permanente de los adultos. A lo largo de la historia conocida, esta preocupación sobre el carácter de las generaciones más jóvenes es evidente. Preocupación, no obstante, que nunca ha bastado para garantizar que los jóvenes posean este tipo de carácter que permita sostener al individuo y a la sociedad. Algunas sociedades no han conseguido transmitir sus valores a los jóvenes» (pág.3, énfasis añadido).

Como ya se ha observado, muy pocos autores intentan diferenciar analíticamente tales términos y pocos son los que intentan explicar el modo en que los utilizan. En la mayoría de las ocasiones se eligen al azar, o por su impacto retórico.

Se puede apreciar claramente el paralelismo con la parábola de los ciegos y el elefante. Cada grupo ve el florecimiento de la moralidad en una esfera de confines reducidos, engloba modelos directamente dirigidos a tal esfera, aplica programas diseñados para influir en dicha esfera y utiliza diferentes criterios para seleccionar etiquetas para sus respectivas empresas. Quizá la Torre de Babel podría ser una metáfora más apta.

Lo que necesitamos es un examen más completo de la naturaleza de la persona moral, es decir, una anatomía moral. La crítica de Walker (1995) sobre la tendencia a basarse sólo en el modelo de desarrollo cognitivo de Kohlberg, podría aplicarse fácilmente a cualquiera de los demás modelos que hemos citado.

«Pero resulta evidente que esta influencia omnipresente ha dado una visión más bien restringida del funcionamiento de lo moral, que ahora deberemos esforzarnos por superar. Esta visión restringida del funcionamiento de lo moral surgió de la noción «a priori» y por tanto restringida de la moralidad de Kohlberg (siguiendo con la tradición platónica y kantiana en la filosofía moral, que subraya la justicia y el individualismo), y de su paupérrima descripción del agente moral» (pág. 1).

Para aceptar el auténtico desarrollo de la moralidad y ser óptimamente capaces de educar para la moralidad, la comprensión plena de tal «agente moral» se convierte en una necesidad. A ello pasaremos a continuación.

Una anatomía moral

Si tuviéramos que diseccionar a la persona moral y categorizar los diversos órganos morales que encierra la moralidad humana, ¿qué incluiríamos en tal lista? No

pretendo sugerir con este ejercicio que existe una ubicación biológica para la moralidad en la persona, ni tampoco que los cinco componentes que pasaremos a describir en esta comunicación representen el único mapa psicológico de la moralidad posible o deseable. Sin embargo, se tiene que empezar por alguna parte, y estos cinco componentes parecen representar una taxonomía fundamentada en el lenguaje de la psicología y en el habla común. Como mínimo, debería ser suficiente para cubrir la mayor parte de los campos y servir de base para posteriores debates.

Conducta

Quizá sea mejor comenzar por el final. La finalidad de la educación moral es, sin duda, la conducta. Kohlberg fue criticado (erróneamente) por educar para un razonamiento moral no relacionado con la conducta. La argumentación era que, si bien Kohlberg consiguió promocionar el desarrollo del razonamiento moral, este ejercicio fue en vano porque el razonamiento moral no tenía nada que ver con el modo en que las personas se comportan en realidad⁵.

Pocos acogerían favorablemente algún modelo de educación moral que reivindicase no tener ninguna relevancia en la influencia sobre la conducta de los estudiantes. De hecho, muchos de los argumentos iniciales para programas de educación moral a adoptar señalan directamente las aflicciones de la juventud y/o la sociedad, e implican la necesidad de cambiar conductas indeseables tales como la delincuencia juvenil, los engaños escolares, las conductas sexuales inseguras, el suicidio, el uso de drogas y otros asuntos similares. En las tres primeras páginas del «Caso práctico para la educación en valores» de Lickona (1983), en los tres primeros párrafos del prefacio a «El niño moral» de Damon, en el primer párrafo de Wynne (1991), en los inicios del capítulo de introducción a la obra de Ryan y Lickona (1987) sobre la educación del carácter, y en la justificación del preámbulo de la obra de Schulman y Mekler (1985) *Educar un niño moral*, todos los autores se concentran en una crónica de los males modernos de la juventud y de la sociedad.

Por tanto, un aspecto central de la persona moral es el modo en que se comporta el individuo. Si bien ello puede parecer superficialmente sencillo, no lo es. Una confusión en este asunto es la cuestión fundamental de lo que se considera conducta moral (o inmoral). Un debate gira alrededor de la posibilidad de juzgar moralmente cualquier conducta. Aristóteles (1987), por ejemplo, aducía que las conductas pueden ser correctas o equivocadas por derecho propio. Kohlberg argumentaba que una conducta se puede juzgar, únicamente, por las intenciones del actor: si intento atacarte para robarte el dinero y, sin advertirlo, te salvo de una bala perdida que hubiera acabado contigo,

⁵ Si bien este argumento se ha utilizado y se continúa utilizando, obviamente es inexacto. Blasi (1980), Kohlberg y Candee (1984), Rest (1979) y otros, han ofrecido amplias pruebas de la significativa relación del razonamiento moral con la conducta. Quizá en el núcleo de esta falta de comunicación se encuentre la errónea asunción de que una relación requeriría casi un isomorfismo entre juicio y acción. Desgraciadamente la persona moral es compleja y polifacética, tal como se plantea en nuestra anatomía moral. De ahí que la conducta moral sea multivariada. Es cierto que el razonamiento moral no predice de modo significativo la conducta moral, sino que es únicamente uno de sus muchos factores.

¿he actuado moralmente al salvarte la vida? Piaget (1965) estudió este asunto en los niños y descubrió que la consideración de intenciones es una postura moral más madura que basarse simplemente en las consecuencias de la conducta.

Por fortuna, no necesitamos resolver esta cuestión para pensar que la conducta es un aspecto central para ser una persona moral, puesto que un argumento razonable sería que una persona con buenas intenciones que nunca actúa con base en ellas, no es plenamente una persona moral. Más aún, incluso si muchos actos resultan moralmente ambiguos, sin conocimiento de las intenciones del actor, muchos otros son, por lo menos en cuanto a probabilidades, moralmente claros. Por ejemplo, sería muy difícil justificar fehacientemente la moralidad del abuso sexual de un menor o la mutilación física de un prisionero de guerra, es decir, tendría que imaginarse una circunstancia extraña e improbable para justificar moralmente tales actos.

Carácter

Por tanto, la conducta es el primer elemento de nuestra anatomía moral. ¿Cuáles son los otros? Esta pregunta podría reformularse en el sentido de ¿qué hace a una persona actuar moral o inmoralmente? El segundo elemento que ofreceré, el carácter moral, está, por definición, más estrechamente vinculado a la conducta. «Las raíces de la palabra «carácter» proceden del griego «marcar». Ello sugiere un planteamiento sobre la conducta observable» (Wynne, 1991, pág.139). Aquí definiré el carácter como personalidad, es decir, como la tendencia única y permanente de un individuo a actuar de un modo determinado y no de otra manera. Lickona (1991b) lo define como «disposiciones estables para responder a situaciones de modo moral, manifestadas en modelos observables (rasgos del carácter) de amabilidad, honestidad, responsabilidad y respeto generalizado por los demás» (pág. 68). Ryan y Lickona (1987) definen el carácter de los ciudadanos como «la medida en que una masa crítica de individuos poseen y encuentran su identidad en la sociedad y actúan con base a una visión moral compartida» (pág. 3).

Es muy importante hacer una digresión momentánea y analizar la diferencia entre carácter moral y otros aspectos del carácter. Ello resulta de por sí un tema crítico y ampliamente ignorado por la educación moral y por la psicología moral. Parece inadecuado etiquetar la totalidad del carácter de un ser como un asunto de moralidad. Podemos ser más o menos proclives al aturdimiento o a la dejadez, o ser más o menos activos y no variar en nuestra bondad fundamental. Por otra parte y del mismo modo, las tendencias hacia la honestidad o la crueldad no podrían considerarse moralmente irrelevantes. La dificultad en la resolución de este problema reside en dos cuestiones. En primer lugar, ¿que se considera un rasgo de carácter moral? Diversos han sido los criterios aportados en este sentido, y la resolución de tal dilema queda fuera del ámbito de este debate. En segundo lugar, ¿cómo deberíamos tratar los rasgos de carácter que pueden contribuir en la moralidad pero que de por sí, no constituyen cuestiones de moralidad? Por ejemplo, Etzioni, Berkowitz y Wilcox (1994) presentan la autodisciplina y la empatía como los cimientos del carácter moral; sin embargo, ambas pueden obedecer a fines viles, además de a fines morales. Grim Kohlberg y White (1968) demostraron empíricamente el papel mediador de la atención en el control de la con-

ducta engañosa. De hecho, Aristóteles (1987) aducía que la razón práctica, si bien no se trataba claramente de un rasgo de carácter moral, era de por sí el rasgo de carácter que posibilitaba las virtudes. Queda claro que podemos identificar los rasgos de carácter fundamentalmente morales, así como los que contribuyen al funcionamiento de lo moral. Claro queda, asimismo, que es necesario un análisis sistemático de esta categorización.

En la pasada década, más o menos, la educación del carácter volvió a cobrar popularidad (por ejemplo, Lickona, 1993; Ryan & MacLean, 1987)⁶. En muchos casos se basó en un modelo de virtud derivado del trabajo de Aristóteles. El argumento básico consistió en que la conducta moral se debe aprender, practicar y en última instancia interiorizar, como un carácter o virtud. Es necesario demostrar y recompensar la conducta adecuada, de modo que se convierta en un hábito. Es el acto habitual el que deriva en el rasgo de carácter. Ello crea un círculo interesante con la conducta; la conducta correcta se modela y conforma (por los métodos tradicionales de aprendizaje), lo cual conduce a tendencias interiorizadas que producen conductas correctas. De ahí que podamos apreciar claramente la relación entre los dos primeros elementos de la anatomía moral: la conducta y el carácter.

Valores

El tercer elemento es quizá el más ubicuo, al menos en el aspecto retórico, si no de hecho. Antes de proceder al debate, es necesario continuar nuestro examen de los elementos morales frente a los no morales. Una de las críticas recibidas por el modelo de Clarificación de Valores (Raths, Harmin, & Simon, 1966) es la de no haber sabido establecer diferencias entre lo moral y otros valores. Existiría la misma posibilidad de que un profesor recibiera formación para conducir un ejercicio sobre los gustos en el vestir, como otro sobre las elecciones de la vida y la muerte. Si bien esto es una exageración, subraya la necesidad de establecer tal distinción.

Turiel ofreció un excelente análisis de ello (1983); distinguió tres ámbitos de conocimiento social: moral, socio-convencional y lo que en última instancia pasó a ser conocido como personal (ver Berkowitz, Kahn, Mulry & Piette, en prensa; Nucci, 1981). El ámbito moral se distingue por su universalidad, inalterabilidad, prescriptividad y potencial intrínseco para herir. Las costumbres y normas sociales que se reconocen específicas para cada contexto o grupo social determinado (no universal) y que son modificables si la autoridad pertinente así lo decide (alterabilidad), no son asuntos de moralidad, sino cuestiones socio-convencionales. Las que se consideran no susceptibles de legislación, que pertenecen más bien al ámbito de los deseos y gustos propios, se considera que recaen en el terreno personal. Ciertamente, los valores pueden pertenecer a cualquiera de estos tipos. La educación moral se debería preocupar básicamente

⁶La educación del carácter fue muy aceptada en el primer tercio de este siglo, pero decayó notoriamente después de comienzos de los años treinta debido a la investigación de Hartshorne y May (1928-30), que sugería que no existían rasgos de carácter estables. Casi desaparecieron de la literatura de la educación después de mediados los cincuenta (Power, Higgins, & Kohlberg, 1989b).

te de los valores morales, es decir, de los que se refieren a asuntos de perjuicio intrínseco y de prescriptividad universal. Desafortunadamente, esta distinción se establece en contadas ocasiones.

Una complicación adicional de esta taxonomía la constituye su doble naturaleza analítica y fenomenológica. Es analítica en el sentido de que un tema en concreto puede ser objeto de análisis, para comprobar si encaja mejor en uno u otro ámbito de conocimiento social (moral, convencional o personal). Es fenomenológica en el sentido de que cualquier individuo puede tratar un tema en cuestión, como si recayese en uno de los ámbitos, independientemente de su índole analítica. Por ejemplo, Berkowitz, Kahn, Mulry y Piette (en prensa), han argumentado que los adolescentes pueden experimentar fenomenológicamente cuestiones de uso sustancial, de un modo muy diferente al que un análisis ético de tales cuestiones podría sugerir. Por ejemplo, numerosos estudios han demostrado que los adolescentes tienden a no percibir el uso sustancial como una cuestión de moralidad y, en su lugar, lo ven como un asunto de elección personal (por ejemplo: Nucci, Guerra & Lee, 1991; Power, Higgins & Kohlberg, 1989a).

A pesar de esta confusión, resulta importante observar que los valores morales son un elemento importante en la anatomía de la persona moral. ¿Qué son exactamente los valores morales? Desgraciadamente esta cuestión no tiene fácil respuesta, en gran parte por causa del descuido con el que se usa el término valor. Rokeach (1968, 1973) ha llevado a cabo el trabajo más valioso sobre valores. Define un valor como una preferencia permanente para una conducta en concreto o para un estado final de ser. Ello incluye tanto un claro componente cognitivo (una creencia), como un componente afectivo (la evaluación). Podemos apreciar que los valores y rasgos de carácter se encuentran estrechamente relacionados con características de definición que se solapan.

Quizá la más clara distinción es que un rasgo de carácter es una **tendencia a actuar** de un modo determinado, y un valor es una **tendencia a creer** en la bondad o maldad de una acción o estado de situación. Este último posee un planteamiento más cognitivo basado en el aspecto de creencia del valor.

Asimismo, resulta importante observar que, mientras Rokeach (1973) opinaba que los valores eran pocos y centrales para nuestro ser, otros utilizan el término mucho más libremente para referirse a cualquier cosa de la que estamos a favor o en contra. (Ver un análisis excelente de valores, moralidad y conducta, en Shields y Bredemeier, 1995).

Desde un punto de vista alternativo, los valores se pueden considerar estándares interiorizados; por ejemplo, la satisfacción del superego desde un punto de vista psicoanalítico. Estas creencias se interiorizan de diversos modos, dependiendo de la orientación teórica de cada individuo. Se pueden interiorizar por un proceso de identificación con el padre o la madre, según el sexo del individuo, o sencillamente por imitación de modelos de rol significativos.

Además, cabe plantear otra visión, si bien sin hacer uso de los valores como etiquetas, visión esta que procede del modelo de Kohlberg de escuelas de Comunidad Justa (Power et al. 1989a). Gran parte de este modelo se basa en la noción de normas. Tales normas tienden a ser objeto de análisis a nivel de grupo, además de a nivel individual. No obstante, se acercan muy estrechamente en su semejanza a la noción de valor. Las

normas están afectivamente cargadas de creencias relativas a como deberían actuar las personas y las instituciones.

«La escuela, como el gobierno, es una institución con una función básica de mantener y transmitir los valores consensuales de la sociedad. Los más fundamentales son los denominados valores morales» (Kohlberg, 1967, pág. 165).

Los «valores» o normas en los que Kohlberg y sus colegas se centraron más por lo que respecta a las escuelas de Comunidad Justa, fueron la atención, la confianza, la responsabilidad colectiva y la participación. Quizá resulte aún más interesante para este debate el hecho de que dicho planteamiento incorpora algunos aspectos más bien inusuales al estudio de los valores morales. En primer lugar, como se ha señalado, les preocupan no sólo los valores que encierra la comunidad, sino también los que ostenta el individuo. En segundo lugar, les preocupa el desarrollo de tales valores, en términos de cómo evolucionan desde la situación de valores individuales a la de valores de la comunidad. En tercer lugar, les interesan las justificaciones de los valores y de cómo se desarrollan. Por último, concentran su atención en cómo una fase individual de razonamiento moral (ver el siguiente apartado) afecta tanto a la posibilidad como al modo en que un individuo ostenta un valor.

A efectos de agilizar el debate y liberarnos de las confusiones y desacuerdos en este ámbito, ofrecemos a continuación un intento de definición de valores morales: los valores morales son creencias con carga afectiva, relativas a la corrección o equivocación de las cuestiones que son intrínseca y potencialmente perjudiciales, y que poseen un carácter universal e inalterable en su prescriptividad.

Razonamiento

Un problema que plantea el concluir nuestra anatomía moral con la conducta, el carácter y los valores, es la falta de una autoridad moral. Con ello quiero decir que todavía tenemos que recurrir a una base para determinar qué está bien y qué está mal más allá de la socialización que un individuo haya recibido. La pregunta: ¿los valores de quién?, obsesiona en el ámbito de la educación moral (Bennett, 1991; Etzioni, Berkowitz & Wilcox, 1994; Josephson, 1993). La misma cuestión se puede aplicar al carácter, si bien en este ámbito podemos remitirnos, en teoría, a la filosofía moral para la justificación de virtudes específicas, recurso éste al que raramente nos acogemos. Tarde o temprano el individuo altamente moral, con valores morales claros y adecuados y un carácter moral, se enfrentará a una situación moralmente ambigua o moralmente paradójica. Deberá entonces decidir sobre qué valor basarse o necesitará elegir entre rasgos de carácter incompatibles (por ejemplo, la honestidad frente al altruismo).

De ahí, la necesidad de un cuarto elemento, el razonamiento moral, es decir, la capacidad de razonar sobre cuestiones morales, de llegar a conclusiones morales, de tomar decisiones morales, etc. No podemos anticipar todos los posibles dilemas y elecciones morales y «programar» al individuo con los valores y virtudes necesarios para actuar moralmente en cada caso. Un agente moral maduro debe ser capaz de reflexionar sobre un problema moral y emitir un juicio moral racional al respecto. El trazado que diseñó Kohlberg (1976) de las etapas del desarrollo de razonamiento moral ofrece

el mejor modelo para estudiar y educar de cara al desarrollo de un razonamiento moral.

Cabe destacar que Kohlberg despreció durante mucho tiempo el ámbito de la educación del carácter por su planteamiento de «saco de virtudes», acusándoles de elegir, en cierto modo arbitrariamente, virtudes de entre una gran variedad. Aristóteles (1987), algo irónicamente, aducía que la virtud principal que aportaba coherencia a las demás era el razonamiento práctico, esencialmente la capacidad de razonar correctamente. Cabe destacar que, al final de sus días, Kohlberg y sus colegas intentaron una integración preliminar del modelo de virtudes con su propio modelo (Power, Higgins & Kohlberg, 1989b).

Además, tal como se ha observado en el apartado anterior relativo a los valores, Kohlberg y sus colegas (Power et al, 1989a) centraban mucha atención sobre la interacción de valores y razonamiento. Al analizar cómo la educación moral (en Estados Unidos) está parcialmente dirigida a promover la comprensión de la Constitución de Estados Unidos, argumentaban:

«Kohlberg no está abogando por una enseñanza literal de la Constitución, sino más bien ve a ésta como la representación del principio moral de la justicia, y reivindica que será mediante la enseñanza de la «justicia» como las escuelas podrán transmitir legítimamente «los valores consensuados de la sociedad». Puesto que la justicia, vista desde una perspectiva de teoría del desarrollo moral, no es un valor determinado que pueda transmitirse concretamente ni imponerse a nuestros hijos, sino que es el proceso de valoración básico que subyace a la capacidad de cada persona para emitir juicios morales» (pág. 15).

Este análisis está estrechamente relacionado con el argumento anterior de que los valores (normas, según la terminología de Kohlberg) están sujetos a la interpretación a través de la fase de razonamiento de justicia del individuo.

Por último, como se ha destacado anteriormente, Kohlberg (Kohlberg & Candee, 1984), han discutido durante mucho tiempo la relación del razonamiento moral con la acción moral. Muchos de sus colaboradores (Blasi 1984; Kegan, 1982; Noam, 1985) han ido más lejos en la exploración de la relación de razonamiento moral con la personalidad moral. Podemos comenzar a ver, por tanto, algunas de las conexiones entre los cuatro primeros elementos de la anatomía moral.

Emoción

Esto nos lleva a la quinta y última pieza de la persona moral: el afecto moral. «Además de enumerar los motivos por los que las personas actúan o deberían actuar, la ética también debe prestar atención a las energías que permiten actuar a los individuos siguiendo tales razonamientos» (Samay, 1986, pág. 71). Samay considera que la emoción moral es la «raíz del dinamismo de la vida moral» (pág. 72), «la alimentación motriz general de toda conducta, la fuerza integradora de todo conocimiento y valoración» (pág. 73). De hecho resulta difícil imaginar a una persona moral desprovista de sentimiento. Vemos este tema ilustrado en la popular serie «Star Trek», en el caso del Sr. Spock, con el resultado de la mezcla de padres humanos con sentimientos y no

humanos sin sentimientos, así como en la popular visión apocalíptica de los ordenadores que pierden el control al adquirir la capacidad del afecto humano.

La teoría psicoanalítica basaba gran parte de su psicología moral en emociones como la culpabilidad y la vergüenza. En la sensibilidad al dolor ajeno reside el núcleo de la teoría de Hoffman (1987) de la socialización moral, y sirve de base relevante incluso en modelos derivados del desarrollo cognitivo tales como los de Gibbs (1991) y Selman (1980). Tanto Piaget (1981) como Kohlberg (1976) reconocieron la misión central de la emoción en el desarrollo de la razón. Ciertamente, el grado de énfasis en el aspecto de la emoción varía de una teoría a otra. Algunos, como Piaget, la relegaron a la categoría de una fuente de energía, pero no como una guía. Otros (p.e., Caputo, 1986), argumentaron que la emoción («sensibilidad moral») precede e incluso controla a la razón moral. Por ejemplo, Caputo adopta el modelo clásicamente racional de Kant y aduce que los principios de la lógica emanan de una sensibilidad emocional anterior a otros, y no al revés.

Tradicionalmente existen dos grandes categorías de emociones morales. La primera engloba lo que podemos denominar las emociones de la autocrítica. Se trata de emociones de aversión que apuntan a algún tipo de autocensura o autovaloración negativa, como respuesta a un pensamiento o acción indeseable. Nos estamos refiriendo aquí a emociones tales como la culpabilidad, la vergüenza y el remordimiento. La segunda clase de emociones es de índole prosocial. Representan algún tipo de reacción afectiva ante la aflicción de los demás. Nos referimos con ello a emociones tales como la empatía y la simpatía.

Nuestra persona moral cuenta entonces con cinco elementos centrales: conducta, carácter, valores, razonamiento y emoción. Del anterior debate se debería desprender con claridad que estos cinco elementos no son simplemente dimensiones independientes a añadir. Ser una persona moral representa contar con estos elementos y poseerlos en equilibrio y armonía, trabajando juntos.

La educación moral de la persona moral en su totalidad

Incluso si todavía alguien está de acuerdo conmigo en este punto, quiero decir en aceptar que los teóricos morales están demasiado fragmentados y sus miras son demasiado estrechas y necesitamos un modelo adecuado de persona moral, es en este punto crucial en el que normalmente se produce la discordia. ¿Cómo se educa a la persona moral? La mayoría de los teóricos y practicantes se atrincheran en este punto, ya sea porque están dispuestos a aceptar teóricamente un modelo integrado, pero no a aplicarlo en la práctica, o porque continúan ciegos y nunca ven realmente más que la parte del elefante que sujetan.

Al analizar una visión exhaustiva de la educación moral, incluyo también en ella la educación extramuros. Ciertamente, la familia es el jugador más importante en este aspecto de la formación moral. Comencemos por ahí. Existen dos modos de abordar la educación moral pre-escolar: socialización del niño pre-escolar y formación de los padres. Cubriré estos aspectos únicamente a nivel superficial, ya que mi objetivo primordial es tratar el tema de la educación moral en las escuelas.

Para educar a un niño con los cimientos de la moralidad en los años pre-escolares

es necesario ocuparse de: (1) la calidad de las relaciones del niño, en especial con aquellas otras personas significativas en su niño (Magid & McKelvey, 1987); (2) la enseñanza de modelos de conducta, incluyendo la disciplina y la orientación; (3) la conducta presentada al niño como modelo; y (4) los procedimientos de toma de decisiones y los modelos de comunicación de la familia (Berkowitz, 1992). Ciertamente estos son ámbitos que se solapan. Sabemos que los niños desarrollan personalidades más sanas con los demás si quienes se ocupan de ellos son cariñosos y coherentes, si responden, si son idóneos y sensibles a las indicaciones del niño. Sabemos que la enseñanza de la conducta resulta muy efectiva cuando se basa en la recompensa de la conducta deseada y no en el castigo por la conducta indeseada.

Más aún, la explicación de las respuestas de un adulto a las conductas infantiles, en especial subrayando las consecuencias y las respuestas afectivas, resulta crítico para un desarrollo infantil sano. Por lo que se refiere a modelos de actuación o de roles, es más probable que los niños actúen siguiendo instrucciones del adulto. Por ello es muy importante que esas otras personas significativas en la vida del niño se comporten según dicen y en el modo en que deseen que los niños hagan lo propio. Finalmente, queda claro que las familias que se basan en la implantación del poder autoritario, en la toma de decisiones estrictas, unidireccionales y jerárquicas y en una estructura claramente opresora, producen niños menos sanos y menos morales.

Por el contrario, las familias necesitan confiar en la comunicación abierta, en una toma de decisiones colectiva y democrática y en un respeto por los niños y por sus aportaciones a los asuntos familiares. Ciertamente, esta última sugerencia se hace operativa cuando los niños alcanzan la edad escolar, pero debe comenzar antes si se ha de convertir en un hábito, en el sentido de Aristóteles (Lickona, 1983). Cómo hacer que los padres adopten esta prescripción es, en última instancia, el desafío para la educación moral basada en la familia. La formación de los padres es un tema clave para este proyecto. Algunos autores se atreven incluso a sugerir que no se debería permitir a nadie criar a un hijo sin la formación adecuada (Westman, 1994), mientras que otros sugieren sencillamente buenas técnicas de actuación paterna (Lickona, 1983; Schulman & Mekler, 1985). Independientemente de si se adopta o no una perspectiva legal, está claro que formar a los padres para criar un hijo es un componente crítico en un planteamiento exhaustivo de la educación moral.

Entonces, ¿cuál pasa a ser la misión de la escuela en la formación moral del niño? Se puede ver de dos modos: facilitadora o subsanadora. La educación moral en la escuela es facilitadora si complementa los efectos positivos de la familia sobre la formación moral. Es subsanadora si sustituye o corrige la ausencia de influencias o las influencias negativas de la familia. Esta diferencia queda frecuentemente englobada en debates sobre quién es el culpable o quién es el responsable de la educación moral: la familia o la escuela. A efectos de este análisis, no obstante, no es necesario insistir sobre tal diferencia.

Volvamos nuevamente a cada componente de nuestra anatomía moral, uno por uno, y examinemos cómo pueden optimizar las escuelas su impacto sobre cada uno de ellos. En este ejercicio, es importante reconocer la interrelación de los cinco componentes (conducta, valores, carácter, razonamiento y emoción).

Educar los valores

Recuerden que los valores se refieren a las creencias que los niños poseen sobre qué es o no es importante en sentido moral.

Existen tres planteamientos generales para la educación de los valores: clarificación de éstos, inculcación de los mismos y Comunidad Justa. La clarificación comporta que cada persona debe generar su propio conjunto de valores morales, y la educación debería proporcionar sencillamente los medios para la autoexploración y el conocimiento de uno mismo.

La inculcación sostiene que la misión de la escuela es la de educar a los niños hacia un consenso de valores. La Comunidad Justa considera los valores (normas) como un producto de la vida escolar, muy en especial su entorno moral y su estructura gubernativa. Continuamos dejando a un lado el planteamiento de la clarificación de valores, dada su desaparición por causa de procedimientos legales y, por las críticas teóricas en la última o las dos últimas décadas.

Debemos recordar también que los valores proceden de una serie de fuentes. Pueden derivar de la enseñanza explícita verbal de los mismos; se pueden aprender de modelos, es decir, de la conducta de los demás; se pueden aprender de individuos o instituciones; se pueden aprender de las autoridades tradicionales (p.e. profesores) y de los iguales. Por ello, las escuelas deben ocuparse de muchos mecanismos y fuentes de educación en valores. Allí reside, ciertamente, la capacidad de descubrir «el currículum oculto» de una escuela.

La inculcación de valores comporta habitualmente mensajes sobre el valor de modelos de conducta seleccionados, por ejemplo, infundir la lealtad, el valor o la honestidad. El modo de comunicación de estos mensajes puede variar: campañas de pósters, lecturas literarias, presentaciones de medios electrónicos, conferencias, etc. En cualquier caso, se expone a los estudiantes a una serie de mensajes que transmiten la importancia del valor en cuestión. Ello puede ir seguido de una serie de actividades estudiantiles destinadas a reforzar y desarrollar el valor, por ejemplo, debates en clase, tareas de redacción escrita, creación de pósters para el colegio, informes biográficos sobre ejemplos morales, etc. Muchos colegios o clases declaran un «valor del día/semana/mes» y se concentran en ese valor hasta que entra en acción el siguiente. Ciertamente, las escuelas que se basan sólo en la defensa de valores pierden muchas de las fuentes de desarrollo de éstos. Quizá el más notorio sea el modo en que se viven los valores en la escuela. Ello incluye el currículum oculto y la presentación de modelos por parte de las autoridades. Uno no sólo se debe adherir a los valores sino también actuar en consecuencia (Argyris & Schon, 1989).

Por supuesto, ello nos lleva otra vez a la cuestión del origen de los valores seleccionados para su inclusión en el currículum. Generalmente se adoptan dos planteamientos. Uno es la búsqueda de un conjunto universal de valores (Josephson, 1993). El otro es permitir la generación local de un conjunto de valores. El lugar puede variar desde la nación, el estado o la región, hasta la comunidad local, el distrito académico, la escuela o incluso la clase. En algunos casos, los gobiernos incluyen una lista de valores a enseñar en su legislación educativa (Departamento de Educación de Arizona, 1990). En otros, como el distrito académico de Sweet Home Central, en Nueva York, a

las escuelas se les anima a elegir sus propias listas de valores, si bien con la orientación y sugerencia de que se concentren en «el tipo de valores humanos que se pueden enseñar en escuelas públicas, prácticamente sin objeción alguna. Se trata de valores no religiosos, cívicos, democráticos, humanos, a los que normalmente nos referimos como «valores fundamentales»» (Distrito académico de Sweet Home Central, 1991).

¿Cómo resolver este dilema? Me temo que no es fácil. No obstante, podemos hablar inteligentemente del tema, ocupándonos de la cuestión de la justificación. En primer lugar, debemos volver a la distinción entre los valores morales y los demás valores. Los valores que no son de índole moral requieren un tipo de justificación diferente a la que requieren los de tipo moral. Los valores personales se pueden justificar meramente por una selección individual. Por ejemplo, la preferencia de calcetines de lana o algodón es sólo un asunto de gusto personal. Por otra parte, los valores socio-conventionales se justifican por acuerdo social. En este caso, la comunidad puede ejercer legítimamente autoridad sobre los valores, por ejemplo la conveniencia de llevar uniforme escolar.

Finalmente, los valores morales requieren otro tipo de justificación. No están abiertos a gustos locales o individuales. La justificación de los valores morales reside intrínsecamente en la naturaleza de la conducta en cuestión. El robo priva a los demás de sus derechos de propiedad, con independencia de las opiniones locales. La violencia genera peligro físico por encima de los gustos personales. Estas son características intrínsecas y universales de los actos en sí. Por tanto, no se puede cuestionar su valoración⁷. Esta claro que las localidades pueden elegir subrayar determinados subgrupos de valores morales de la totalidad de ellos. No obstante, lo que no pueden elegir es enseñar valores que contradigan los valores universales. Por ejemplo, no sería permisible enseñar que «la tristeza del que pierde es la alegría del que lo encuentra» o «la fuerza da el derecho». Tales valores resultan éticamente injustificables.

Por tanto, la selección de valores para un programa de educación moral es legítima, en tanto en cuanto los valores seleccionados son: (1) no de tipo moral, o (2) moralmente justificables. Los gustos locales no son argumento adecuado para generar ni justificar los valores morales.

Si de hecho los valores son creencias, podemos aprender mucho de la literatura científico-social sobre los cambios de actitud. Un amplio conjunto de obras literarias ha examinado el mejor modo de conseguir el cambio de actitudes. No obstante, hay que adoptar una precaución importante en este sentido. La tecnología del cambio de actitudes no siempre resulta éticamente justificable. El lavado de cerebro, por ejemplo, es una forma de cambio de actitud. De hecho, algunos regímenes totalitarios han

⁷ Está claro que existe la consideración legítima del contexto y las circunstancias atenuantes. El robo puede ser sólo un medio de subsistencia en una situación opresora. La violencia puede justificarse, únicamente, como medio de evitar el asesinato o la violación. Ello no niega la afirmación hecha. Sencillamente destaca la necesidad de una jerarquía de valores que pueda ser juzgada siempre como correcta o equivocada, salvo si lo sobrepasa un valor superior. Este punto resulta más relevante cuando se reconoce que las escuelas pocas veces se ocupan de las interrelaciones de valores y de sus posiciones relativas en una jerarquía de valores.

creado formas de educación en valores que resultan inmorales. Ello apunta a una importante lección: no se pueden defender formas de educación moral que no sean, por sí mismas, moralmente justificables y que, moralmente hablando, conserven legitimidad en su cualidad educativa.

Esto nos devuelve a la noción de que los valores provienen de una variedad de fuentes. Las escuelas sobre la Comunidad Justa se basan en la defensa de las autoridades (p.e. los profesores) y en el poder del grupo de iguales en la identificación e inculcación de valores. Este planteamiento se basa, asimismo, en el poder del proceso democrático, en el proceso de evaluación de la justicia y en el vínculo de los estudiantes a la comunidad que han formado en su entorno escolar. Por tanto, los valores resultantes serán igualmente justos, comunitarios y fuertemente arraigados (Power et al. 1989b).

Educando el carácter

El floreciente movimiento de la educación del carácter es ampliamente compatible con las cuestiones de educación en valores analizadas anteriormente. No obstante, existe una diferencia significativa. El carácter debería generar desarrollo de la personalidad, mientras que la educación en valores debería modificar las creencias. Por tanto, la educación del carácter necesita ir más allá de una simple defensa de tendencias de conducta deseada. La educación del carácter puede y debería incluir un planteamiento sobre la inculcación de creencias, pero hay que ir más allá. Su objetivo primordial es el desarrollo de hábitos morales, de tendencias de conducta, que es de esperar, germinen de por sí rasgos de carácter o virtudes. En palabras de Benninga: «El énfasis de los programas escolares se centra en el establecimiento de buenos hábitos en un entorno controlado, de tal modo que cuando sus jóvenes estudiantes maduren, tales hábitos queden profundamente arraigados y generalizados» (pág. 129). Lickona (1991b), por ejemplo, describe una práctica escolar por la que un profesor de quinto grado (en el sistema americano) programa regularmente «un tiempo de apreciación», tiempo en el que los estudiantes reconocen públicamente cómo les han ayudado los demás.

Ello genera un hábito de afirmación de los demás, que se supone desarrolla potencialmente un rasgo de carácter de respeto⁸. Un ejemplo interesante de cómo la educación del carácter es compatible y se confunde a la vez con la educación en valores lo constituye el uso de la literatura para promover el desarrollo del carácter. Bennett (1991) ha abogado por el uso de la literatura para promover el «alfabetismo» y ha creado una antología muy popular de lecturas denominada «*El libro de las virtudes*» (1993), que pretende ayudar a los padres a promover el carácter. Ryan (1987) ha desarrollado un currículum basado en la literatura para la promoción del carácter, relativo a asuntos de responsabilidad sexual.

⁸ Merece la pena destacar que esta actividad está promoviendo, al mismo tiempo, la autoestima en los estudiantes. Más aún, es una defensa pública del valor de ayudar y de recompensar las conductas de ayuda. Constituye un excelente ejemplo de cómo los componentes y los procesos de educación moral van frecuentemente unidos.

Resulta poco probable pensar, desde nuestra anatomía moral, que la lectura de literatura ejercerá un importante impacto en el desarrollo de la personalidad (es decir, el carácter). Por otra parte, puede ejercer ciertamente un impacto en el modelado de actitudes y creencias (es decir, de valores). Ello no quiere significar que la enseñanza de valores no debería ser una parte de la educación del carácter; de hecho debe serlo, ya que la reflexión sobre los valores propios es un aspecto crítico de la transformación de hábitos en carácter. Sin embargo, reducir la educación del carácter a una enseñanza sobre valores resulta bastante inapropiado. Irónicamente Bennett (1991), en el fragmento citado anteriormente rechaza la terminología de «enseñanza de valores», pero crea un volumen destinado a promover el carácter que es, realmente, una antología de valores.

Esta educación del carácter subraya la promoción de «las disposiciones para emprender determinadas acciones en determinadas situaciones» (Wynne, 1991, pág. 143), tiende a concentrarse sobre los procesos del modelaje adulto de conductas deseadas, a la valoración de tales conductas a las que se une la escuela, y a la enseñanza explícita de las conductas a través de contingencias (recompensas y castigos) para la misma. Enfoques tales como el de la Comunidad Justa de Kohlberg y otros modelos colectivistas, se centran asimismo en las sanciones del grupo de iguales, incluyendo la desaprobación, la expulsión y otras formas de castigo, así como modos de subrayar y reforzar los rasgos de carácter deseados, tales como la atención hacia los demás miembros de la comunidad y la participación en actividades de dicha comunidad.

Educando el razonamiento moral

Este puede ser el punto más fuerte de nuestro argumento empírico. Existe una vasta literatura educativa y psicológica que analiza el modo de promover el razonamiento moral (por ejemplo: Berkowitz, 1985; Power, Higgins & Kohlberg, 1989a; Rest, 1979). Hay dos modos básicos de educar para un razonamiento moral: la discusión de dilemas morales entre iguales y la Comunidad Justa.

La más práctica y por consiguiente la técnica más ampliamente implementada es la discusión de dilemas entre iguales. Los dilemas morales se seleccionan de forma apropiada entre las antologías, los acontecimientos actuales, la historia, la literatura, el currículum, o los elabora el mismo profesor. El grupo-clase (u otro grupo de estudiantes) empieza entonces un proceso de discusión crítica pero respetuosa a partir del dilema, con el explícito objetivo de intentar determinar cuál sería la mejor solución. Tal y como se demostró en Berkowitz and Gibbs (1983), la discusión en la que los iguales se centran analíticamente en el razonamiento de los otros es la que promueve mayor desarrollo. El papel del profesorado es el de facilitar y activar consideraciones acerca del razonamiento de quienes co-discuten con uno (Berkowitz, 1985).

La Comunidad Justa es un proyecto mucho más ambicioso, y ha sido puesto en práctica con éxito en variedad de contextos, incluyendo escuelas (Power et al.; 1989a), centros residenciales de tratamiento (Blakeney & Blakeney, 1990), prisiones (Hickey & Scharf, 1980) y lugares de trabajo (Higgins & Gordon, 1985). El punto central del enfoque basado en la Comunidad Justa es el autogobierno democrático encaminado a promocionar la justicia y el sentido de comunidad. Las decisiones se toman mediante

procedimientos directos, democráticos y de tipo parlamentario, pero con un explícito interés por maximizar la justicia en las decisiones y por intentar crear y afirmar un sentido de identidad comunitaria en el grupo.

Educando el afecto moral

En cierto modo, el afecto moral es la parte más difícil de la anatomía moral en relación a la educación. Hay múltiples razones para realizar esta afirmación. La primera y principal radica en que la mayoría de los informes psicológicos acerca de las emociones morales sugiere que éstas se desarrollan principalmente con el ingreso a la escolarización formal (p.e., Dunn, 1987; Emde, Johnson & Easterbrooks, 1987; Hoffman, 1987; Kagan, 1981). En segundo lugar, cabe mencionar que se ha investigado poco sobre la educación de las emociones morales en la escuela. En tercer lugar, gran parte de la literatura sobre afecto moral ha tomado mayor interés por los remedios y por la falta de una vida emocional típica (p.e., Magid & McKelvey, 1987). Sin embargo, podemos ofrecer algunas orientaciones por lo que respecta a la educación de las emociones morales.

Comencemos por la experiencia pre-escolar. Está claro que las emociones, incluyendo las emociones morales, emergen en el primero y segundo año de vida (Emde et al., 1987). Uno de los componentes afectivos más frecuentemente citados del desarrollo moral es la empatía (Emde et al., 1987; Gibbs, 1991; Hoffman, 1987). Habitualmente se entiende que la empatía es algo natural, con una base biológica, así como una fuente de razonamiento moral y de afecto moral más maduro. Asimismo, muchos asumen que sus orígenes se remontan a un vínculo temprano que se establece entre el niño y quien lo cuida (Kaye, 1982). Por consiguiente, el niño ya iría a la escuela con capacidades empáticas. De otro modo nos encontraríamos en el ámbito del remedio, que se aleja del alcance de este debate.

Ciertamente, otras emociones morales deberían existir en el niño/a cuando va al colegio: culpabilidad, vergüenza, sentimientos heridos, orgullo, etc. (Emde et al. 1987; Gilligan, 1976). Así pues, ¿qué puede hacer la escuela más allá del remedio? Quizá la mejor respuesta a esta pregunta sea recurrir a la noción de sensibilidad moral que ofrece Caputo (1986), cuyas raíces se remontan a la filosofía ética de la Grecia clásica, así como a otras teorías destacadas tales como el utilitarismo. La noción es que se debe «amar el bien», además de conocer simplemente su existencia. El afecto se infunde en el conocimiento moral. Hoffman (1991) argumenta que los principios morales son «cogniciones calientes» porque se encuentran vinculadas al afecto moral. Se trata, entonces, de guiar las sensibilidades morales a través de la educación, es decir, la misión de la escuela es la de orientar al niño para ocuparse del bien y detestar el mal; por ejemplo: simpatizar con las víctimas y despreciar la injusticia.

Desgraciadamente, no está nada claro cómo se hace. La literatura sobre la educación moral presta escasa atención a esta cuestión. Algunos aducen (siguiendo la línea de John Stuart Mill, 1979), que los seres humanos tienen una tendencia natural a desear el bien; la exposición es suficiente. Otros argumentan que tales «gustos» morales se deben cultivar; por ejemplo, Bennett (1991) aboga por promover «el alfabetismo moral» en nuestra infancia como un medio de enseñarle qué es el bien. Desde esta

perspectiva, la enseñanza a los niños/as en las escuelas debería versar sobre virtudes morales, sobre héroes morales, sobre grandes hazañas morales, y poner a los niños/as en contacto con la gran literatura moral.

Existe, también, la necesidad de ayudar a los niños/as a identificar sus emociones morales. Frecuentemente no poseen etiquetas verbales para lo que sienten o no saben qué etiquetas aplicar en un caso concreto. La comunicación de los sentimientos morales y su nominalización no sólo reduce la confusión de un niño sobre sus sentimientos, sino que también puede servir para legitimarlos. El niño que se debate entre la empatía por un niño marginado y un temor de aislamiento por parte de su grupo de iguales que está llevando a cabo el acoso, puede creer que sus sentimientos empáticos son un signo de debilidad o son de algún modo erróneos. El comentarlos y normalizarlos le puede servir para reducir sus dudas sobre el valor de sus propios sentimientos.

Igualmente, también está en las escuelas la necesidad de permitir a los niños la oportunidad de expresar sus sentimientos. Las escuelas tienden a esforzarse por evitar manifestaciones afectivas por parte de los niños. Crean desorden y distorsionan. Un planteamiento más adecuado consiste en reconducir las emociones en modo más aceptable. Ginott (1976) nos recuerda con insistencia que deberíamos expresar nuestras emociones, pero también estar seguros de que se expresen correctamente. El profesorado de niños/as en edad pre-escolar les dice frecuentemente que «usen la palabra y no las manos» cuando se sientan enfadados/as o frustrados/as.

Así pues, las escuelas deben enseñar acerca de la emociones morales, modelar, y ayudar a los niños a expresar, nominalizar y dirigir sus emociones morales.

El problema del desarrollo

Tal como se ha dado a entender a lo largo de este análisis, los educadores/as morales (de hecho cualquier educador/a) deben ser sensibles a las diferencias y cambios del desarrollo. No obstante, este debate no ha tenido debidamente en cuenta este factor, ni lo hará. De hacerlo así, estaríamos planificando una progresión de intervenciones educativas, diseñadas para adaptarse a las características de desarrollo de grupos en un estadio o edad específica. Por ejemplo, Peters (1966) adapta el modelo de educación de la virtud de Aristóteles, sugiriendo que los niños deben aprender, en primer lugar, conductas correctas y, a continuación y únicamente entonces, reflexionar sobre sus valores y carácter. Las formas de educación moral temprana basadas en la familia (Berkowitz, 1992; Lickona, 1983) deben diferir y preceder a la posterior educación moral basada en la escuela, debido a las diferencias de desarrollo entre los niños en edad pre-escolar y en escuela primaria.

Este planteamiento no se permite el lujo de explayarse sobre el nivel de análisis de la educación moral. No obstante, resulta crítico señalar que la educación moral óptima no debería ser meramente sensible a los diversos aspectos de la persona moral, tal como se ha venido debatiendo aquí, sino también ser sensible a las diferencias y cambios de desarrollo a través de los cuales evoluciona la persona moral. Con tal advertencia en mente, pasemos a resumir el debate precedente con una visión global de educación moral exhaustiva e integral.

El enfoque exhaustivo e integral de la educación moral

La educación moral debe comenzar por responder a dos preguntas fundamentales e interrelacionadas: ¿cuáles son los principios éticos subyacentes que justifican el bien y el mal?, y ¿qué clase de persona moral estamos intentando formar? Como ya hemos argumentado, ninguna de estas elecciones debe tomarse arbitrariamente. Existe un cierto espacio para el desacuerdo en las respuestas a estas preguntas, pero el desacuerdo se produce entre un grupo de opciones limitado y probado en el tiempo. Después de todo, a pesar del hecho de que la teoría ética ha pasado casi dos milenios y medio sin conseguir consenso sobre los principios de base, ello no niega que exista un limitado conjunto de principios fundamentales sobre el que los filósofos éticos continúan debatiendo.

He ofrecido un modelo de persona moral, si bien está claramente abierto a debate y es, asimismo, incompleto. Independientemente del modelo que uno elija, éste deberá ser coherente con los principios de base y con las pruebas empíricas sobre la naturaleza humana (Aristóteles 1987; Kohlberg 1971). Una vez respondidas satisfactoriamente estas preguntas, se pueden abordar a continuación los pormenores del modelo exhaustivo e integral de educación moral.

A título de ejemplo, nuestro modelo se basará en los principios de justicia (Power, Higgins & Kohlberg, 1989a), de respeto para con las personas (Lickona, 1991a), y de la idea de «lo beneficioso» (Gilligan, 1982; Kohlberg, Boyd & Levine, 1986). De nuestra anatomía moral se desprenderá el tipo de persona moral que pretendemos formar a través de nuestro enfoque exhaustivo e integral de la educación moral.

¿Cómo deberá proceder una escuela para nutrir el desarrollo de un agente moral maduro que se acoja a los principios de la justicia, el respeto y lo beneficioso, y que englobe las características psicológicas del carácter moral, el razonamiento moral, la valoración moral, el afecto moral y la conducta moral? Ocupémonos seguidamente de los componentes educativos.

En primer lugar, la escuela deberá abordar explícitamente la cuestión de qué valores y rasgos de carácter deberán ser el centro de sus esfuerzos educativos. Estos valores y rasgos de carácter serán compatibles con (o derivarán de) los principios de base. Asimismo, deberán ser coherentes con las características del contexto social, si bien este es un requisito de segundo orden que queda sobreesido por el de primer orden (principio de base). Por ejemplo, en Estados Unidos es aceptable evitar las cuestiones religiosas, en el caso de valores derivados, y en Arabia Saudí, estar explícitamente basados en criterios religiosos, pero en ninguno de los dos casos los valores no deberán contradecir los principios universales de la ética.

Los principios de base seleccionados y los valores derivados, así como los rasgos de carácter, deberían convertirse en una parte explícita del entorno educativo y de los programas. Se deberían describir y defender abiertamente. Pero además existen dos fases adicionales necesarias. En primer lugar, deben manifestarse en la conducta de las autoridades escolares (profesorado, personal administrativo, etc.). No basta con limitarse a adherirse a ellos, sino que deben ser modelados por los/las estudiantes. En segundo lugar, la estructura directiva o de gobierno de la escuela deberá ser coherente con los principios básicos, de tal modo que no se menoscabe negativamente el currículum oculto.

«Incluso si los valores de la justicia se debatieran en el aula, si los estudiantes percibieran que continúan en una escuela dirigida por una serie de normas bastante diferentes, tenderían a percibir éstas últimas como las auténticas reglas del juego y aquélla como una agradable conversación a sostener con los profesores» (Power et al. 1989a, pág. 21).

Tal como sugieren Kohlberg y sus colegas, se consigue mucho más «abriendo la estructura directiva o de gobierno», es decir, abriendo el proceso y gestionando cada día el modo en que se formulan y aplican las normas de conducta (pág. 23). La justificación para ello presenta una doble vertiente: (1) evitar los efectos menoscabadores sobre el currículum oculto y, (2) crear una atmósfera moral que sea coherente con los principios fundamentales en los que se basa el programa de educación moral. La Comunidad Justa es el método más extremo para abrir el proceso de gobierno, pero otros planteamientos sugieren otras formas de gobierno democrático (por ejemplo: Mosher, Kenny & Garrod, 1994).

Como ya se ha señalado, evaluar y saber cómo justificar la conducta moral no basta para ser una persona plenamente moral. Así pues, la defensa y el modelaje de características morales deberán ser suplidos con medios de formación del resto de la agencia moral. Deben existir componentes educativos que promuevan: (1) la conducta moral y (2) el razonamiento moral adulto. En el primer caso son necesarias claras expectativas y contingencias de conducta. Una vez más, deberán ser coherentes con los principios básicos, con los valores derivados y con la estructura de gobierno de la escuela. El último requisito requiere que las expectativas y contingencias estén abiertas a examen a través de un proceso justo y democrático. Aquí es donde el «problema del desarrollo», ya analizado, se revela como de particular importancia. Con los más jóvenes el examen es, por necesidad, mucho más limitado en ámbito, y la autoridad del profesorado es más importante, mientras que con los alumnos de enseñanza secundaria se produce la situación contraria.

Para promover el desarrollo del razonamiento moral lo mejor es el debate en el aula sobre programas de cuestiones morales y la participación en el gobierno democrático de la escuela. Los elementos clave para el éxito se centran, en este punto, en la discusión activa entre iguales a propósito de cuestiones morales, en una atmósfera justa y considerada y en un conjunto de orientaciones para tal discusión, así como en una orientación explícita hacia un intento de descubrir la solución más justa, respetuosa y beneficiosa de una cuestión moral (sencillamente, un muestreo de «gustos» individuales).

Estas cuestiones morales se deberán infundir en la escuela, en su personal y en su currículum. Deberán acogerse expresamente y ser modeladas, quedando englobadas en la vida escolar. Deben formar parte de las aulas (literatura, proyectos, etc.). Más aún, deberán ser objeto de control y exigirse su aplicación. Como sugiere la literatura sobre los padres, unos buenos padres no sólo deben establecer unas normas, sino que éstas deben ser elevadas pero asequibles; deben controlar su cumplimiento, aplicar las contingencias para su adhesión y desviación, y ofrecer apoyo a sus hijos/as para satisfacer tales normas. Nuevamente todos estos criterios son aplicables a la educación moral basada en la escuela, pero por lo que a las familias se refiere deberán aplicarlos

de un modo justo, cuidadoso y respetuoso, incluyendo a los estudiantes como participantes válidos en la formación y mantenimiento del proceso educativo.

Confiar en parte de la receta, por ejemplo únicamente en los códigos de conducta aplicados por autoridad o sencillamente en discusiones en clase sobre dilemas morales, sería educar a una personal moral de un modo incompleto. Por supuesto que no deseamos una sociedad de individuos que sean moralmente incompletos, es decir, que sepan razonar bien pero que no actúen consecuentemente, o que lo hagan como robots, o que no puedan razonar cuando se enfrenten a una situación moral nueva. Si ese fuera el caso, necesitamos crear programas educativos morales para promover el desarrollo de personas morales completas, con carácter moral, razonamiento, valores, emociones y conducta.

Para ello necesitamos abrir los ojos, y contemplar todo el elefante, renunciar a nuestra competitividad profesional y a nuestras estrechas miras, y unirnos para aprender de cada planteamiento la parte que funciona y que es coherente con los principios de cimentación de teoría ética. Entonces, y únicamente entonces, estaremos educando para la totalidad de la persona moral.

Bibliografía

- ARGYRIS, C., & SCHON, D.A. (1989). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ARISTOTLE (1987). *The Nichomachean ethics* (J.E. Weldon, Trans.). Albuquerque, NM: American Classical College Press.
- ARIZONA DEPARTMENT OF EDUCATION (1990). *Teaching values in the Arizona schools: The report of the Task Force on Values in Education for the State of Arizona*. Arizona Department of Education.
- BENNETT, W.J. (1991). «Moral literacy and the formation of character». In J.S. Benninga (Ed.), *Moral, character, and civic education in the elementary school* (pp.131-138). New York: Teachers College Press.
- BENNETT, W.J. (1993). *Book of virtues*. Bellevue, WA: S & S Trade.
- BENNINGA, J.S. (1991). «Moral and character education in the elementary school: An introduction». In J.S. Benninga (Ed.), *Moral, character, and civic education in the elementary school* (pp. 3-20). New York: Teachers College Press.
- BERKOWITZ, M.W. (1985). «The role of discussion in moral education». In M.W. Berkowitz & F. Oser (Eds.), *Moral education: Theory and application* (pp. 197-218). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.
- BERKOWITZ, M.W. (1992). «La interacción familiar como educación moral» (Family interaction as moral education). *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, 39-45.
- BERKOWITZ, M.W., & GIBBS, J.C. (1983). «Measuring the developmental features of moral discussion». *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 399-410.
- BERKOWITZ, M.W., KAHN, J.P., MULRY, G., PIETTE, J. (In press). «Psychological and philosophical considerations of prudence and morality». In M. Killen & D.Hart (Eds.), *Morality In everyday life: Developmental perspectives*. New York: Cambridge University Press.

- BLAKENEY, C., & BLAKENEY, R. (1990). «Reforming moral misbehaviour». *Journal of Moral Education*, 19, 101-113.
- BLASI, A. (1980). «Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature». *Psychological Bulletin*, 88, 1-45.
- BLASI, A. (1984). «Moral identity: Its role in moral functioning». In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 128-139). New York: Wiley.
- CAPUTO, J. (1986). «A phenomenology of moral sensibility». In G.F. McLean, F.E. Ellrod, D.L. Schindler, & J.A. Mann (Eds.), *Act and agent: Philosophical foundations for moral education and character development* (pp. 199-222). New York: University Press of America.
- DAMON, W. (1988). *The moral child: Nurturing children's natural moral growth*. New York: The Free Press.
- DUNN, J. (1987). «The beginnings of moral understanding: Development in the second year». In J. Kagan & S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children* (pp. 91-112). Chicago: University of Chicago Press.
- EMDE, R., JOHNSON, W.F., & Easterbrooks, M.A. (1987). «The Do's and Don'ts of early moral development: Psychoanalytic tradition and current research». In J. Kagan, & S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children* (pp. 245-276). Chicago: University of Chicago Press.
- ETZIONI, A., BERKOWITZ, M.W., & WILCOX, W.B. (1994). *Character building for a democratic, civil society*. Position paper of the Communitarian Network, Washington, D.C.
- GIBBS, J.C. (1991). «Toward an integration of Kohlberg's and Hoffman's theories of morality». In W.M. Kurtines, & J.L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development. Volume 1: Theory* (pp. 183-222).
- GILLIGAN, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- GILLIGAN, J. (1976). «Guilt and shame». In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*. New York: Holt Rinehart & Winston.
- GINOTT, H.G. (1976). *Between teacher and child*. New York: Avon Press.
- GRIM, P.F., KOHLBERG, L., & WHITE, S.H. (1968). «Some relationships between conscience and attentional processes». *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 239-252.
- HARTSHORNE, H., & MAY, M.A. (1928-1930). *Studies in the nature of character* (Vols. 1-3). New York: Macmillan.
- HICKEY, J. & SCHARF, P. (1980). *Toward a just correctional system*. San Francisco: Jossey-Bass.
- HIGGINS, A., & GORDON, F. (1985). «Work climate and socio-moral development in two worker-owned companies». In M.W. Berkowitz & F. Oser (Eds.), *Moral education: Theory and application* (pp. 241-268). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum and Associates.
- HOFFMAN, M.L. (1987). «The contribution of empathy to justice and moral judg-

- ment». In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development*. New York: Cambridge University Press.
- HOFFMAN, M.L. (1991). «Empathy, social cognition, and moral action». In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development. Volume 1: Theory* (pp. 275-301). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.
- JOSEPHSON, M. (1993). *The six pillars of character*. Marina del Rey, CA: Josephson Institute of Ethics.
- KAGAN, J. (1981). *The second year*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- KAYE, K. (1982). *The mental and social life of babies: How parents create persons*. Chicago: University of Chicago Press.
- KEGAN, R. (1982). *The evolving self*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- KOHLBERG, L. (1967). «Moral and religious education and the public schools: A developmental view». In T. Sizer (Ed.), *Religion and public education*. Boston: Houghton-Mifflin.
- KOHLBERG, L. (1971). «From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development». In T. Mischel (Ed.), *Cognitive development and epistemology*. NY: Academic Press.
- KOHLBERG, L. (1976). «Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach». In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues* (pp. 31-53). New York: Holt Rinehart and Winston.
- KOHLBERG, L., BOYD, D., & LEVINE, C. (1986). «The return of stage 6: Its principle and moral point of view». In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Eds.), *Zur Bestimmung der moral-philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung*. Frankfurt: Suhrkamp-Verlag.
- KOHLBERG, L., & CANDEE, D. (1984). «The relation of moral judgment to moral action». In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development*. New York: Wiley.
- KOHLBERG, L., & MAYER, R. (1972). «Development as the aim of education». *Harvard Educational Review*, 42, 449-496.
- LICKONA, T. (1983). *Raising good children*. New York: Bantam Books.
- LICKONA, T. (1991a). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam.
- LICKONA, T. (1991b). «An integrated approach to character development». In J. S. Benninga (Ed.), *Moral, character, and civic education in the elementary school* (pp. 67-83). New York: Teachers College Press.
- LICKONA, T. (1993, November). «The return of character education». *Educational Leadership*, pp. 6-11.
- MACINTYRE, A. (1982). *After virtue*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- MAGID, K., & McKELVEY, C.A. (1987). *High risk: Children without conscience*. New York: Bantam Books.
- MILL, J.S. (1979). *Utilitarianism* (G. Sher, Ed.). Indianapolis, IN: Hackett Publishers.
- MOSHER, R., KENNY Jr., R.A., & GARROD, A. (1994). *Preparing for citizenship: Teaching youth to live democratically*. Westport, CT: Praeger.

- NOAM, G.G. (1985). «Stage, phase, and style: The developmental dynamics of the self». In M.W. Berkowitz & F. Oser (Eds.), *Moral education: Theory and application* (pp. 321-346). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum and Associates.
- NUCCI, L. (1981). «Conceptions of personal issues: A domain distinct from moral or societal concepts». *Child Development*, 52, 114-121.
- NUCCI, L. (Ed.). (1989). *Moral development and character education: A dialogue*. Berkeley, CA: McCutchan.
- NUCCI, L., GUERRA, N., & LEE, J. (1991). «Adolescent judgments of the personal, prudential, and normative aspects of drug usage». *Developmental Psychology*, 27, 841-848.
- PIAGET, J. (1965). *The moral judgment of the child*. (C.M. Gabain, Trans.), New York: Free Press. (First published in 1932).
- PIAGET, J. (1981). *Intelligence and affectivity: Their relationship during child development* (T.A. Brown & C.E. Kaeg, Trans.). Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- POWER, F.C., HIGGINS, A., & KOHLBERG, L. (1989a). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- POWER, F.C., HIGGINS, A., & KOHLBERG, L. (1989b). «The habit of the common life: Building character through democratic community schools». In L. Nucci (Ed.), *Moral development and character education: A dialogue* (pp. 125-143). Berkeley, CA: McCutchan.
- RATHS, L.E., HARMIN, M., & SIMON, S.B. (1966). *Values and teaching*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- REST, J.R. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- ROKEACH, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ROKEACH, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- RYAN, K. (1987). «The moral education of teachers». In K. Ryan & G.F. McLean (Eds.), *Character development in the schools and beyond* (pp. 358-379). New York: Praeger.
- RYAN, K., & LICKONA, T. (1987). «Character development: The challenge and the model». In Ryan, K., & McLean, G.F. (Eds.), *Character development in schools and beyond* (pp. 3-35). New York: Praeger.
- RYAN, K., & McLEAN, G.F. (Eds.) (1987). *Character development in schools and beyond*. New York: Praeger.
- SAMAY, S.A. (1986). «Affectivity: The power base of moral behavior». In G.F. McLean, F.E. Ellrod, D.L. Schindler, & J.A. Mann (Eds.), *Act and agent: Philosophical foundations for moral education and character development* (pp. 71-114). New York: University Press of America.
- SCHULMAN, M. & MEKLER, E. (1985). *Bringing up a moral child: A new approach for teaching your child to be kind, just, and responsible*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- SELMAN, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- SHIELDS, D.L.L., & BREDEMEIER, B.J.L. (1995). *Character development and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics Press.

- SWEET HOME CENTRAL SCHOOL DISTRICT (1991). *Values education handbook*. Amherst, NY: Sweet Home Central School District.
- TURIEL, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. New York: Cambridge University Press.
- WALKER, L.J. (1995). «Whither moral psychology?». *Moral Education Forum*, 20, 1-8.
- WATSON, M., SOLOMON, D., BATTISTICH, V., SCHAPS, E., & SOLOMON, J. (1989). «The Child Development Project: Combining traditional and developmental approaches to values education». In L. Nucci (Ed.), *Moral development and character education: A dialogue* (pp. 51-91). Berkeley, CA: McCutchan.
- WESTMAN, J.C. (1994). *Licensing parents: Can we prevent child abuse and neglect?* New York: Insight Books.
- WYNNE, E.A. (1991). «Character and academics in the elementary school». In J.S. Benninga (Ed.), *Moral, character, and civic education in the elementary school* (pp. 139-155). New York: Teachers College Press.

LA EDUCACIÓN DEL HOMBRE Y DEL CIUDADANO¹

Adela Cortina

*Catedrática de Filosofía del Derecho, Moral y Política
Universidad de Valencia*

1. Filósofos kantianos, constituciones rawlsianas, pueblo hobbesiano

«La peor desgracia de América Latina es que nuestros filósofos son kantianos»

Una buena parte de los países de habla hispana se encuentra enfrentada a un problema realmente espinoso: sus constituciones, recientes las más de las veces, han sido elaboradas con todo esmero por expertos en derecho constitucional comparado y por filósofos formados en los países más desarrollados. Son constituciones moralmente perfectas en su impecable formulación: son, en su mayoría, constituciones «rawlsianas».

Conviene recordar aquí que John Rawls, profesor de filosofía en Harvard, se propuso, al menos desde su célebre *Teoría de la Justicia* de 1971, construir un modelo que reflejara del modo más fiel posible lo que un ciudadano norteamericano tiene por justo cuando piensa en serio acerca de la justicia². Con ello deseaba proseguir esa «tarea social práctica», iniciada por pragmatistas norteamericanos como John Dewey, que consiste en reforzar los lazos ya existentes entre los ciudadanos estadounidenses procedentes de distintas culturas, con el fin de crear una comunidad política y socialmente estable. El modo de llevar a cabo esa tarea consistiría para Rawls en elaborar conceptualmente un modelo de lo que los estadounidenses piensan en serio sobre lo que es justo, modelo que debería aplicarse a las instituciones políticas y proponerse a la población, que en el fondo lo tiene ya por justo, con el fin de que se sienta cada vez más urgida a cumplir con sus deberes de ciudadanía.

Cuando los ciudadanos se percaten de que vivir en un país políticamente fundado sobre semejante modelo de justicia ofrece mayores posibilidades, incluso de felicidad, que vivir en países autoritarios, dictatoriales o aristocráticos, no necesitarán mayores justificaciones filosóficas ni de ningún otro tipo para comprender que se trata de la mejor forma política de gobierno y que conviene reforzarla, y se aplicarán a la tarea de

¹ Utilizo la expresión «hombre» y no «ser humano» o «persona» sin ninguna intención machista. Más bien, al tratarse de las expresiones aristotélicas, utilizadas por Rousseau para referirse, respectivamente, a la persona en tanto que tal y a la persona como miembro de la comunidad política, entiendo que utilizar otra expresión sería un anacronismo.

² J. Rawls, *Teoría de la Justicia*, F.C.E. Madrid, 1978.

educar a los futuros ciudadanos en este sentido de la justicia, consiguiendo entonces una democracia estable. Porque la estabilidad social precisa de una virtud ciudadana –la «civilidad»–, difícil de desarrollar si no ha empezado a adquirirse a través del proceso educativo³.

En la década de los ochenta estallaron en el mundo filosófico norteamericano vivas disputas a cuento de la teoría rawlsiana de la justicia. No sólo por parte de neoliberales al estilo de Nocik, que tenían tal idea por excesivamente socialdemócrata, sino también por parte de los comunitarios, convencidos de que sus ideas de la justicia eran, al menos, tan propias del sentir de los norteamericanos como las de Rawls. Porque la elaboración de la constitución norteamericana vino prologada por la disputa entre las constituciones de los participacionistas comunitarios y los liberales. Los primeros habían vivido el «espíritu de la frontera» en el Lejano Oeste, y tenían la experiencia de comunidades que necesitaban del esfuerzo de todos sus miembros para sobrevivir; comunidades, por tanto, sumamente participativas, en las que la población elegía a quienes habían de desempeñar los distintos cargos. Nadie es irrelevante para la supervivencia del grupo, y el extranjero –el forastero– es el elemento extraño que puede traer algún tipo de mal. Estas comunidades son bien similares, a su modo, a las comunidades homéricas –Troya, Itaca– y a las *polis* de la época de Pericles –Esparta, Atenas– que requieren la aportación y la virtud de todos sus miembros para sobrevivir y fortalecerse. De ahí que algunos filósofos comunitarios propugnaran el retorno a comunidades de este tipo para salvarnos del individualismo ambiente, en la línea del más puro espíritu de la frontera⁴.

Por su parte, quienes pugnaban por instaurar una constitución de corte liberal se hacían eco del espíritu universalista de los Padres de la Patria, impregnados del espíritu lockiano de los derechos naturales. La polémica entre los comunitarios y los liberales universalistas estaba ya latente, y estalló en la década de los ochenta propiciando una abundantísima literatura.

Las gentes más o menos cultas de los países hispanohablantes e «hispanoescribientes» estudiamos estas disputas y propuestas y, por un extraño mimetismo o porque acabamos creyendo todo lo que está impreso, terminamos convencidos de que éste es nuestro caso y éstos son nuestros problemas. Por si poco faltara, acudimos a nuestras constituciones, que resultan ser «rawlsianas» en sentido amplio. Y a partir de tales datos extrajimos una conclusión, que dudo mucho de que sea lógicamente correcta: si ésta es nuestra constitución y ésta es la cultura de nuestros intelectuales, el sentido de la justicia necesario para respaldarlas es el que embarga a nuestro pueblo; la tarea del filósofo es, pues, fortalecerlo por medio del concepto y la educación.

³ J. Rawls, *Political Liberalism*, Columbia University Press, 1993. Que la educación es tarea clave para el pragmatismo norteamericano es bien conocido, como también que hoy en día camina en este sentido la corriente de «Filosofía para Niños» de M. Lipmann, tan extendida en los países de habla hispana gracias al excelente trabajo realizado por Félix García Moriyón. No es tan conocido, sin embargo, que también Nietzsche cree indispensable la educación para la aparición del superhombre. Ver para ello J. Conill, *El enigma del animal fantástico*, Tecnos, Madrid, 1991.

⁴ A. MacIntyre, *Tras la virtud*, Crítica, Barcelona, 1987.

Craso error e inevitable desánimo: la inferencia es absolutamente falaz. Las constituciones y los filósofos se mueven a un nivel, a muy otro la realidad nacional. Por eso ha llegado a convertirse en dicho habitual el que encabeza este apartado: «La peor desgracia de América Latina es que nuestros filósofos son kantianos». Sólo comparable –añadiría yo– al hecho de que las constituciones sean rawlsianas y, sobre todo, al de que la realidad nacional sea hobbesiana. ¿Qué significa esto?

Significa que los filósofos kantianos, como Rawls, para construir su teoría de la justicia parten de la base de que la cultura política del pueblo norteamericano ya está impregnada de ese sentido de la justicia que él va a intentar «poner en conceptos», y que con ese intento logrará mostrarle qué es lo que verdaderamente le une, en qué está ya de acuerdo. Aplicados esos conceptos a la constitución y a las demás instituciones políticas, vendrá a reforzarse lo que los ciudadanos, en el fondo, ya sienten. Y lo que sienten es el deseo de actuar según los dos principios de la justicia, referidos, respectivamente, a la igualdad de libertades y a la de oportunidades, con la importante adición del «principio de la diferencia»⁵. El método rawlsiano funciona entonces como un «círculo hermenéutico», porque los principios descubiertos filosóficamente estaban ya en la cultura política de esas sociedades y con el procedimiento filosófico únicamente ganan en claridad, que no es poco. Suponiendo que Rawls acierte y que los principios descritos por él impregnen la cultura política norteamericana⁶, todavía tenemos que preguntarnos: ¿Sucedo lo mismo en otros países, o más bien en ellos la situación es «hobbesiana»?

Como es sabido, plantea Hobbes su propuesta filosófica en un mundo en el que todavía no hay sentido moral: ¿Cómo lograr que personas sin sentido moral se interesen por obedecer unas normas morales, si carecen de la motivación necesaria para hacerlo? La respuesta hobbesiana es también conocida: la única forma de construir una moral cimentada y estable es enraizarla en el interés egoísta de los individuos; si éstos se convencen de que les interesa seguir unas reglas de juego que beneficien a todos, más que si no las hubieran acordado, entonces tendrán una buena motivación.

Sin embargo, a continuación se planteaba el gran problema: ¿no puede ocurrir que, una vez firmado el acuerdo, cada quien trate de eludir las reglas en las situaciones cotidianas, beneficiándose, sin embargo, de que los demás las sigan? Éste es el típico caso conocido más tarde como del «free rider» de las teorías de la elección colectiva, vulgo «gorrón», que Hobbes resolvía haciendo al *Leviatán* depositario y guardián del cumplimiento del pacto, convirtiendo al Estado en garante de que se cumplan, no sólo las normas legales, sino también las morales. Dejando por el momento el gravísimo asunto de si ambos tipos de normas pueden identificarse, y suponiendo que pudieran –que en realidad no pueden⁷–, ¿qué pasa en aquellos lugares donde no alcanza el Esta-

⁵J. Rawls, *Teoría de la Justicia*, parte I.

⁶Como muy bien puntualiza L. Kohlberg, existe un auténtico desfase entre los valores que legitiman las instituciones democráticas, valores que son propios del nivel postconvencional en el desarrollo de la conciencia moral, y los de la mayoría de los individuos, que se encuentran las más de las veces en el nivel convencional o preconvencional.

⁷A. Cortina, *Ética sin moral*, Tecnos, Madrid, 1990 pp. 177 ss.

do? Porque los Estados débiles llegan a bien poco y, además, donde llegan tampoco queda garantizado que lo hagan con mucha justicia, ya que al fin y al cabo son seres humanos los que lo componen. La única solución es, entonces, que sean los ciudadanos mismos quienes asuman una actitud cívica. Pero precisamente aquí es donde parece que se presenta el mayor problema: ¿cómo interesar a los individuos en la moralidad?

A pesar de los esfuerzos de autores como Gauthier por mostrar que obedecer ciertas normas morales en cualquier situación beneficia a los individuos, y que un individuo racional debería adoptarlas por su propio interés⁸, no parece que los adultos de países que se encuentran en situación hobbesiana estén muy dispuestos a dejarse convencer por razonamientos similares. Por eso y aunque sin abandonar el loable intento de convencerles, la solución más razonable consiste —a mi juicio— en empezar por la educación: por educar moralmente a los niños como hombres y como ciudadanos a la vez, por interesarles en la moralidad, sencillamente porque **bien llevada la educación**, la moral les interesa. Otra cosa es que la idea de moralidad en la que se intente educarles sea equivocada. ¿Qué significa entonces «educar moralmente»?

Para intentar responder a una pregunta semejante creo que hoy en día es necesario recurrir a las aportaciones de diversas tradiciones morales y no optar únicamente por alguna de ellas, descartando las restantes⁹. Por eso intentaré articular, en el espacio del que dispongo, un modelo de educación moral cuyas piezas van siendo propiciadas por distintas tradiciones morales, desde la base antropobiológica por la que somos inevitablemente seres morales (tradición zubiriana), pasando por la moralidad como un ineludible modo de ser persona (tradición del raciovitalismo orteguiano), la pertenencia a comunidades, entre ellas la comunidad política (tradición comunitarista), la búsqueda de la felicidad (tradición aristotélica), la necesidad del placer (tradición utilitarista) y la capacidad de actuar por leyes que, como seres humanos, nos daríamos a nosotros mismos (tradición kantiana).

Como se puede ver, la enumeración no es histórica porque, sencillamente, no es una enumeración: intenta ser una exposición articulada que parte de la base antropobiológica para llegar hasta las creaciones de la razón.

2. Las raíces antropológicas de la moral: la protomoral

Si atendemos a la tradición que arranca de Xavier Zubiri, y luego prolongada por José Luis Aranguren y Diego Gracia, todo ser humano se ve obligado a conducirse moralmente, porque está dotado de una «**estructura moral**» o, por decirlo con Diego Gracia, de una «**protomoral**», que tiene que distinguirse de la «**moral como conteni-**

⁸D. Gauthier, *La moral por acuerdo*, Gedisa, Barcelona, 1994. Gauthier entiende por «racionalidad» la capacidad de maximizar el propio interés, capacidad que carece de connotación moral.

⁹En *Ética aplicada y democracia radical* (Tecnos, Madrid, 1993) intenté ya tener en cuenta distintas tradiciones morales para los diversos sectores de la ética aplicada, aunque dentro del marco de una de ellas (de la ética del discurso). El cap. 13 del libro está dedicado a la educación moral.

do»¹⁰. Precisamente porque todo ser humano posee esta estructura, podemos decir que los hombres somos constitutivamente morales: podemos comportarnos de forma moralmente correcta en relación con determinadas concepciones del bien moral, es decir, en relación con determinados contenidos morales, o bien de forma inmoral con respecto a ellos; pero estructuralmente hablando, no existe ningún hombre que se encuentre situado «más allá del bien y del mal». ¿En qué consiste esa estructura moral?

En principio, –recuerda Zubiri–, cualquier organismo se ve enfrentado desde su nacimiento al reto de ser viable en relación, con su medio, y para ello se ve obligado a responder a las provocaciones que recibe de éste ajustándose a él para no perecer. La estructura básica de la relación entre cualquier organismo y su medio es, entonces, «suscitación–afección–respuesta», y es la que le permite adaptarse para sobrevivir. Sin embargo, esta estructura se modula de forma bien diferente en el animal y en el hombre.

En el animal la suscitación procede de un estímulo que provoca en él una respuesta perfectamente ajustada al medio, gracias a su dotación biológica. A este ajustamiento se le denomina «justeza» y se produce de forma automática. En el hombre, sin embargo, en virtud de su hiperformalización, la respuesta no se produce de forma automática, y en esta no determinación de la respuesta se produce el primer momento básico de libertad. Y no sólo porque la respuesta no viene ya biológicamente dada, sino también porque, precisamente por esta razón, se ve obligado a justificarla. En efecto, el hombre responde a la suscitación que le viene del medio a través de un proceso en el que podríamos distinguir los siguientes pasos:

1) En principio y a través de su **inteligencia**, se hace cargo de que los estímulos sean reales, es decir, que procedan de una **realidad estimulante** por la que se sienta afectado. Por tanto, el hombre no está afectado por el «medio» sino por la realidad, lo cual supone un compromiso originario con ella que tendrá, como veremos, sus **implicaciones éticas**¹¹.

2) La respuesta no le viene dada de forma automática, sino que, a la hora de responder, se abren ante él un conjunto de **posibilidades**, entre las que ha de elegir la que

¹⁰X. Zubiri, *Sobre el hombre*, Madrid, Alianza, 1986, sobre todo caps. I y VII; J.L. Aranguren, *Ética*, Madrid, Revista de Occidente, 1958, parte I^a cap. VII; D. Gracia, *Fundamentos de Bioética*, Madrid, Eudema, 1988, pp. 366 ss. Otros autores hispanohablantes e «hispanoescritores» le han dedicado sustanciosos comentarios: A. Pintor–Ramos, *Verdad y Sentido*, Universidad Pontificia de Salamanca, 1993; J. Conill, «La ética de Zubiri», *El Ciervo*, n^o 507–509 (1993), pp. 10 y 11. Por mi parte, modestamente, me he permitido ocuparme de esta ética en *Ética sin moral*, pp. 55 ss.

¹¹Ignacio Ellacuría, desde una situación tan diferente a la de Zubiri, tomó esta filosofía de la realidad como base para construir una moral de la responsabilidad: quien trata de eludir la realidad y de no responder de ella, practica una «moral de la irresponsabilidad» que acaba pagándose. Y digo “se” con plena conciencia porque, lamentablemente, no siempre es el irresponsable quien paga las malas consecuencias, sino otros más débiles. Ellacuría propone, por el contrario, una actitud caracterizada por tres momentos: **dejarse impresionar por la realidad, hacerse cargo de ella y cargar con ella**. No es extraño, en este orden de cosas, que hiciera suya esa moral de la responsabilidad hasta el punto de introducir en el Plan de Estudios de la Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas” una asignatura llamada “Realidad Nacional”. Ver I. Ellacuría, *El compromiso político de la filosofía en América Latina*, El Búho, Bogotá, 1994.

quiere realizar. Si bien tales posibilidades enraízan en la realidad, ellas mismas son irreales y es el hombre quien tiene que elegir cuál quiere realizar. De ahí que los representantes de la tradición que estamos comentando convengan en afirmar que ya en ese nivel biológico básico se produce el **primer momento de libertad**: no estamos determinados por el estímulo real, sino que nos vemos **forzados a elegir**.

3) Para elegir una posibilidad el hombre ha de renunciar a las demás y por eso su elección ha de ser justificada, es decir, que **ha de hacer su ajustamiento a la realidad**, porque no le viene dado naturalmente, **justificadamente**. Lo que en el animal es justeza automática, en el hombre es justificación activa, y esta necesidad de justificarse le hace necesariamente moral. Por eso, mientras Aranguren denomina la estructura descrita **«moral como estructura»**, Diego Gracia prefiere hablar de **«protomoral»**, ya que, a su juicio, la moralidad vendrá del referente que se tome para justificar. En cualquier caso, la exigencia de apelar a un referente moral se encuentra inscrita en la estructura básica del hombre, de donde se sigue que es constitutivamente moral.

El **contenido** desde el cual un hombre justificará sus elecciones no importa ahora, porque sin duda variará diacrónica y sincrónicamente; lo que importa es recordar que el hombre se siente afectado por la realidad y para sobrevivir ha de responder a ella, eligiendo entre posibilidades y justificando su elección. ¿Qué se sigue de ello para la educación moral?

En principio, que si cualquier persona capta las cosas como **realidades** y su estar en el mundo es un estar en la realidad, el momento de realidad constituye la matriz de la que surge toda construcción de posibilidades irreales entre las que es preciso elegir. De ahí que, frente a un «idealismo» mal entendido que, llevando la sociología del conocimiento al extremo, acaba afirmando que construimos la realidad toda, sin necesidad de hacer pie en ella, el «reismo» zubiriano recuerde que no podemos organizar nuestra vida de espaldas a la realidad¹².

En segundo lugar, que es importante impulsar a través de la educación el desarrollo de la capacidad creadora para que la persona tenga el mayor campo de posibilidades a su alcance. En muchas ocasiones los problemas son agobiantes porque falta capacidad para idear alternativas.

Y, por último, que si vamos a vernos obligados a elegir entre posibilidades para apropiarnos unas, renunciando a otras, teniendo que justificar la elección, más vale intentar ir aclarando desde dónde hacerlo para acabar logrando buenas elecciones: desarrollar la inteligencia como capacidad de hacer un buen cálculo, ya que de todos modos será menester calcular, es una buena tarea moral¹³. ¿Desde dónde pueden hacerse las elecciones?

La respuesta de Zubiri es básicamente la siguiente: en principio, cada hombre está dotado de unas **tendencias inconclusas** que le llevan a preferir unas posibilidades, a

¹² El idealismo de la razón instrumental ha llevado a una manipulación tal del medio ambiente que podríamos decir que la realidad empieza a «vengarse» con el agotamiento de las materias primas, la desertización y la progresiva destrucción de la ecosfera.

¹³ N. Rescher, *La racionalidad*, Tecnos, Madrid, 1993.

considerarlas deseables, y son esas tendencias precisamente las que justifican sus preferencias y, por tanto, sus elecciones. Tales tendencias proceden fundamentalmente de la **constitución temperamental de cada persona**, que le viene dada por nacimiento, de los **ideales de hombre y de los códigos morales vigentes** en su sociedad o en su grupo, del **nivel de desarrollo moral alcanzado** tanto por la persona como por la sociedad en la que vive. Es decir, ante todo factores temperamentales y sociales, que no son inmutables, sino que pueden ser educados y van a serlo. Todos estos rasgos pertenecen aún a una protomoral: ¿En qué consistirá esa moral en la que nos parece tan difícil interesar a los individuos? Porque si no conecta en modo alguno con nuestras tendencias, será imposible conseguir que nos interese.

3. ¿Qué entendemos por «moral» cuando queremos educar en ella?

En principio, quien se pregunta cómo interesar en la moralidad, sea a niños, sea a adultos, está entendiendo por «moral» un conjunto de normas que el destinatario va a experimentar en principio como ajenas, y por eso preguntará: ¿por qué he de cumplirlas? Pregunta de difícil respuesta si no modificamos y ampliamos nuestro concepto de moralidad.

3.1. Moral frente a desmoralización

La expresión «moral» significa, en primer lugar, **capacidad para enfrentar la vida** frente a «desmoralización». Recogiendo la herencia de la razón vital orteguiana, la moral no es un añadido que podemos utilizar como ornamento, porque siempre nos encontramos en un tono vital, siempre nos encontramos en un estado de ánimo¹⁴. Es posible estar alto o bajo de moral, es posible tener la moral alta o estar desmoralizado. Un hombre alto de moral, una sociedad alta de moral, tienen agallas, tienen arrestos para enfrentar la vida con altura humana. Claro que la pregunta inmediata es: ¿en qué consiste la altura humana y quién es el que dice cuál es la talla que es preciso alcanzar? Y tendríamos que contestar, no nos vaya a ocurrir como a J. Wilson cuando trata de distinguir entre indoctrinación y educación.

Según Wilson, la diferencia entre ambas estribaría en el contenido que queremos transmitir, que será educativo, y no «indoctrinativo», si consiste en modelos de conducta y en sentimientos que cualquier persona sana y sensata consideraría agradables y necesarios. Estos modelos —prosigue Wilson— serán racionales porque derivan de la realidad, más que de valores, temores y prejuicios de los individuos¹⁵. Sin embargo, la dificultad consistiría entonces, como es bien comprensible, en determinar cómo elegir a esa persona «sana y sensata» que debería actuar como juez respecto de qué contenidos son agradables y necesarios. Y es bastante fácil colegir que no habría acuerdo en la decisión porque distintos grupos presentarían distintos candidatos al oficio de «juez moral» y se negarían a tener por normativas las orientaciones de los candidatos presentados por los restantes grupos.

¹⁴J. Ortega y Gasset, *Por qué he escrito «El hombre a la defensiva»*, en *Obras Completas*, vol. IV, p. 72.

¹⁵J. Wilson, «Education and Indoctrination», en T.C.B. Hollins (ed.), *Aims in Education*, Manchester, UP, 1964.

Por lo tanto, yo también tendré que responder a la pregunta: «¿qué significa ‘altura humana’?» Pero ante todo querría dejar «constancia» de que el canon de estatura no puede venir de fuera, que no puede tratarse de un conjunto de deberes que alguien se empeña en imponer, sino que tiene que venir del hombre mismo y llevarle a plenitud. Por eso en este punto urge incidir en la **autoestima**, en el autoconcepto, bastante estudiado en los últimos tiempos en la bibliografía pedagógica, pero todavía no lo suficiente. La relación de la autoestima con lo que venimos tratando es la siguiente.

Cada hombre, llevado de sus tendencias a la hora de elegir entre posibilidades, se decanta por aquello que le parece bueno. El problema está en relación con qué le parece bueno, y una primera respuesta, perteneciente a su estructura, es: en relación con sus posibilidades de autoposesión; un hombre busca en último término apropiarse de aquellas posibilidades que le ayudan a autoposeerse. Y en este punto se muestran de nuevo las raíces biológicas de lo moral, si recordamos la definición de salud que viene dando la medicina en los últimos tiempos.

En el año 1946 la Organización Mundial de la Salud dio una definición de salud tal que todos los recursos de un Estado debían ir dirigidos al gasto sanitario, si es que quería cumplir con las exigencias de un Estado social de derecho, porque según ella, «salud es un estado de perfecto bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades»¹⁶. Posteriormente, habiendo tomado conciencia de lo ambicioso de la definición, creyó oportuno ofrecer una caracterización más modesta, y el grado de salud de las personas empezó a medirse por el de su autoposesión: la autoposesión de cuerpo y de mente por parte del sujeto es síntoma de salud, mientras que la imposibilidad de autocontrol es síntoma de enfermedad, llevada a su extremo en el acontecer de la muerte¹⁷. Este impulso a la autoposesión es entonces una tendencia biológica que opera en nuestra conducta, estrechamente relacionada con la autoestima y, como veremos, con el ansia de felicidad.

En efecto, el proyecto personal de autoposesión exige como condición necesaria, aunque no suficiente, la autoestima del sujeto, la conciencia de que puede tener distintos proyectos capaces de ilusionar y de que cuenta con capacidades como para llevarlos a cabo. Los proyectos serán distintos en las diferentes personas, y por eso encontrar los propios es una de las grandes tareas personales y comunitarias, pero resulta básico ir teniendo conciencia de ellos y de que se cuenta con cierta capacidad para realizarlos¹⁸.

«Educación moral» significaría, pues, en este sentido, ayudar a la persona de modo que se sienta en forma, deseosa de proyectar, encariñada con sus proyectos de autorrealización, capaz de llevarlos a cabo, consciente de que para ello necesita contar con otros igualmente estimables. Por tanto, cuantos trabajos se lleven a cabo en el terreno de la enseñanza en la línea del **autoconcepto**, con vistas a fomentar la **autoestima** de

¹⁶Preámbulo al documento de Constitución de la Organización Mundial de la Salud, Nueva York, 22 de julio de 1946.

¹⁷D. Gracia, *Fundamentos de Bioética*, Eudema, Madrid, 1988.

¹⁸A. Cortina, *Ética aplicada y democracia radical*, cap. 13.

los individuos, serán siempre pocos. Porque entre un altruismo mal entendido, que exige del individuo el olvido de sí mismo, y un egoísmo exacerbado, que lleva al cabo al desprecio del resto, se encuentra el quicio sano de una autoestima por la que un individuo se encuentra antes alto de moral que desmoralizado.

Por otra parte, conviene no olvidar que mal puede infundir ilusión una sociedad desilusionada, contagiar esperanzas una sociedad desesperanzada. De ahí que la tarea educativa constituya a la vez la piedra de toque de la altura moral de una sociedad, porque carecerá de arrestos para comunicar energía, si ella misma se encuentra depauperada.

3.2. La pertenencia a una comunidad. Ser ciudadano

El actual movimiento comunitario recuerda a los liberales que la moral resultó impensable en algún tiempo al margen de las comunidades, en las que los individuos desarrollan sus capacidades para lograr que la comunidad sobreviva y prospere, porque, en definitiva, del bien de la comunidad se sigue el propio¹⁹. El abismo abierto por el liberalismo moderno entre los intereses del individuo y los de la comunidad, es el que hoy nos fuerza a preguntarnos, como hemos hecho desde el comienzo de este artículo: ¿por qué a un individuo le va a interesar ser moral? Pregunta que carece de sentido si el individuo se sabe ya miembro de una comunidad, cuyos fines coinciden con los suyos propios²⁰.

Por «moral» —recuerdan los comunitarios— se entendió en Grecia el **desarrollo de las capacidades del individuo en una comunidad política**, en la que tomaba conciencia de su **identidad como ciudadano perteneciente a ella**; lo cual, además, le facultaba para saber cuáles eran los hábitos que había de desarrollar para mantenerla y potenciarla, hábitos a los que cabía denominar **virtudes**²¹. La pérdida de la dimensión comunitaria ha provocado la situación en que nos encontramos, en que los seres humanos somos más individuos desarraigados que personas, e ignoramos qué tareas morales hemos de desarrollar. En el mundo de las comunidades hay mapas que ya nos indican el camino: hay virtudes que sabemos hemos de cultivar, hay deberes que es de responsabilidad cumplir²². En ellas —y esto es lo que me importaba destacar—, el nuevo miembro de la comunidad se sabe vinculado, acogido, respaldado por un conjunto de

¹⁹ En el seno de la corriente comunitaria existen líneas tan distintas como la postura ya mencionada de A. MacIntyre y las de B. Barber (*Strong Democracy*, University of California Press, 1984), M. Sandel (*Liberalism and the Limits of Justice*, Cambridge University Press, 1982) o M. Walzer (*Esferas de la Justicia*, F.C.E., México, 1993). Ver A. Cortina, *Ética sin moral*, cap. 4; C. Thiebaut, *Los límites de la comunidad*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1992.

²⁰ Que el liberalismo sea el responsable de que nuestras democracias sean «de masas», más que «de pueblos», formadas por individuos atomizados, sin vínculos, es más que discutible. Como muestra M. Walzer, el cambio social en las sociedades desarrolladas es el que ha motivado esta situación, y el liberalismo no ha hecho sino reflejar una realidad social ya existente. Ver M. Walzer, «The Communitarian Critique of Liberalism», en *Political Theory*, vol. 18, n° 1 (1990), pp. 6–23.

²¹ C. Thiebaut, «Virtud», en A. Cortina (ed.), *Diez palabras clave en ética*, Estella, VD, 1994.

²² G.W.F. Hegel, *Principios de Filosofía del Derecho*, Buenos Aires, Sudamericana, 1973.

tradiciones y de compañeros. Por eso —prosiguen los comunitarios—, es tiempo de fortalecer los lazos comunitarios desde los que los hombres aprenden a ser morales, entre ellos el lazo cívico.

Ciertamente, atendiendo al consejo de los comunitarios y también de la ética del discurso que preconiza el fortalecimiento de comunidades de comunicación, es preciso recordar que la educación empieza por sentirse miembro de comunidades: familiar, religiosa, grupo de edad. Pero también miembro de una comunidad política, en la que el niño ha de sentirse **acogido** desde el comienzo, porque cada niño se encuentra en el contexto de una **realidad social** determinada que le ayudará a desarrollar las predisposiciones genéticas en un sentido u otro. Y, como muy bien apuntan los «culturalistas» frente a los «genetistas», el medio en el que se desenvuelva es esencial para el desarrollo de unas tendencias u otras. Como en las primeras etapas del desarrollo, necesita forjarse una identidad desde los grupos a los que pertenece; la comunidad familiar y la comunidad religiosa, en su caso, van ofreciéndole esos vínculos de pertenencia que constituyen una necesidad psicológica intrínseca. Pero también la comunidad política tiene la obligación de hacer sentir al niño que, además de ser miembro de una familia, de una iglesia, de una etnia, de una cultura, lo es también de una nación, que espera de él que participe activamente como ciudadano.

Podría pensarse que la primera tarea de la educación moral consiste en formar a los niños como hombres e interesarles más tarde en los valores de la ciudadanía. Sin embargo, ambas cosas no pueden hacerse por separado, porque las personas, para devenir tales a través del proceso de socialización, necesitamos unas **señas de identidad**, que brotan de distintas formas de **pertenencia** a la sociedad y, en este sentido, la ciudadanía ofrece dos ventajas específicas: 1) el ejercicio de la ciudadanía es crucial para el desarrollo de la madurez moral del individuo, porque la participación en la comunidad destruye la inercia, y la consideración del bien común alimenta el altruismo; 2) la ciudadanía subyace a las otras identidades y permite suavizar los conflictos que pueden surgir entre quienes profesan distintas ideologías, porque ayuda a cultivar la virtud política de la conciliación responsable de los intereses en conflicto²³. Para formar hombres es necesario pues, formar también ciudadanos.

Sin embargo, la educación cívica puede despertar sospechas que lleven incluso a su descalificación: ¿no es un procedimiento para formar ciudadanos dóciles, manejables, que no causen problemas al poder político? Si así fuera, estaríamos educando víctimas propiciatorias para cualquier totalitarismo y no personas autónomas, dispuestas a regirse por su propias leyes, contraviniendo así las exigencias de una escuela moderna. ¿Es ése el objetivo de la educación cívica?

Ante preguntas de esta guisa conviene recordar, en principio, que las escuelas siempre han enseñado a los niños a ser buenos ciudadanos, sea a través de la selección del

²³Derek Heater, *Citizenship*, London/ New York, Longman, 1990, p. 184. También el liberalismo político insiste en que la virtud de la civilidad, propia del ciudadano maduro, consiste sobre todo en intentar buscar los puntos de conciliación más que los de discrepancia. Ver J. Rawls, *Political Liberalism*, Lecture VI.

material que indefectiblemente transmite un mensaje, sea a través del «currículum oculto», es decir, de los mensajes subliminales que el alumno absorbe en la relación con los profesores y en la organización de las clases: mucho del *ethos* de una escuela contiene aserciones sobre la naturaleza del buen ciudadano²⁴. Por lo tanto, si queremos educar en las exigencias de una escuela moderna, que asuma como irrenunciable la autonomía de sus miembros, la clave consiste en bosquejar los rasgos de ese ciudadano autónomo, no dar por bueno cualquier modelo de ciudadanía²⁵.

Aunque no es fácil precisar un modelo semejante, dada la larga historia de la idea de ciudadanía²⁶; optaremos aquí por un modelo a la vez nacional y universal, que se configura con las siguientes características: autonomía personal (el ciudadano no es vasallo ni súbdito); conciencia de derechos que deben ser respetados²⁷; sentimiento del vínculo cívico con los conciudadanos, con los que se comparten proyectos comunes; participación responsable en el desarrollo de esos proyectos, es decir, conciencia no sólo de derechos, sino también de responsabilidades; y a la vez, sentimiento del vínculo con cualquier ser humano y participación responsable en proyectos que lleven a transformar positivamente nuestra «aldea global».

Ciertamente, la asunción de la «doble ciudadanía» –nacional y universal– es fruto de un doble movimiento de *diferenciación*, por el que el ciudadano se sabe vinculado a los miembros de su comunidad por una identidad que le diferencia de los miembros de otras comunidades y, sin embargo, de *identificación* en tanto que persona, con todos aquellos que son también personas, aunque de diferentes nacionalidades²⁸.

Este último modelo de ciudadanía –la cosmopolita– presenta especiales dificultades, porque así como el niño de los 4 a los 7 años desarrolla claras identidades nacionales, ligadas a símbolos de pertenencia –y no es excesivamente difícil encontrar tales símbolos de pertenencia en la tradición e historia de un pueblo, que son los que al cabo respaldan emocionalmente la identidad nacional–, las tradiciones y símbolos compartidos por la humanidad en su conjunto son escasos: la experiencia de la raza humana como tal no es el agregado de experiencias particulares, sino la adquirida a través de

²⁴ Derek Heater, *Citizenship*, London/New York, Longman, 1990, pp. 202 ss.

²⁵ Según Murray Clark Havens, «la ciudadanía es una relación entre un individuo y un estado, que implica que el individuo es miembro político pleno del estado y le es leal de forma permanente (...). El estatus de ciudadano es el reconocimiento oficial de la integración del individuo en el sistema político» (*Enciclopedia Americana*, p. 742).

²⁶ Esta idea tiene su origen, al menos, en la *polis* griega y, a través de Roma y del Renacimiento, cobra especial fuerza a partir de la Modernidad. Sin embargo, desde ella todavía es grande el número de modelos posibles, sean liberales, socialistas, nacionalistas o totalitarios. Ver para todo ello, entre otros, D. Heater, o.c., parte I.

²⁷ Para el problema de la «ciudadanía social», referente a los derechos económicos, sociales y culturales, ver Maurice Roche, *Rethinking Citizenship. Welfare, Ideology and Chance in Modern Society*, Polity Press, 1992.

²⁸ La idea de ciudadanía cosmopolita, aunque presente ya en el estoicismo, recibe el espaldarazo como proyecto histórico común desde la Ilustración. Ver I. Kant, *Idea de una historia universal en sentido cosmopolita*, F.C.E., México, 1941, pp.39–66; *Pedagogía*, Akal, Madrid, 1983. Por falta de espacio no hemos podido aquí considerar la ciudadanía multicultural. Para ello ver, por ejemplo, Ch. Taylor, *Multiculturalism and «The Politics of Recognition»*, Princeton University Press, 1992.

proyectos comunes. Por eso, educar en la doble ciudadanía supone introducir afectivamente en el doble simbolismo e implicar a los niños en proyectos tanto locales como de alcance universal²⁹.

En este punto conviene hacer un alto en el camino para resumir lo que hasta ahora hemos ganado. Recordemos que partíamos de la pregunta: en «situaciones de emergencia», en las que cabe dudar mucho de que todos los individuos tengan sentido o conciencia moral, ¿cómo interesarles en la moralidad? Nuestra respuesta consistía en sugerir como camino más seguro la educación y, a partir de ahí, habíamos ido conquistando unos elementos que incidían en el mismo aspecto: la moral no es algo ajeno al individuo, no es un conjunto de mandatos que brotan de otro mundo y que sólo pueden interesar a una persona –niño o adulto– si la convencemos mediante alguna gratificación o alguna sanción externa. Estos elementos serían tres:

1) La moral es ineludible, en principio, porque todos los seres humanos hemos de elegir entre posibilidades y justificar nuestra elección, con lo cual más vale que nos busquemos buenos referentes para acreditarlas, no sea que labremos nuestra propia desgracia.

2) En segundo lugar, estamos en el mundo con un tono vital u otro, altos de moral o desmoralizados, y para levantar el ánimo son indispensables dos cosas al menos: tratar de descubrir qué proyectos nos son más propios y tener la autoestima suficiente para intentar llevarlos a cabo.

3) Por último, nuestra sociabilidad exige que proyectos y autoestima broten de una identidad psíquicamente estable, ganada en la comunidad familiar, religiosa, cívica, al sentirse ya desde el comienzo miembro acogido y apreciado –valioso, por tanto– de un grupo humano con proyectos compartidos.

De ahí que podamos decir que si la comunidad política no se responsabiliza de la educación cívica de los ciudadanos potenciales, haciéndoles sentir que son miembros suyos, parte suya, y que esa pertenencia es **gratificante**, carece de sentido preguntar más tarde cómo interesarles en la república. Y es indudable que, sin al menos cierta igualdad y justicia, no puede haber ciudadanía, porque los discriminados no pueden sentirse ciudadanos: ¿no es puro cinismo intentar interesar en valores cívicos de libertad, tolerancia, imparcialidad y respeto por la verdad y por el razonamiento³⁰ a los que nada ganan con la república, o ganan significativamente menos que otros?

En el origen es donde deben asumir su responsabilidad las distintas comunidades –también la política– para hacer sentir a los niños que son miembros de ellas. Sólo desde esta idea de pertenencia será posible desarrollar con bien las restantes formas de

²⁹La educación en la ciudadanía universal exige recurrir también al ejemplo de personalidades que han llevado a cabo proyectos de alcance universal, como son los casos de Gandhi o Martin Luther King. Porque sin símbolos que afecten también emocionalmente, es decir, con la pura argumentación, es imposible educar. La narrativa es ineludible en el proceso educativo.

³⁰Éstos son los valores que atribuye al ciudadano Bernard Crick y que Derek Heater recoge en el libro citado p. 202.

entender la moral, que comentaremos brevemente: como búsqueda de felicidad, como disfrute del placer, como capacidad de darse leyes propias, como capacidad de asumir una determinada actitud dialógica³¹.

3.3. Moral como búsqueda de la felicidad

En efecto, la tradición aristotélica³² sigue recordándonos que la dimensión moral de los hombres consiste, al menos «también», en la **búsqueda de la felicidad**, en la prudente ponderación de lo que a una persona conviene, no sólo en un momento puntual de su biografía, sino en el distendido conjunto de su vida³³.

Que todos los hombres desean ser felices es afirmación que nadie se ha atrevido a poner en duda. Que conseguir la felicidad no está totalmente en nuestras manos es igualmente público y notorio, así como lo es que no todos entienden lo mismo por «**su felicidad**». Sin embargo, una cosa es clara, en principio, y es que la felicidad exige la formación prudencial del carácter, porque tener un buen carácter requiere entrenamiento ya que los hábitos, la «segunda naturaleza», han de adquirirse por repetición de actos³⁴.

Ahora bien, los contenidos de la felicidad no pueden universalizarse. **Mi felicidad** es mi peculiar modo de autorrealización, que depende de mi constitución natural, de mi biografía y de mi contexto social, hecho por el cual yo no me atrevería a universalizarla. Lo que me hace feliz no tiene por qué hacer felices a todos. Por eso, a mi juicio, tener en cuenta en la educación moral el deseo de felicidad de los hombres es imprescindible, pero a sabiendas de que el educador no tiene derecho a inculcar como universalizable su modo de ser feliz. Aquí no caben sino la invitación y el consejo³⁵, comunicar las propias experiencias y narrar experiencias ajenas, enseñar a deliberar bien y a mostrar que, en último término, la felicidad no es pelagiana, sino jansenista: es don, «el don de la paz interior, espiritual, de la conciliación o reconciliación con todo y con todos y, para empezar y terminar, con nosotros mismos»³⁶. Por eso es preciso aprender a deliberar bien sobre lo que nos conviene, pero con la conciencia de que ser feliz es, no sólo una tarea, sino sobre todo un regalo, *plenificante*.

3.4. Felicidad como maximización del placer

Sin embargo, la tendencia a la felicidad, entendida como autorrealización (eudai-

³¹ Expongo con mayor brevedad estas últimas formas de entender lo moral porque a ellas he dedicado buena parte de mis libros *Ética mínima*, Tecnos, Madrid, 1986; *Ética sin moral, La moral del camaleón*, Espasa-Calpe, Madrid, 1991; *Ética aplicada y democracia radical*. Sobre todo en éste último los capítulos 11 («Modos de entender lo moral») y 13 («Moral dialógica y educación democrática»).

³² Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid.

³³ A. Domingo, «Felicidad», en A. Cortina (ed.), *Diez palabras clave en ética*, Estella, VD, 1994.

³⁴ El hábito, por decirlo de nuevo con J.M. Cobo, es «una manera determinada de proceder o reaccionar en algún orden o circunstancia, que una persona adquiere a partir de una repetición de actos estable» y exige, por lo tanto, continuo entrenamiento y ausencia de improvisación. Una moral del *ethos*, del carácter, así lo requiere. Ver J.M. Cobo, *Educación ética*, Madrid, Endymion, 1993.

³⁵ A. Cortina, *La moral del camaleón*, cap. 8.

³⁶ J.L.L. Aranguren, *Moral de la vida cotidiana, personal y religiosa*, Madrid, Tecnos, 1987, p. 110.

monía)³⁷, puede interpretarse también como tendencia al placer (hedoné) y entonces entramos en una tradición distinta a la **eudemonista**, que es la **hedonista**³⁸.

Todos los hombres tendemos a la felicidad y nadie puede negar que lo hace. Evidentemente, cualquiera, aunque sea tratando de servir a los marginados de la tierra, busca su felicidad. Pero no es lo mismo «felicidad» que «placer», porque la felicidad es un término para designar el logro de nuestras metas, la consecución de los fines que nos proponemos. Por eso algunas corrientes filosóficas entienden la felicidad como **autorrealización**, para distinguirla de quienes entienden por felicidad **obtención de placer**, que es el caso de los hedonistas.

«Placer» significa satisfacción **sensible** causada por el logro de una meta o por el ejercicio de una actividad. Quien escucha una hermosa sinfonía o come un agradable manjar experimenta un placer; quien cuida a un leproso no siente placer alguno, pero puede muy bien ser feliz cuando forma parte importante de su proyecto de autorrealización la preocupación por los marginados.

Sin embargo, desarrollar la capacidad de experimentar placer es un elemento clave en una educación moral, porque tan injusto es con la realidad quien trata con ella frívolamente como el que carece de la capacidad de disfrutar lo que en ella es sensiblemente valioso.

Entender la educación moral como preparación para el sacrificio es un error craso, absolutamente injusto con el ser del hombre y con el de la realidad, que debe ser no sólo «fruida» en el sentido zubiriano, sino también disfrutada en el significado sensible del término. Pero identificar felicidad y placer es, sin duda, también erróneo.

3.5. Moral como capacidad autolegisladora

Regresemos por un momento a nuestro punto de partida. Cuando decimos que una situación carece de sentido moral, ¿a qué nos estamos refiriendo? Podemos estar haciéndolo a una de las siguientes posibilidades: las personas están bajas de ánimo vital; no se encuentran integradas en la comunidad en la que viven; no saben cómo ser felices; no saben disfrutar; no tienen internalizada la convicción de que deben obedecer ciertos deberes que se consideran morales. Normalmente nos referimos a la última de estas posibilidades y, por eso, nos preguntamos cómo encontrar la motivación para interesarlas en la moralidad.

Sin embargo, plantear así la cuestión es entender que las normas morales vienen de fuera, cuando precisamente lo que las especifica frente a normas como las legales es que brotan del propio sujeto: las normas morales, como afirma explícitamente la tradición kantiana, son las que un sujeto se daría a sí mismo en tanto que persona. Es decir, son aquellas normas que –a su juicio– cualquier persona debería seguir si es que desea tener –como antes decíamos– «altura humana». Esas normas, en principio, no indican qué hay que hacer para ser feliz, sino **cómo hay que querer obrar para ser justo**,

³⁷ C. Díaz, *Eudaimonía*, Madrid, Encuentro, 1987.

³⁸ Epicuro, *Ética*, ed. a cargo de C. García Gual y E. Acosta, Barral, Barcelona, 1974; J.S. Mill, *El Utilitarismo*, Alianza, Madrid.

pregunta que nos lleva más allá del placer o del bienestar individual; incluso más allá de una ciudadanía nacional o cosmopolita, aunque sea desde ellas desde donde sea preciso hacerse la pregunta.

En efecto, la expresión «esto es justo» no significa lo mismo que «esto me da placer», ni tampoco «esto nos da placer a una colectividad»³⁹. Pero tampoco pueden equipararse «esto es justo» y «esto es lo admitido por las normas de mi comunidad» (ciudadanía nacional), ni siquiera «esto es justo» y «esto sería lo admitido por una comunidad cosmopolita» (ciudadanía cosmopolita). Porque cualquier comunidad de la que hablemos se concreta –y de ahí su ventaja– en unas normas para unos ciudadanos reconocidos como tales que, por lo tanto, tienen unos derechos que deben ser respetados⁴⁰. La ciudadanía, en su aspecto legal, es en definitiva el reconocimiento de unos derechos por parte de un poder político; de ahí las dificultades de la ciudadanía cosmopolita, dada la debilidad del derecho internacional. Sin embargo, precisamente el hecho de que la ciudadanía se concrete en comunidades, aunque incluyeran en su cosmopolitismo a las generaciones futuras al reconocerles unos derechos⁴¹, tiene el inconveniente de no poder plantearse para cualquier ser racional en general.

La expresión «esto es justo» se refiere a lo que tendría por justo cualquier ser racional. Por eso, como ha mostrado L. Kohlberg, la formulación de juicios sobre la justicia supone un desarrollo y un aprendizaje que se produce a través de tres niveles: el preconventional, en el que el individuo juzga acerca de lo justo desde su interés egoísta; el convencional, en el que considera justo lo aceptado por las reglas de su comunidad; el postconvencional, en el que distingue principios universalistas de normas convencionales, de modo que juzga acerca de lo justo o lo injusto «poniéndose en el lugar de cualquier otro»⁴².

Este «ponerse en el lugar de cualquier otro» es lo que se viene llamando el «punto de vista moral», que elude la parcialidad y hace posible la objetividad al superar el subjetivismo; ofréczase como razón para adoptar ese punto de vista que –por decirlo con Kant– cualquier hombre es un fin en sí mismo que no puede ser tratado como un simple medio sin que renuncie a su humanidad quien así lo trata⁴³; téngase por ineludible el punto de vista moral para encarnar –siguiendo a Rawls– la idea de imparcialidad

³⁹ Para una breve historia del concepto de justicia hasta nuestros días ver E. Martínez Navarro, «Justicia», en A. Cortina (ed.), *Diez palabras clave en ética*.

⁴⁰ Para una ciudadanía democrática ver, entre otros, J.M^a. Puig Rovira, M. Martínez, *Educación moral y democracia*, Laertes, Barcelona, 1989; P. Ortega y J. Sáez (eds.), *Educación y Democracia*, Cajamurcia, Murcia, 1993; C. Medrano, *Desarrollo de los valores y educación moral*, Universidad del País Vasco, San Sebastián, 1994.

⁴¹ Para el tema de las generaciones futuras ver D. Birnbacher, *Verantwortung für zukünftige Generationen*, Reclam, Stuttgart, D. Gracia, *Introducción a la Bioética*, El Búho, Bogotá, 1991.

⁴² L. Kohlberg, G. Levine, A. Hower, *Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics*, S. Karger, Basel AG 1983; L. Kohlberg, *Essays on Moral Development*, New York and San Francisco, Harper and Rows Pubs., 1981 y 1984.

⁴³ I. Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, cap. II. Puesto que «autonomía» y «libertad» se identifican, según Kant, es en la libertad donde se fundamenta la ética kantiana, como muestra J. Conill en *El enigma del animal fantástico*.

que expresa la estructura de la razón práctica moderna⁴⁴, o se apoye la necesidad de asumir semejante punto de vista en el carácter de interlocutor válido del que goza cualquier ser dotado de competencia comunicativa, atendiendo a la ética del discurso⁴⁵.

Como bien dice Zubiri, la impresión originaria de realidad se despliega desde la inteligencia *sentiente* a través de la labor del logos y de la razón, que no preceden a la inteligencia, pero son igualmente imprescindibles por humanos. La razón presenta esbozos que necesitan ser «verificados» por la probación física de realidad, pero, en cualquier caso, son constructos suyos. Y construcciones ideales como la del «punto de vista moral» son ya imprescindibles para entender nuestra realidad social y, en consecuencia, para educar moralmente, porque, como muestra la habermasiana teoría de la evolución social, forman ya parte de nuestros esquemas cognitivo-morales⁴⁶.

3.6. Moral como actitud dialógica

La moral, en una tradición kantiana es, en principio, capacidad de darse leyes a sí mismo desde un punto de vista **intersubjetivo**, de forma que las leyes sean **universalizables**. Lo cual nos muestra que los individuos racionales no están cerrados sobre sí mismos, sino que cada persona es lugar de encuentro de su peculiar idiosincrasia y de la universalidad; es un nudo de articulación entre subjetividad e intersubjetividad.

Una persona «alta de moral» en este sentido sabe, pues, distinguir entre **normas comunitarias** convencionales y **principios universalistas**, que le permiten criticar incluso las normas comunitarias. Sin embargo, a la hora de interpretar el punto de vista moral universalista, existe una gran diferencia entre los kantianos: mientras Kohlberg, Hare⁴⁷ o Rawls adoptan como método para determinar qué normas son las correctas la «asunción ideal de rol» (ponerse en el lugar del otro), la ética del discurso deja esa tarea en manos de los afectados por la norma⁴⁸. Porque, atendiendo al principio de la ética del discurso, descubierto a través del método trascendental:

⁴⁴ Lo cual significa, en definitiva, como bien dice Rawls, ser capaz de ponerse en el lugar del menos aventajado. Ver *Teoría de la Justicia y Political Liberalism*.

⁴⁵ K.O. Apel, *Transformación de la filosofía*, II, Taurus, Madrid, 1985; *Estudios éticos*, Alfa, Barcelona, 1986; K.O. Apel, *Verdad y Responsabilidad*, Paidós, Barcelona, 1992; J. Habermas, *Conciencia moral y acción comunicativa*, Península, Barcelona, 1985; «Justicia y solidaridad», en K.O. Apel, A. Cortina, D. Michelini, J. De Zan, *Ética comunicativa y democracia*, Crítica, Barcelona, 1991.

⁴⁶ Según esta teoría, que reconstruye en versión filogenética la teoría ontogenética de Kohlberg, en el nivel postconvencional en el que se encuentran las sociedades con democracia liberal, nuestro sentido de la justicia viene ya acuñado por la perspectiva del punto de vista moral, porque las sociedades aprenden, no sólo técnicamente, sino también moralmente, y quien hoy en día en las llamadas «sociedades avanzadas» trata de formular en serio un juicio sobre lo justo, se ve obligado a adoptar la perspectiva de la imparcialidad. J. Habermas, *La reconstrucción del materialismo histórico*, Madrid, Taurus, 1981; A. Cortina, *Ética mínima*, pp. 110 ss.

⁴⁷ R.M. Hare, *Essays on Religion and Education*, Oxford Clarendon Press, 1992.

⁴⁸ Para la ética del discurso ver, entre nosotros, A. Cortina, *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria*, Sígueme, Salamanca, 1985; *Ética mínima*; *Ética sin moral*; *Ética aplicada y democracia radical*; J. Conill, *El enigma del animal fantástico*, Tecnos, Madrid, 1991; J. Muguerza, *Desde la perplejidad*, Madrid, F.C.E., 1991; V. Domingo García-Marzá, *Ética de la justicia*, Tecnos, Madrid, 1992.

«Sólo pueden pretender validez las normas que encuentran (o podrían encontrar) aceptación por parte de todos los afectados, como participantes en un discurso práctico»⁴⁹

Por lo tanto, para que la norma sea correcta tienen que haber participado en el diálogo **todos los afectados** por ella, y se tendrá por correcta sólo cuando **todos** —y no los más poderosos o la mayoría— la acepten porque les parece que satisfacen intereses universalizables. Por tanto, el acuerdo sobre la corrección moral de una norma no puede ser nunca un **pacto** de intereses individuales o grupales, fruto de una **negociación**, sino un **acuerdo unánime**, fruto de un diálogo sincero, en el que se busca satisfacer intereses universalizables. Estamos acostumbrados a tergiversar los términos, de modo que identificamos «**diálogo**» con «**negociación**» y «**acuerdo**» con «**pacto**» y, sin embargo, las negociaciones y los pactos son estratégicos, mientras que los diálogos y los acuerdos son propios de una racionalidad comunicativa. Porque quienes entablan una negociación se contemplan mutuamente como medios para sus fines individuales y buscan, por tanto, instrumentalizarse. Se comportan entonces estratégicamente con la mira puesta cada uno de ellos en conseguir su propio beneficio, lo cual suele acontecer a través de un pacto.

Por el contrario, quien entabla un diálogo considera al interlocutor como una persona con la que merece la pena entenderse para intentar satisfacer intereses universalizables. Por eso no intenta tratarle estratégicamente como un medio para sus propios fines, sino respetarle como una persona en sí valiosa, que —como diría Kant— es en sí misma un fin, y con la que merece la pena, por tanto, tratar de entenderse para llegar a un acuerdo que satisfaga intereses universalizables.

Por eso la persona con altura humana a la que nos hemos referido reiteradamente a lo largo de este trabajo asumiría una **actitud dialógica**, lo cual significa⁵⁰:

1) Que reconoce a las demás personas como interlocutores válidos, con derecho a expresar sus intereses y a defenderlos con argumentos.

2) Que está dispuesta igualmente a expresar sus intereses y a presentar los argumentos que sean necesarios.

3) Que no cree tener ya toda la verdad clara, de suerte que el interlocutor es un sujeto al que convencer, no alguien con quien dialogar. Un diálogo es bilateral, no unilateral.

4) Que está preocupado por encontrar una solución correcta y, por tanto, por entenderse con su interlocutor. «Entenderse» no significa lograr un acuerdo total, pero sí descubrir lo que ya tenemos en común.

5) Que sabe que la decisión final, para ser correcta, no tiene que atender a intereses individuales o grupales, sino a **intereses universalizables**, es decir, a aquello que «**todos podrían querer**», por decirlo con la célebre fórmula del contrato social.

⁴⁹J. Habermas, *Conciencia moral y acción comunicativa*, Península, Barcelona, 1985, pp. 116 y 117.

⁵⁰José M^a Puig Rovira, con la colaboración de Héctor Salinas, ofrece orientaciones concretas para la adquisición de habilidades dialógicas a través de la educación en *Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo*, en *Didácticas CL & E*, 1993.

6) Que sabe que las decisiones morales no se toman por mayoría, porque la mayoría es una regla política, sino desde el acuerdo de todos los afectados porque satisface asimismo los intereses de todos.

Quien asume esta actitud dialógica muestra con ella que toma en serio la autonomía de las demás personas y la suya propia; le importa atender igualmente a los derechos e intereses de todos, y lo hace desde la solidaridad de quien sabe que «es hombre y nada de lo humano puede resultarle ajeno»⁵¹.

Naturalmente cada quien llevará al diálogo sus convicciones y más rico será el resultado cuanto más ricas sean las aportaciones. Pero a ello ha de acompañar el respeto a todos los interlocutores posibles como actitud de quien trata de respetar la autonomía de todos los afectados por las decisiones desde la solidaridad. La educación del hombre y del ciudadano ha de tener en cuenta, por tanto, la dimensión **comunitaria** de las personas, su **proyecto personal**, y también su capacidad de **universalización**, que debe ser dialógicamente ejercida, habida cuenta de que muestra saberse responsable de la realidad, sobre todo de la realidad social, aquel que tiene la capacidad de tomar a cualquier otra persona como un fin, y no simplemente como un medio, como un interlocutor con quien construir el mejor mundo posible.

⁵¹ Desde estos supuestos es posible construir una ética universal, en la que cualquier persona es un interlocutor válido, que ha de ser tenido en cuenta en las decisiones que le afectan. Lo cual nos llevaría a revisar en profundidad las relaciones internacionales, y muy especialmente las relaciones Norte-Sur entre países y dentro de cada país, porque los pobres son interlocutores potenciales a los que nunca se invita a participar como interlocutores reales. Ver A. Cortina, *La moral del camaleón*, sobre todo cap. 13.

FUTURAS PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN MORAL

Fritz Oser

University of Fribourg (Suiza)

España es un país con una larga y sólida tradición en educación moral. Veamos un ejemplo: Interpreto Don Quijote de Cervantes como una obra en la que los sentimientos de justicia de Don Quijote prevalecen frente a la ética del cuidado de Sancho Panza, pero ambas perspectivas de la vida tienen sus debilidades y se definen muy bien mediante sentencias del tipo «no actuar así» (moralidad negativa). El desarrollo de la alfabetización moral mediante el estudio de personajes de historias es quizás una de las formas de educación moral practicadas en este país que mayor reto intelectual presentan. Creo que la narrativa es muy provechosa porque los personajes y sus experiencias afectan de forma directa nuestras emociones.

Introducción

En este artículo me gustaría discutir algunas de mis experiencias en el campo de la educación moral, a partir de las cuales deduciré los llamados «diez mandamientos» de educación moral. Estos consistirán en recomendaciones más que en reglas estrictas y absolutas acerca de las cuales todos tienen que estar de acuerdo. Aquí se incluye un resumen de reflexiones que, en su mayoría, pueden entenderse como normativas vistas desde la perspectiva de la acción profesional en situaciones de toma de decisiones. Sin embargo, aunque sean normativas, están basadas en un sólido cuerpo de investigación empírica. Evidentemente, la relación entre resultados empíricos y consecuencias normativas no es simple. Debe haber un mínimo acuerdo en cuanto a que las sociedades tienen el deber de fomentar un alto grado de responsabilidad en las generaciones futuras. A muchos profesores les gustan los consejos prefabricados; no obstante, admitir que los datos empíricos conllevan implicaciones normativas en ellos mismos significaría cometer la falacia naturalística. El tipo de reivindicaciones normativas defendido aquí es del siguiente tenor: «Si sabemos que un método determinado cambia la forma de pensar y la conducta de nuestros estudiantes de una forma determinada, y si queremos que esto suceda realmente y además somos capaces de justificarlo, entonces debemos usar el método». Y tenemos que hacerlo incluso cuando sepamos que otros métodos pueden tener el mismo efecto.

Empecemos estableciendo algunos objetivos generales para la educación moral sobre los cuales debemos estar de acuerdo. Con el fin de practicar una educación moral dirigida a la autonomía y a la responsabilidad, debemos: (a) estimular el nivel in-

mediatamente superior de desarrollo moral; (b) sensibilizar a los niños y adolescentes respecto a los temas morales, por ejemplo, temas de cuidado, de justicia, de veracidad, de tolerancia, etc.; (c) apoyar y hacer posible la conducta prosocial; y (d) establecer un clima moral positivo en el cual «la conducta moral negativa y el asumir riesgos» (necesarios para aprender, aunque no sean un objetivo en sí mismos) pueden ser experimentados, desarrollando a su vez un sistema interno de valores, combinado con conocimiento de lo malo.

Digamos que aceptamos los objetivos anteriores como una agenda mínima. ¿Cuáles serán los peligros y dificultades que aparecen al ponerlos en práctica?, ¿cómo podremos tratar de forma holística algo tan complejo y de tanta responsabilidad? Con el fin de entender estas cuestiones en relación a los diez mandamientos, empezaré el artículo con una situación de aprendizaje moral completa: un prototipo de condiciones para el cambio óptimo.

En nuestra investigación sobre la «moralidad negativa» (noción que será explicada más adelante, ver el cuarto mandamiento) se preguntó a sujetos de todas las edades sobre su primera experiencia moral central y formadora, con el fin de conocer la manera en que estas experiencias configuran la competencia moral. Una persona de 60 años nos contó la siguiente historia:

«Yo estudiaba primer curso de enseñanza primaria. Cuando la maestra se iba de clase, uno de nosotros tenía que sustituirla para vigilar. Teníamos que apuntar rayas en la pizarra por cada mala conducta. Un día me tocó a mí. Al rato de empezar, bastantes alumnos ya tenían muchas faltas, eran un fuerte contingente. Entonces un compañero se acercó y me ofreció 20 centavos si le borraba dos de sus faltas. Yo acepté. A partir de aquel momento, muchos de los alumnos me dieron dinero para que quitase sus faltas de la pizarra. Acepté todo el dinero de forma que, al final, no quedaban muchas rayas. Pero no todos los alumnos tenían dinero para pagar. Con todo lo ganado me fui a casa y se lo enseñé con orgullo a mi madre. Pero en lugar de ponerse contenta, se enfadó muchísimo. Me dijo que esa conducta no era buena sino injusta. Me explicó lo que era el soborno y me insistió que devolviera el dinero. Al día siguiente me acompañó hasta la clase para darme protección».

Afortunadamente, la profesora comprendió que esta situación presentaba un gran potencial de aprendizaje; encontró las palabras de acogida para la nueva conducta del chico e hizo de él un pequeño héroe por haber dicho la verdad. El chico pidió perdón, y su madre le ayudó a ver la parte buena en la proeza realizada.

Esta situación prototípica trata los cuatro objetivos mencionados. Existe: (a) un desequilibrio cognitivo importante desde el punto de vista evolutivo, estimulado por la reacción de la madre. Ella no acepta lo que el niño ha hecho, mientras que éste justifica su noción de haber realizado un buen trabajo mediante la cantidad de dinero ganada. La madre le enseña: (b) los aspectos morales de su conducta, potenciando la sensibilidad hacia estas cuestiones. Le explica cómo se podían haber sentido aquellos niños que no tenían dinero para pagar. (c) Existe, además, una acción colateral: la dimensión prosocial de lo que hace el niño para compensar o reparar el mal. La madre le pide al niño que devuelva el dinero y, acompañándole al colegio, le da no sólo protección, sino que actúa también de modelo de valor y conducta de principios. Y, finalmente: (d)

la situación anterior preseta un amor y confianza fundamentales. El niño sabe que su madre le respalda por completo. De hecho, ella crea un clima de «me siento responsable de algo o de alguien».

Mantengamos este prototipo en la mente cuando repasemos los diez mandamientos sobre educación moral, que se presentan de forma dialéctica. Siempre hay razones que justifican por qué determinados objetivos sólo pueden conseguirse bajo ciertas condiciones. Las condiciones negativas pueden invertir las mejores intenciones y conducir al relativismo, al adoctrinamiento, al aprendizaje inválido o similar.

Primer mandamiento moral: No estimular un estadio superior de desarrollo moral sin estimular la acción moral

Cientos de estudios con intervención nos dan información sobre: (a) bajo qué condiciones la transformación de un estadio es posible; (b) cómo se hace posible el desequilibrio cognitivo; y (c) cómo se pueden entender los mecanismos de transformación. Respecto a (a), sabemos, por ejemplo, que como mejor se influye sobre los niños es cuando se les confronta no sólo con situaciones artificiales, sino con dilemas de la vida real que sean significativos para su vida, haciendo que se sientan involucrados (Walker). Sabemos que la estimulación es más efectiva en un contexto social respetuoso (ver Lind); es más efectiva en niños en fase de transformación que en niños que acaban de conseguir un nuevo estadio de razonamiento (Kohlberg, Rest); los programas de intervención funcionan de forma óptima cuando la gente se enfrenta a los dilemas durante un período de tres meses como mínimo (Schläfli, Rest & Thoma). Respecto a (b): sabemos que los estadios adyacentes en relación a dos personas discutiendo un dilema moral son los mejores para la estimulación de un desequilibrio (Turiel, Berkowitz); sabemos también que distintas formas de discusiones controvertidas ayudan (p.e. todos los pros a un lado de la clase y todos los contras al otro; discusión en parejas, discusión en panel, etc.). Respecto a (c): el mecanismo principal de transformación del estadio puede observarse en la destrucción paulatina de la estructura del estadio (crisis cognitiva), en la inclusión de nuevos elementos en la estructura anterior y en la nueva interpretación de conjunto a través de nuevos elementos.

Por muy útil que sea, todo este conocimiento sólo nos ayuda a promover una mayor reversibilidad en el nivel de competencia de desarrollo moral. Las prioridades de acción y las capacidades sólo son afectadas por programas de mera discusión. Mediante esta afirmación no estoy haciendo ninguna objeción a la posición cognitivo-evolutiva, porque es bien cierto que los esquemas de juicio moral son la estructura profunda de la interpretación del mundo. Sin embargo, dichas estructuras sólo juegan un papel a nivel de interpretación y justificación, y esto no es suficiente. Sabemos por la historia que la única cosa que cuenta en la vida es el acto moral. El proceso por el cual se llega al acto moral incluye una reflexión sobre distintas alternativas, una decisión, llevar a cabo el acto, y una evaluación del resultado inmediato y de las consecuencias reflexivas. Desde un punto de vista psicológico, sabemos que parece haber una relación monotónica entre juicio y acción moral. La noción de relación monotónica indica que

cuanto más alto es el nivel del estadio, más sólida y consistente será la relación entre juicio y acción. Pero un análisis más detallado demuestra que esta teoría es insuficiente o incluso falsa. Empíricamente nos enfrentamos al hecho de que en la mayoría de los trabajos experimentales referentes al juicio y a la acción moral, los estadios más altos están representados por un número muy pequeño de sujetos. Desde el punto de vista lógico, el hecho de que en los estadios superiores se comprenda la complejidad de los problemas no justifica que los sujetos en estos niveles tengan menos dificultad para actuar de acuerdo con su juicio que los sujetos de niveles inferiores (Oser). Personas del estadio superior en la Alemania nazi tuvieron las mismas dificultades para actuar coherentemente con su juicio que la gente de estadios inferiores.

Desde un punto de vista educativo, esto significa que no deberán darse discusiones ni estimulación hacia un estadio de desarrollo superior sin relacionar todo ello con la acción. Esta referencia a la acción puede tomar distintas formas. La más abstracta, (a), consiste en una reflexión y en una discusión acerca de la pregunta: «¿cómo actuaría yo realmente en esta situación?». Contestaría con el ejemplo del famoso Dilema de Heinz (en el que éste se pregunta si debería robar una medicina que salvaría la vida de su mujer), que por un lado Heinz debería robar porque la vida tiene más valor que la honestidad. Por otro lado, yo mismo nunca haría una cosa así. Estas inconsistencias nos dicen algo sobre el coraje moral. Una forma más concreta, (b), existe en los dilemas de la vida real, en los cuales, por ejemplo, el profesor pide y potencia una conducta solidaria. La forma más concreta, (c), consiste en la decisión de una comunidad completa. La comunidad vota la decisión y la impone. El enfoque de la «Comunidad Justa» para lograr una educación democrática proporciona un contexto en el que el acto es construido por todos los participantes: los alumnos y los maestros deciden acerca de las formas concretas para resolver conflictos, evaluando las consecuencias de las tomas de decisiones.

Como consecuencia, mi primer «mandamiento» va dirigido a inhibir aquella diferenciación cognitivo-evolutiva no integrada en la vida. Un estadio de razonamiento superior que no contemple la consideración, la evaluación y la experiencia asociada a los actos, conduce a un desajuste entre lo que somos capaces de justificar y lo que somos capaces de hacer. Esta esquizofrenia moral conduce a sentimientos infradesarrollados o incluso cínicos, y a una impotencia moral aprendida.

Segundo mandamiento moral: No a los juicios de valor sin conflicto de valores

Cuando pedimos a los alumnos que clarifiquen sus valores personales y que los ordenen jerárquicamente, observamos que la amistad aparece como primer valor en la jerarquía, la justicia como segundo, la paz como tercero, la libertad como cuarto, etc. Por otro lado, todos los alumnos están de acuerdo con los llamados deberes de omisión, como no robar, no mentir, no hacer daño al prójimo, no hacer trampas, etc. Sin embargo, en el momento que se les presenta un dilema o incluso un conflicto contextualizado, la jerarquía de valores cambia radicalmente. De repente los alumnos puntúan la propiedad por encima de la vida, el interés propio por encima del mantenimien-

to de promesas, el placer por encima de la amistad. El contexto real y las estructuras de conflicto son los mejores predictores de la vida moral de los alumnos. Esto explica por qué los resultados de estudios sociológico difieren tanto de los resultados de estudios educativos (Keller y Edelstein). Dicho de otra forma, los estudios educativos sobre estructuras de valores se realizan siempre contextualizando las estructuras. La contextualización implica ver las cosas de distinta manera a como se ven en forma abstracta. Esta es la razón por la cual una confesión deviene frágil cuando sus valores tienen que resistir el test de una situación de conflicto. De forma más concreta: en una escala referente a la acción prosocial, la mayoría de los estudiantes daría apoyo a la gente anciana satisfaciendo sus necesidades. Imaginemos, sin embargo, que estos mismos alumnos están discutiendo un dilema que los confronta con su abuelo, que en el pasado les había mantenido económicamente ayudándoles a alquilar un apartamento más grande, hasta que se puso enfermo y fue él el que necesitó la ayuda. La familia tiene que decidir si deja que el abuelo viva con ellos o bien le busca una residencia de ancianos. De acuerdo con mi experiencia, muchos niños decidirían que es mejor llevar a la residencia al anciano porque «estropearía» la vida familiar. La contextualización cambia la educación moral.

La discusión de valores contextualizada se basa en las reivindicaciones y necesidades relevantes en una situación concreta.

Es interesante notar que sólo los dilemas en contextos específicos y la implicación práctica tanto del maestro como de los adolescentes cambian esta diferencia. (Un ejemplo es un conflicto entre un determinado maestro y su alumno. Nunca discuten este conflicto y tienen concepciones de valores completamente distintas. Esta situación permanece invariable hasta que el conflicto se intensifica y entonces se discute y resuelve en el contexto real).

Tercer mandamiento moral: No juzgar el fracaso moral de otras personas sin aplicarlo y moderarlo en el mundo propio

Empecemos este apartado con un ejemplo. En una clase de 8° de Educación General Básica el profesor discutió problemas como el «apartheid», la discriminación de los americanos de origen africano en los EE.UU., etc. La reacción emocional de los alumnos fue clara: todos ellos se mostraron en contra del «apartheid» y de la discriminación. En la siguiente lección los alumnos tuvieron que distribuir las tareas de clase. La mayoría discriminó sistemáticamente a los compañeros turcos sin darles la parte que les correspondía, privándoles de la participación en el ambiente de la clase.

La educación moral abstracta puede conducir a la hipocresía. Juzgar al prójimo sin ser «cazado en la trampa» conduce a generalizaciones simplificadas del tipo «los americanos son injustos», «los serbios son criminales», etc. El objetivo de la educación moral no es cambiar a los demás (este sería un objetivo político), sino cambiarse a sí mismo. Esto puede aplicarse a la perspectiva del modelo moral. Un modelo moral es una persona con coraje moral, que en algún momento ha actuado de acuerdo con estándares en situaciones críticas o incluso amenazantes. Sin embargo, hablar de tales

«héroes morales» puede conducir a una simplificación de la situación y a una mitificación de esa persona.

Tal es la razón por la cual el libro «Some do Care» de Colby y Damon es tan sugerente. En él los modelos morales hablan de sus temores, de sus experiencias de rendición y de los momentos de insatisfacción en sus vidas. Ello les da una faceta moral humana en lugar de mítica. El enfoque de Puka también incluye los modelos morales. Sin embargo, en lugar de hablar simplemente de ellos, Puka invita a colegios y a universidades a que contraten alumnos para que trabajen en contextos sociales interesantes. Por otro lado, enfrentarse a un «héroe moral» agudiza la percepción de las propias debilidades y las luchas internas, pero también proporciona fe y amplía puntos de vista. Además, comprometerse con el modelo ayuda a los estudiantes a eliminar sus falsos puntos de vista. Nos guste o no, aprender a ser moral es una empresa dolorosa e imposible sin la experiencia del desequilibrio.

Evitar que los alumnos dividan el mundo en buenos (ellos mismos) y malos (los demás) es una contribución a la virtud moral de veracidad y fiabilidad. La educación moral debe ir acompañada de una conducta autorreflexiva y autocrítica. Esta es la fuerza del enfoque de la Comunidad Justa. Según dicha concepción educativa, se confronta a los alumnos de forma continuada con el significado y con las consecuencias de la propia conducta, ya sea ésta acertada o errónea. En una Comunidad Justa decidimos sobre nuestros problemas, nuestros fracasos, nuestras tensiones y nuestras conductas débiles. Es sólo en los contextos instructivos en los que se oye hablar de las acciones erróneas de los demás (discriminación, «apartheid», criminalidad, etc.), pudiendo relacionar éstas con nuestra propia conducta y con nuestra forma de pensar.

Cuarto mandamiento moral: No aprender lo que hay que hacer sin aprender lo que no hay que hacer (funcionamiento moral negativo)

Un niño cruza la calle cuando el semáforo está verde, ya que sabe que cuando esto ocurre puede pasar rápidamente al otro lado de la calle. Éste es un sencillo conocimiento positivo. ¿Cómo es el correspondiente conocimiento negativo? El niño ha aprendido (experimentado) que cruzar la calle con el semáforo en rojo es peligroso, que puede haber accidentes; por tanto, una calle es, en general, un lugar peligroso en el que se debería evitar que los niños pequeños corrieran de un lado al otro de ella. En las lecciones sobre circulación vial el niño ha aprendido que no debe hacerlo y que no debe cometer errores. Quizás el policía que enseña estas lecciones ha mostrado alguna película o ha explicado alguna historia sobre alguien que, al cruzar la calle con el semáforo en rojo, ha tenido un accidente quedando gravemente herido. De esta forma los niños adquieren el conocimiento negativo sobre las consecuencias de los errores en las calles. Es una forma de protegerse de una posible conducta errónea. Aunque esto no garantice una conducta correcta, ayuda a evitar las erradas. Ahora bien, la protección es sólo una cara de la teoría; la otra hace referencia a la construcción del esquema «no está permitido hacer». Esto se consigue mediante un proceso de aprendizaje específico que hace referencia a cómo aprender de los propios errores. Estos no sólo re-

quieren corregir la conducta errónea, sino también tomar conciencia de no repetirla. En general, los profesores tratan de inhibir los errores: p.e. ayudando a los alumnos a evitarlos, de forma que el proceso de aprendizaje resulta incompleto. Sólo se potencia el lado positivo de la conducta, sin preocuparse de los peligros de su lado negativo. La toma de conciencia sobre las equivocaciones significa también la de sus consecuencias negativas. Por esa razón utilizo el término «conocimiento negativo», que puede parecer poco claro o incluso incorrecto. Sin embargo, esta expresión sugiere que la conciencia de los propios errores con sus respectivas consecuencias es tan importante para actuar correctamente —la forma de actuar interna (operaciones) y la toma de decisiones—, como el «conocimiento correcto» referido a conducta correcta. Los sistemas de simulación para los pilotos de avión son entornos de aprendizaje típicos para la construcción de un conocimiento negativo. Podríamos decir que la mitad de su competencia profesional se construye sobre el conocimiento negativo, ya que comprende lo que no se debe hacer. Especialmente en situaciones de peligro, el piloto debe ser capaz de actuar sin ningún fallo, por pequeño que éste sea. El conocimiento protector es saber lo que no se debe hacer, de forma que la acción correcta no se pone en peligro. Aquél que exige esta protección conoce los obstáculos y riesgos que ponen en peligro un determinado movimiento, y deben saber cómo sortearlos. Por tanto, este conocimiento protector se refiere a lo que afecta a los humanos tanto física como psicológicamente, y, al mismo tiempo, a lo que resulta apropiado para la prevención. Aquél que no desarrolle este conocimiento negativo no dispondrá de protección para sus acciones.

La cuestión consiste en saber si todo esto también es aplicable a las cuestiones morales.

El famoso médico y educador Janusz Korczak defiende que el niño dispone del «derecho a su propia muerte». Esta afirmación tan sorprendente ha impactado a mucha gente; sin embargo, significa que los niños deberían tener la posibilidad de vivir experiencias negativas en lugar de estar superprotegidos, permitiéndoseles que sufrieran «heridas». En situaciones en las que caen, en las que fracasan, ven el otro lado de la vida. Incluso al describir su famoso orfanato, Korczak establece que un niño que no haya robado, ni mentido, ni hecho trampas, ni sido traicionado al menos una vez en su vida, no puede llegar a ser una persona moral. Pero, ¿qué hay respecto a matar?, ¿qué ocurre si el niño no aprende de los errores?, ¿qué pasa si las acciones negativas se viven como positivas?, ¿qué sucede con la moralidad universal y con la exigencia de no hacer trampas, no robar, no mentir, etc.? Las respuestas a todas estas preguntas forman parte de un programa de investigación que esbozaré un poco más adelante. Para poder estar moralmente preparado para la realidad, un rico conjunto de experiencias internalizadas sobre acciones moralmente negativas, sobre errores con sus intenciones contextuales y sus consecuencias pragmáticas, deben ir acompañados por la reflexión o por lo que nosotros denominamos la «imagen especular». Por «imagen especular» yo entiendo la noción de las acciones positivas complementarias o «moralmente buenas». La «imagen especular» es la mirada desde el lado positivo de la historia. De hecho, las historias o narraciones nos muestran los dos lados de lo que es importante. Antes de dar un ejemplo de dichas narraciones, me gustaría introducir un elemento más de nuestra teoría: la defensa de los documentos morales históricos (los

cuentos de hadas pueden ser considerados documentos de este tipo). Hablamos de maldad no tanto porque nos guste la maldad como tal, sino para prevenir que volvamos a actuar de cierta forma. «Holocausto» es un buen ejemplo: películas sobre estos hechos, gente hablando de su sufrimiento en entrevistas y documentos sobre la vida en los campos de concentración, son necesarios para recordar y entender realmente la promesa de que «no se volverá a repetir». Ocho mil años de guerras, crímenes, sufrimiento de inocentes, se documentan en historias, en novelas y en textos religiosos. El conocimiento negativo se presenta, así, como un sustituto para la experiencia personal. La experiencia mediatizada nos afecta por lo que captamos emocionalmente. Bajo ciertas condiciones, la literatura o los informes históricos sobre errores humanos pueden tener la misma influencia educativa que estar personalmente involucrado en un contexto real. A menudo, ejemplos negativos del tipo citado se utilizan para evitar que las personas cometan determinados errores, tales como los que se dan en las escuelas de conducción, en las películas sobre fallos médicos, en casos de prevención de drogas. Otra parte importante de la teoría de la moralidad negativa se refiere a las reacciones sociales o educativas respecto a la transgresión de las reglas. De forma habitual, las «historias morales» tienen un final en el que la conducta positiva se ve reforzada, mientras que la conducta negativa tiene muchas consecuencias adversas. Sin embargo, en la vida real, p.e. en las escuelas, hay muchas relaciones rotas y muchas formas de no aprender a partir de la conducta moral negativa. Por tanto, las escuelas deberían desarrollar una «cultura de los errores» en la cual se usaran las transgresiones morales para cambiar la estructura de pensamiento y las tendencias de la conducta. Todavía no sabemos por qué ciertas personas, bajo determinadas condiciones, cambian su conducta y aprenden de sus errores, y en cambio otras no. Es evidente que las condiciones de ayuda deben favorecerse y que los niños deben ser estimulados a trabajar con conductas moralmente negativas.

Quinto mandamiento moral: No crear un clima moral sin algún tipo de «Comunidad Justa» y de «Ética del Cuidado»

Muchos investigadores conciben el clima moral de una escuela de forma análoga al clima social que hay en otras instituciones. De hecho, es posible medir y describir el clima moral analizando las actividades relevantes que se realizan en el aula y en la escuela en general. Lackson y col. lo han hecho con virtuosismo en su libro «La vida moral en la clase». Sin embargo, educativamente nunca podemos cambiar este clima moral sin un cambio estructural. Una posibilidad de cambio de este tipo es la que ofrece la perspectiva de la «Comunidad Justa».

¿Cuál es el marco general de dicho proyecto? Tal como hemos indicado, la Comunidad Justa es una perspectiva que proporciona a los alumnos la posibilidad de regular la vida interior de la escuela mediante un proceso de toma de decisiones democrático, aprendiendo los aspectos morales y sociales de este proceso. Los métodos utilizados para establecer la Comunidad Justa generan las condiciones para que se dé una cultura moral completa en la escuela, basada en un vivo interés por la capacidad de razona-

miento de cada miembro de la comunidad (Power, Higgins y Kohlberg).

La perspectiva de la Comunidad Justa establece cuatro objetivos fundamentales conectados estrechamente entre sí. Estos objetivos son:

- La creación y adaptación de reglas justificadas y compartidas por todos los participantes (solidaridad);
- La estimulación de la competencia sobre el juicio moral;
- El mantenimiento de la congruencia entre juicio moral y acción moral;
- La formación en la empatía moral y la potenciación del compromiso prosocial;
- El desarrollo de un sistema de valores basado en la tolerancia y en la amplitud de miras (Power y col.; Lempert; Oser y Althof).

Para alcanzar los objetivos anteriores se requiere una transformación de las concepciones cognitivas y afectivas básicas sobre cómo funciona una escuela. De hecho, considerando una comprensión rutinaria de lo anterior y mediante un par de actividades específicas, se puede crear una nueva vida escolar coordinando las necesidades, las normas y las demandas de validez de todos los participantes en las situaciones críticas. Podemos hablar también de una «moralidad de procedimiento» según la cual las normas morales (del tipo «No matarás») no se cuestionan, aunque se discutan y resuelvan de acuerdo con las normas morales que emergen de los conflictos sociales y morales que necesariamente surgen cuando hay muchas personas trabajando y viviendo juntas. Por ejemplo, al crear una norma sociomoral del tipo «organicemos un fondo de ayuda económica para aquellos alumnos que no pueden pagar la excursión», hay que considerar no sólo los ingresos familiares sino también el nivel de consenso que existe ante tal acción.

He trabajado durante muchos años en un proyecto de reforma escolar alemán, en el que participaban tres escuelas que querían transformarse en Comunidades Justas. Este modelo de implementación de la Comunidad Justa incluye cuatro aspectos concretos. El primero establece que se debe poner en práctica un sistema completo de elementos de procedimiento, tal como muestra la Figura 1, en contraste con la concepción americana; en las escuelas americanas la discusión en grupo se realiza sobre un contenido escogido específicamente del currículo, mientras que en el modelo alemán la discusión moral está totalmente incluida en los currícula de historia, de literatura, de deportes, de biología, etc. En este proyecto se pedía a cada clase que realizara una o dos sesiones de discusión de dilemas por semana, dentro del currículo general. De esta forma, la discusión del dilema formaba parte sustancial del programa de la Comunidad Justa.

De acuerdo con el modelo se dedica especial atención a la formación de los profesores. Estos necesitan tener un conocimiento sólido respecto a las teorías de desarrollo moral y social, al clima de la clase, a la conducta prosocial de los niños, y a la toma de decisiones democrática.

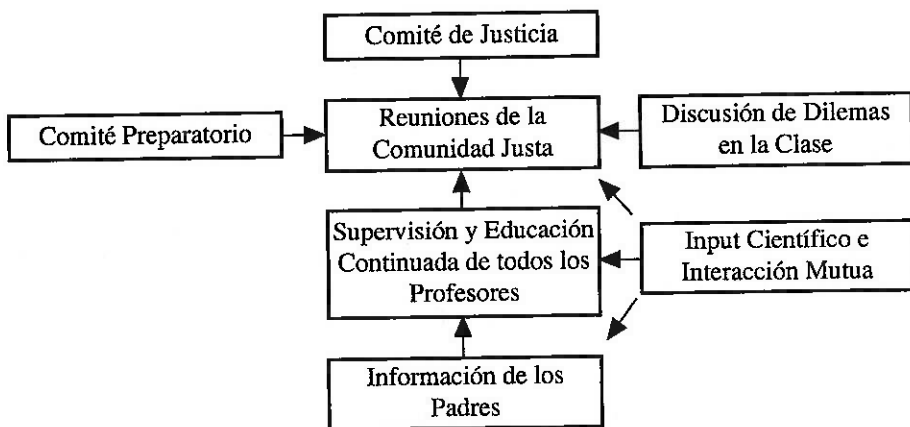


Figura 1

Los profesores y directores deben estar preparados para la transformación del concepto de autoridad. Estos cursos tienen lugar siempre después de las reuniones de la «Comunidad Justa», en las cuales se define el modelo.

¿Por qué entonces el quinto «mandamiento»? El clima moral como estado no existe; el clima moral en el sentido de la comunidad justa es un proceso, un intercambio moral activo y dinámico. Esto explica por qué es imposible cambiar estructuralmente la escuela sin intervenir en el proceso. Cuando un alumno/a participa en este proceso, él/ella aprende. Esta es la razón por la cual de tanto en tanto debe haber un nuevo comienzo de la Comunidad Justa, reemplazando la estructura existente por un nuevo esfuerzo de construir normas y perspectivas.

Sexto mandamiento moral: No a la educación moral sin un aprendizaje social

Recordemos el ejemplo paradigmático del principio. Este no consiste sólo en una discusión moral sino que comprende también el remedio; hay una disculpa y se proporciona una gran ayuda para superar el sentimiento de culpabilidad. Ciertamente los niños deben aprender a discutir, a juzgar y a actuar moralmente, aunque lo más importante sea aprender a prevenir el peligro en los demás, a protegerlos, a disculparse y a mostrar intención de reparar el daño en caso de caer en un error moral. Estos son aspectos prosociales que deben considerarse conjuntamente con el juicio moral y con el acto moral. Según la perspectiva tradicional de la educación moral mediante dilemas, dichos aspectos no se contemplan. Un modelo educativo que cumple estos requisitos de forma clara es el proyecto de California «Child Development Project», dirigido por Eric Shaps. En las escuelas elementales se estimula el aprendizaje cooperativo y la conducta solidaria, enfatizando la responsabilidad (un alumno se hace responsable de otro), la ética del cuidado, la amistad y la comprensión mutua (Developmental

Studies Center). La evaluación empírica muestra la efectividad de este programa: los alumnos conciben sus escuelas y sus clases más como una comunidad que los alumnos del grupo de control, les gusta más la escuela, muestran más respeto mutuo y más motivación intrínseca para el aprendizaje (Battistich y col.).

Séptimo mandamiento moral: No al conocimiento ético si no se aplica a la solución de problemas morales concretos

Esta es una afirmación normativa que concierne a los dos primeros niveles de secundaria en los países de habla alemana. Lo dicho significa que los alumnos asisten a cursos en los que aprenden modelos morales desde Platón a Habermas, desde Aristóteles a Ortega y Gasset. El problema consiste, por un lado, en la confrontación de tales sistemas de pensamiento contextualizados en una época determinada con sus correspondientes problemas, y por otro, en la utilización de estos modelos para cuestiones reales de nuestra época. Es también importante relacionar dicho conocimiento con las biografías de los mencionados escritores, a la vez que relacionarlo con su dimensión emocional (p.e. la muerte de Sócrates, las creencias de Pascal, el silencio sobre la moral de Wittgenstein, etc.). No hemos discutido todavía la relación entre conocimiento ético y noción de desarrollo moral, clarificación de valores o reflexión. Si presentamos ideas filosóficas como parte de la instrucción ética, es necesario que tomemos en consideración que: (a) estos modelos intentan legitimar la verdad o la virtud sin tener en cuenta su puesta en práctica, y (b) que la agenda de tales teorías debe ser creada. Una agenda de sugerencias prácticas, como por ejemplo la aplicación de teorías a películas, a textos históricos, políticos o religiosos, a situaciones de política contemporánea y de vida social, con el objetivo de asimilar el conocimiento y la comprensión, el análisis y la síntesis de un modelo de pensamiento determinado. Un buen ejemplo sería el libro de Gardner «El mundo de Sofía».

Octavo mandamiento moral: No estimular moralmente un conflicto real sin resaltar la nueva información

Empecemos este apartado con un ejemplo. Eckensberger realizó un estudio de campo sobre la polémica surgida acerca de una planta de carbón en una zona con un alto índice de población. Utilizó los resultados de su investigación para construir un juego de simulación con partes interesadas en el conflicto (directores, trabajadores, granjeros, políticos, gente de sanidad, etc.). En esta simulación, la información se fue proporcionando poco a poco. Por ejemplo, la que se refería al efecto del cierre de la planta, según la cual se perderían más de 2.000 puestos de trabajo. Por otra parte, también se informó que un 25% de los niños sufrían cáncer de pulmón. Los alumnos tenían que aprender que una simple información puede cambiar una actitud global hacia el problema, sobre todo la referente a cómo los riesgos de una acción determinada influyen a largo plazo tanto en el juicio moral como en la conducta moral. Debe existir equili-

brio entre las concepciones no consecuentes (deónticas) sobre la moralidad, en las cuales este tipo de información no tiene demasiada importancia, y las concepciones consecuentes (utilitaristas), según las cuales el conocimiento sobre riesgos y daños potenciales justifica moralmente el acto. Los efectos positivos no justifican todas las intenciones. Sin embargo, incluso en la tradición kantiana de la ética deontológica existe consenso en cuanto a que la moralidad basada en principios no puede ignorar ni el contexto ni las consecuencias que se derivan de aplicar dichos principios.

Noveno mandamiento moral: No a la discusión moral sin una clarificación de valores y virtudes. Estos constituyen el contenido de la educación moral

En un contexto de Comunidad Justa los alumnos aprenden de manera consciente un conjunto de normas de segundo nivel del tipo esperar turnos, adoptar la perspectiva del que habla, escuchar, hablar de forma clara y abierta, cumplir las reglas formales de la discusión y de la votación en reuniones. Aparte de lo anterior, cada dilema serio implica uno o dos valores importantes que son, de hecho, el contenido de la educación moral, y sea cual sea el método que usemos (discusión de dilemas orientada al desarrollo de la educación moral, clarificación moral, consideración de valores, educación de carácter), el valor debe ser un tema que esté en la conciencia de la clase y de la escuela. Tomemos momentáneamente el ejemplo del valor de no ser objeto de prejuicios:

En un experimento reciente confrontamos en una pizarra a niños, adolescentes y adultos, con nueve fotografías de distintos hombres, cuyo aspecto era muy diferente. Iban vestidos de manera similar, llevaban el pelo de distinta forma, sus caras diferían en facciones y expresión. Uno de ellos, por ejemplo, tenía un aspecto siniestro, con el pelo largo y un cigarrillo que le colgaba del labio; otro tenía bigote y era muy delgado; uno era un hombre negro sonriente; otro un policía, otro un sacerdote; había otro que llevaba las gafas en la mano mientras hablaba, otro recordaba a Fidel Castro. Se dijo al grupo que una de esas personas era un criminal, y había que adivinar quién lo era.

Los resultados referentes a los niños más pequeños, los de 6 y 7 años, estuvieron muy bien definidos: tomaron su decisión sin preguntar nada, sin dudar. Demostraron total seguridad sobre el aspecto que tenía que tener un criminal. Veamos un extracto de una de las entrevistas:

P.: ¿Cuál crees que es el criminal?

R.: Este (señalando la fotografía n° 9).

P.: ¿Por qué crees que éste es el criminal?

R.: Porque éste es como muchos de ellos... o éste, también (señalando otra fotografía).

P.: ¿Por qué crees que podría ser el n° 4?

R.: Por mis libros. En los libros para niños o en otros sitios siempre son así.

P.: ¿Si?

R.: Pero éste de aquí también podría serlo (señala la fotografía n° 6).

P.: ¿Y por qué crees que éste también podría ser el criminal?

R.: Porque, humm, porque tiene el pelo muy largo.

P.: Trata de explicarme lo que quieres decir.

R.: Porque parece distinto, como un ladrón.

P.: Has mencionado el pelo largo, ¿podrías repetirlo, por favor?

R.: Humm, con esa cara parece tan peligroso.

P.: ¿Y qué crees que han hecho estos tres hombres, qué clase de delito?

R.: Quizás han robado dinero, o... humm, (risas).

El experimento fue realizado siguiendo el diseño de un estudio de Hofstätter, que muestra que los niños de esa edad parecen tener muchos prejuicios. Normalmente tal cosa ocurre no porque existan efectos socializadores negativos, sino porque los niños carecen de reversibilidad en las categorías; sus «prejuicios» son causados por el hecho de que piensan en las apariencias, en los aspectos físicos o expresivos del fenómeno. Son incapaces de combinar la intención con la expresión, separando características internas, como los aspectos del carácter, de la apariencia externa de una persona.

Las conclusiones de la investigación anterior pueden proporcionar un fundamento para el programa educativo dirigido a reducir los prejuicios en el razonamiento social:

a) Creo que cualquier educación dirigida a reducir el prejuicio social debería relacionarse con una teoría evolutiva. Los estadios sociocognitivos bajos son más susceptibles de mostrar prejuicios que los estadios altos. Las teorías cognitivas, sociocognitivas y morales del desarrollo, pueden servir para establecer la relación anterior.

b) El fomento de acciones sin prejuicio (p.e. compartir sin tener en cuenta los factores raciales, étnicos, sociales, etc.) en los contextos educativos, puede basarse en la estimulación directa tanto de las tendencias como del crecimiento evolutivo. Desde un punto de vista evolutivo, una buena acción no debe estar precedida necesariamente de determinadas condiciones cognitivas. Por tanto, un niño puede aprender a actuar sin prejuicio, sin comprender el sentido profundo de que tenerlos no es ético, p.e., sin haber alcanzado un nivel completo de reversibilidad ética.

c) La educación para la tolerancia sólo será eficaz en contextos educativos respaldados por estándares morales que garanticen un clima social sin prejuicios. Estos estándares únicamente podrán potenciarse cultivando actitudes racionales, orientadas al discurso entre los miembros de una comunidad. Vuelve a ser un buen ejemplo el concepto de la «Comunidad Justa» sobre escolarización democrática. La moralidad y las formas de interacción moral sin prejuicios no pueden asegurarse de forma permanente mediante tomas de decisiones autoritarias y de leyes; éstas no deben imponerse mediante control social. Al contrario, debe crearse un contexto de situación intenso en el cual se estimulen los procesos de búsqueda moral, haciendo posibles las estrategias recursivas de interacción y de solución de problemas.

d) La investigación sociológica proporciona buenas sugerencias en cuanto a qué factores pueden ayudar a reducir el prejuicio social en la sociedad (Gergen y Gergen); el contacto social intenso entre grupos ajenos, experiencias que aumenten la toma de conciencia y la transformación del conocimiento nomológico, desarrollo de la identidad sin necesidad de definirse a uno mismo o en el grupo en términos de cabeza de turco y hostilidad externa al grupo (los cuales son intentos de contrarrestar una autoestima baja o un sentimiento de inferioridad).

Décimo mandamiento moral: No a la educación moral en la escuela sin una formación intensiva de los profesores hacia el modelo de procedimiento de moralidad profesional

Tanto en la escuela como en la familia los conflictos interpersonales surgen de las experiencias del día a día. Algunas veces los conflictos son de tipo organizativo, aunque otras afectan a la dignidad de la persona al permitir, por ejemplo, la posibilidad de hacer daño a alguien. En estas situaciones los profesores deben estar familiarizados con lo que denominamos el «modelo de la mesa redonda» para la solución o prevención del conflicto. La idea básica consiste en que cuando varias personas están involucradas en una situación de conflicto, es necesario reunir las e intentar solucionarlo conjuntamente. A menudo esto requiere que el profesor, en primer lugar, interrumpa el flujo de sucesos y cree una situación en la cual el diálogo sea posible (discusiones entre compañeros, reuniones de clase, reuniones de la Comunidad Justa, etc.). En segundo lugar, el profesor debe guiar estas discusiones de forma que todas las afirmaciones, necesidades y vulnerabilidades puedan «ponerse sobre la mesa» realmente; p.e. hablar en un clima abierto y de confianza. Por último, el profesor debe apoyar todos los intentos de encontrar la mejor solución moral. Esto incluye la discusión y coordinación de los valores morales y considerar las acciones bajo la perspectiva de criterios morales como justicia, ética del cuidado y confianza. Veamos un ejemplo:

La srta. G. enseña matemáticas a 4º curso de Educación General Básica. Dos veces al año evalúa la mejora en el rendimiento de los alumnos por comparación con los resultados de tests anteriores, en lugar de dar las notas con base a una puntuación o en relación al promedio del resto de la clase. En una ocasión, después de explicar dicho sistema de evaluación a los alumnos y a los padres, estos últimos no se mostraron muy entusiasmados con la idea, aunque no pusieron ninguna objeción. Al utilizar este procedimiento por tercera vez, Peter, cuyo rendimiento era normalmente bajo, obtuvo una buena nota, ya que cometió menos errores en el último test que en los anteriores. Por descontento que Peter quedó muy satisfecho y se lo comentó a su amigo de clase Jim. Ahora bien, Jim no compartió la alegría de Peter, puesto que siendo uno de los mejores en matemáticas, su resultado en el test fue mucho mejor que el de Peter, y en cambio esta vez los dos obtuvieron la misma nota. Jim concebió esto como una injusticia y se quejó muy enfadado a sus padres y a su profesora, la srta. G. Otros estudiantes se unieron a la queja. Al día siguiente, uno de los padres llamó a la profesora y le pidió que cambiara el estilo de evaluación.

En esta situación hay que superar tres tipos de desequilibrio (ver Figura 2). El primero se refiere a un conflicto de intereses: en el caso de la srta. G., entre continuar el sistema de evaluación por el bien de los estudiantes o abandonarlo para satisfacer las quejas de alumnos y de padres. Cuando un profesor es consciente de su responsabilidad y la reconoce como una dimensión necesaria de la situación, aparece el segundo tipo: aquél que requiere equilibrar las tres dimensiones morales de justicia, ética del cuidado y veracidad. Una característica fundamental en la situación de conflicto moral es el hecho de que no se puede satisfacer la justicia, la ética del cuidado y la veracidad al mismo tiempo con todas las personas involucradas. En el caso de la srta. G., la justicia con los estudiantes (respecto a su demanda de ser tratados de forma igualitaria) inhibiría la ética del cuidado hacia los alumnos de bajo rendimiento, y viceversa. La aceptación abierta de los conflictos con determinados padres (veracidad), puede aceptar un buen clima de clase y con ética del cuidado. El tercero se refiere al compromiso:

es el desequilibrio entre la preferencia del profesor de encontrar una solución y sus propios intereses. Por ejemplo, cuando un aspirante a profesor interrumpe una lección para llevar a cabo una discusión en forma de una mesa redonda no planeada previamente, está poniendo en peligro el éxito de la lección por el bien de la solución del conflicto y el aprendizaje social.

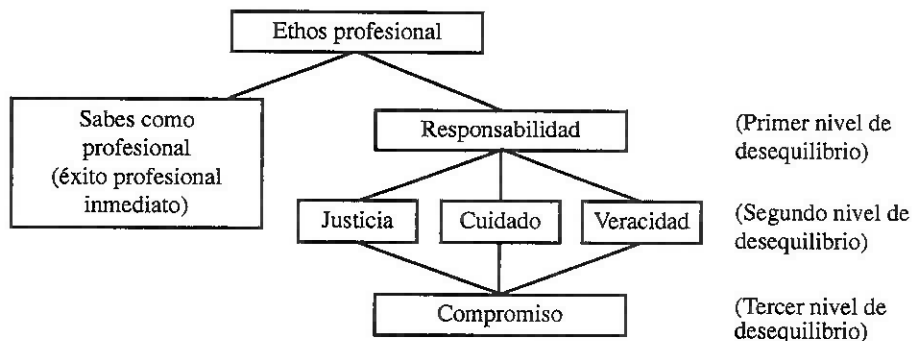


Figura 2. Elementos del discurso moral

Una parte fundamental de mi teoría sobre la moralidad profesional del discurso es la hipótesis de formas cualitativamente distintas de coordinación de demandas de ética del cuidado, de justicia y de veracidad en la toma de decisiones interpersonales o en situaciones de solución de conflicto (Oser y otros). Mis colegas y yo hemos definido y ordenado jerárquicamente cinco tipos de coordinación. El nivel superior corresponde al «discurso completo» (la situación de mesa redonda descrita más arriba, en la cual todos los miembros participan, es un ejemplo de este nivel). El más bajo corresponde a la «evitación»; en éste, la responsabilidad sólo se encuentra de forma vaga y no se considera como algo que requiere acción urgente. La tabla que figura a continuación define los elementos que distinguen los distintos tipos de coordinación.

Niveles de discurso	CARACTERÍSTICAS				
	Participación en toma de decisiones	Presupuesto de Competencia en Razonamiento	Implementación de la Solución	Compromiso con la Solución	Toma de conciencia de la necesaria responsabilidad
1. Evitación	NO	NO	NO	NO	SI
2. Búsqueda de seguridad	NO	NO	NO	SI	SI
3. Toma de decisión unilateral	NO	NO	SI	SI	SI
4. Discurso incompleto (discurso 1)	NO	SI	SI	SI	SI
5. Discurso completo (discurso 2)	SI	SI	SI	SI	SI

Elementos de discurso en cinco tipos de toma de decisiones

1. Evitación

En este tipo de discurso, nivel inferior, el profesor trata de evitar el considerar la acción como algo necesario para resolver un problema. Este fenómeno podría ser debido a un sentimiento de incompetencia o de indefensión, de temor de ser culpado o de perder el tiempo. El conflicto de responsabilidades es utilizado a menudo como argumento: «el contenido de la materia es tan importante que no puedo estar siempre interrumpiendo la lección cuando hay algún problema con los alumnos». En términos de criterio profesional considero que la razón principal de una evitación consistente es que el que actúa así no cree que los niños sean capaces de responsabilizarse, o bien que ya son personalidades morales.

2. Delegación o búsqueda de seguridad

En el segundo nivel, el profesor ve y acepta la responsabilidad de actuar en una situación determinada y cree implícitamente que debe establecerse un equilibrio entre ética del cuidado, justicia y veracidad, aunque tiende a desviar la responsabilidad de tomar la decisión final hacia alguna otra autoridad (el director, el psicólogo de la escuela o el grupo de profesores). La gente que delega a menudo tiene un sentimiento de temor al fracaso, de inexperiencia y de incompetencia, aunque creo que la mayoría de las veces el temor a perder el control juega un papel dominante. Debe tenerse en cuenta que existen muchos problemas con la disciplina y con el establecimiento de buenas interacciones. En otros casos, los profesores parece que juegan a ver quién puede más, intentando fortalecer su posición y conseguir indirectamente sus propios intereses, refiriéndose a la persona que representa a la autoridad o a la estructura jerárquica. También encontramos quien cree que un profesor tiene que enseñar en lugar de resolver los problemas interpersonales, y quien está convencido de que los especialistas y las autoridades externas a la clase existen para solucionar los problemas difíciles.

3. Toma de decisiones unilateral

Este tipo de estrategia de solución de problemas incluye no sólo un compromiso de encontrar una solución sino también intentar justificar lo que se haya resuelto. La toma de decisiones unilateral significa «coger el toro por los cuernos», actuando sin ceremonias, y poniendo en práctica todas las estrategias disponibles que se crean justificadas. Este tipo de personajes que deciden, ya sea condescendiente como respetuosamente, tienden a solucionar las cuestiones de forma rápida y eficiente, con el fin de volver a la cuestión real: la materia a enseñar. Ellos creen que las decisiones intuitivas no requieren justificación. Las razones para preferir este tipo de estrategia son: el deseo de minimizar los disturbios en la clase, el supuesto de que las reglas existen para ser cumplidas, el temor al fracaso profesional y, finalmente, una especie de «síndrome»: creer en la necesidad de liderazgo y estar convencidos de que el profesor debe ser el líder.

4. Discurso incompleto (Discurso 1)

Aquellos que establecen este tipo de discurso se caracterizan por su deseo de considerar los puntos de vista de varias personas respecto a una situación problemática específica, acompañado de la aceptación de esas personas como seres racionales. La solución de problemas y la toma de decisiones del discurso 1 incluyen escuchar a los demás y tomar en consideración su conocimiento, sus puntos de vista y sus intereses. Se presupone que los demás son merecedores de confianza y que intentan ser cooperantes y justos. Sin embargo, sigue siendo responsabilidad del profesor tomar la decisión (es por ello que las personas que adoptan esta estrategia se hacen normalmente los mártires). La razón por la cual los personajes que adoptan el discurso 1 actúan de esta forma estriba en que creen en su experiencia profesional y en la responsabilidad asociada a su función; creen también que, aunque se puede esperar mucho de los niños, estos no dejan de ser niños y, por tanto, hay que tomar decisiones por ellos; igualmente piensan que ser profesor forma parte de aquellas profesiones cuya obligación para con el bienestar de la sociedad es, sobre todo, hacerse responsable de otra gente.

5. Discurso completo (Discurso 2)

Este nivel superior de discurso es una forma de equilibrio entre la ética del cuidado, la justicia y la veracidad, en el cual el profesor no sólo presupone buena voluntad, racionalidad y autonomía en todas las personas involucradas, sino que se centra en la participación real. Los maestros que se comprometen con este nivel saben que el procedimiento de buscar la mejor solución moral es más importante que el resultado inmediato, y utilizan de forma consistente cuatro condiciones necesarias: la creación de la situación de la mesa redonda, la iniciación de una búsqueda común de la mejor solución, el presupuesto de que cada participante es capaz y que desea colaborar, y la creencia de que éste es el enfoque moral más adecuado. Ellos perciben el proceso de solución de problemas como una empresa común en la cual se deben aceptar distintos puntos de vista, y que uno debe estar abierto a cualquier decisión siempre y cuando cada participante (incluyendo el profesor) pueda sentirse completamente aceptado como una persona y como alguien que puede proponer un punto de vista. Estos maestros son más que observadores y más que instructores o formadores. Con actividades altamente dirigidas tanto al interior como al exterior y con sensibilidad, ellos controlan el proceso correcto, en lugar de concentrarse en conseguir el mejor resultado; no son los únicos capaces de crear un equilibrio entre justicia, ética del cuidado y veracidad, sino que todos los implicados lo pueden lograr cuando los que participan en la mesa redonda cooperan y trabajan hacia una decisión común.

Estos cinco tipos de toma de decisiones son formas de reconstrucción cualitativamente distintas de las dimensiones morales que se encuentran en situaciones profesionales de la vida real. Hemos determinado que existe una clara interacción entre las personas y las situaciones. Por ejemplo, algunos maestros deciden discursivamente en algunas situaciones y unilateralmente en otras, mientras otros profesores pueden pre-

ferir más un tipo particular de toma de decisiones. También está claro que no todos los problemas de la vida escolar requieren el mismo tipo de solución discursiva. Si, por ejemplo, los alumnos están riéndose del profesor, estaría bien ignorarlo, «evitando» (nivel 1) prestar atención al incidente. En otros casos, sería un fallo no pedir la ayuda del especialista (nivel 2) para resolver el problema grave. Sin embargo, siempre que la dignidad humana esté en juego, el discurso moral completo (nivel 5) es la mejor forma de solucionar un conflicto, practicando y enseñando moralidad profesional. En una situación de mesa redonda se aprende más de lo que se pueda enseñar sobre justicia de procedimiento.

En cuanto a la formación de los profesores, percibimos como un objetivo fundamental la preparación para la toma de decisiones del «Discurso 2». Se puede demostrar empíricamente que los alumnos perciben a los profesores discursivos no sólo como los más comprometidos y respetuosos, sino también como los mejores profesores. La Figura 3 muestra los resultados correspondientes a una parte de la muestra de un estudio más extenso, la cual incluye a los profesores más discursivos y a los no discursivos. Se puede comprobar que los primeros también reciben puntuaciones más altas en variables como la competencia instructiva y el bienestar general de los alumnos en la clase.

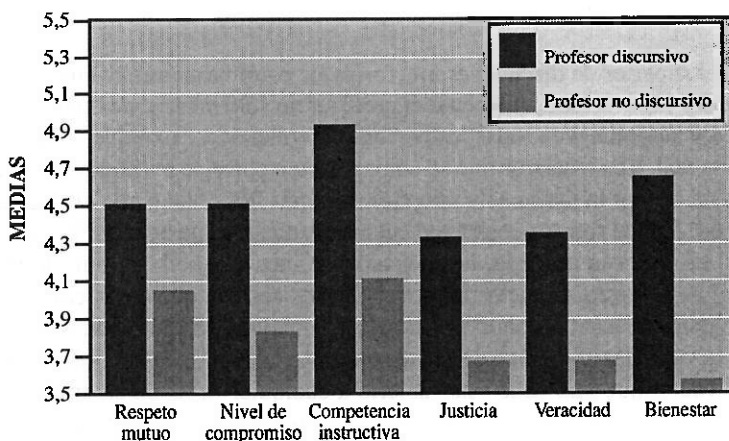


Figura 3

Valoración de los profesores realizada por sus alumnos respecto a 6 importantes variables; profesores no discursivos: n=12; profesores discursivos: n=6.

Para terminar, creo que la educación moral necesita convertirse en una parte central de cualquier educación; por tanto, debemos estructurar y revisar nuestros currícula más y más hacia la integración de situaciones de tabla redonda, con elementos formales como la discusión de dilemas y reuniones de la comunidad. No podemos tratar la educación moral como una cuestión que los profesores y los alumnos traten de forma casual. Mis «diez mandamientos» son reflexiones que pueden ayudar a que la validez y la relevancia de nuestros esfuerzos educativos devengan importantes.

En nuestra colaboración internacional se haría mucha labor si cada uno de nosotros intentara clarificar las implicaciones de uno o dos de estos mandamientos mediante la investigación. Cuando los utilizamos como base de nuestros modelos de educación moral, logramos buenos resultados.

Por otro lado, debemos inhibir los siete pecados capitales de la educación moral: relativismo, adoctrinamiento, cinismo, conocimiento superficial, insensibilidad a las reivindicaciones morales, falta de coraje moral y escepticismo sobre la perspectiva de un mundo mejor. Incluso en la sociedad postmoderna la presuposición de que cada niño tiene la oportunidad de ser una persona moral es convincente. No nos olvidemos que el aprendizaje moral es «doloroso», como muy bien ilustraba el ejemplo del niño al principio de este artículo, que tuvo que devolver el dinero ganado. Valiéndonos de un millar de victorias pequeñas, podemos hacer que los niños puedan experimentar lo bien que se siente uno cuando es responsable y no egoísta.

Referencias bibliográficas

- Adler, M.J. (1902). *The paideia proposal. An educational manifesto*. New York: Macmillan.
- Adorno, T.W. (1973). *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Althof, W. (1993). Teachers' moral judgment and interpersonal problem solving in the classroom. In R. Olechowski & G. Svik (Eds.), *Experimental Research on Teaching and Learning*. Bern: Peter Lang, 271-291.
- Apel, K.O. (1973). *Transformation der Philosophie* (2 Bd). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Apel, K.O. (1988). *Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Baethge, M., Denkinger, J., & Kadritzke, U. (1991). *Homo faber in Bedrängnis*. Paper presented at the Symposium on «Professional Morality», Max Planck Institut, Berlin.
- Bandura, A. (1965). Influence of model's reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 589-595.
- Bandura, A., & Mischel, W. (1965). Modification of self-imposed delay of reward through exposure to live and symbolic models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 698-705.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-582.
- Baron, J. (1990). Thinking about consequences. *Journal of Moral Education*, 19 (2), 77-87.
- Bergem, T. (1988). The teacher as moral agent. A Scandinavian perspective. *Journal of Moral Education*, 19 (2), 88-100.
- Bergem, T. (1992). Teaching the art of living: Lessons learned from a study of teacher education. In F. Osser, J.L. Patry, & A. Dick (Eds.), *Effective and responsible teaching. The new synthesis*. San Francisco: Jossey-Bass, 349-364.

- Berliner, D.C. (1992). Expertise in teaching. In F. Oser, J.L. Patry, & A. Dick (Eds.), *Effective and responsible teaching. The new synthesis*. San Francisco: Jossey-Bass, 227-248.
- Blakeney, C.D., & Blakeney, R.A. (1991). Understanding and reforming misbehavior among behaviorally disordered adolescents. *Behavioral Disorders*, 16, 120-126.
- Blakeney, C.D. & Blakeney, R.A. (1992). Growing pains: A theory of stress and moral conflict. *Journal of Counseling and Values*, 36, 162-178.
- Blakeney, C.D., & Blakeney, R.A. (1993). A developmental approach to job training with «at risk» youth. In: M.A. Gambone (ed.), *Strengthening Programs for Youth. Promoting Adolescent Development in the JTPA System*. Washington: Public/Private Ventures - A Report to the US Department of Labor.
- Bloom, A. (1987). *The closing of the American mind*. New York: Simon & Schuster.
- Bloom, B. (1974). An introduction to mastery learning theory. In J.H. Block (Ed.), *Schools, society, and mastery learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Braunmühl, E. von (1975). *Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Brookfield, S.D. (1990). *The skillful teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clark, C.M. (1993). *Educating the good teacher*. Paper presented at the Education Department of the University of Fribourg, February 1993.
- Clark, C.M., & Jensen, L.J. (1992). Toward relational responsibility. In F. Oser, J.L. Patry, & A. Dick (Eds.), *Effective and responsible teaching. The new synthesis*. San Francisco: Jossey-Bass, 431-440.
- Clark, C.M., & Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought process. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 255-296.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (1990). Research on teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational Researcher*, 19 (2), 2-11.
- Colby, A., & Damon, W. (1990). *The uniting of self and morality in the development of extraordinary moral commitment*. Paper presented at the Ringberg Conference of the Max-Planck Society.
- Corno, L., & Snow, R.E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd Edition). New York/London: Macmillan, 605-629.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Döring, K.W. (1990). Berufsethos, Lehrerverhalten und wissenschaftlicher Referenzrahmen. *Die Deutsche Schule*, 82, 10-16.
- Dreyfus, H.L., & Dreyfus, S.E. (1990). What is morality? A phenomenological account of the development of ethical expertise. In D. Rasmussen (Ed.), *Universalism vs. communitarianism. Contemporary debates in ethics*. Cambridge, MA: The MIT Press, 237-264.
- Dworkin, A.H. (1987). *Teacher burnout in the public schools*. New York: State University Press.
- Ellett, C.D., Loup, K.S., & Chauvin, S.W. (1991). Development, validity and reliability of a new generation of assessments of effective teaching and learning: Future directions for the study of learning environments. *Journal of Classroom Interaction*, 26 (2), 25-36.

- Feather, N.T. (Ed.) (1982). *Expectations and actions: Expectancy-value models in psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Feinberg, W. (1990). The moral responsibility of public schools. In J.I. Goodlad, R. Soder, & K.A. Sirotnik (Eds.), *The moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, 155-185.
- Fenstermacher, G.D. (1986). Philosophy of research on teaching: Three aspects. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 37-49.
- Fenstermacher, G.D. (1990). Some moral considerations on teaching as a profession. In J.I. Goodlad, R. Soder, & K.A. Sirotnik (Eds.), *The moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, 130-151.
- Fischer, C., Berliner, D., Filby, N., Marliave, R., Cahen, L., & Dishaw, M. (1980). Teacher behaviors, academic learning time, and student achievement: An overview. In C. Denham, & A. Lieberman (eds.), *Time to learn*. Washington, D.C. National Institute of Education.
- Foelsch, G. (1979). Wieviel Autorität ist notwendig? *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 31, 91-95.
- Fowler, J.W. (1981). *Stages of faith. The psychology of human development and the quest for meaning*. San Francisco: Harper & Row.
- Fraser, B.J., Waldberg, H.J., Wayne, W.W., & Hattie, J.A. (1987). Syntheses of educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, Vol. II, 145-252.
- Fuller, F.F., & Bown, O.H. (1975). Becoming a teacher, In: K. Ryan (ed.), *Teacher Education. The Seventy-Fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press, 25-52.
- Gardner, J. (1973). The nature of teaching and effectiveness of teachers. In: D.E. Lomax (ed.), *The Education of Teachers in Britain*. London: Wiley, pp. 425-436.
- Gibbs, J.C., Clark, P.M., Joseph, J.A., Green, J.L., Goodrick, T.S., & Makowski, D.G. (1986). Relations between moral judgment, moral courage, and field independence. *Child Development*, 57, 185-193.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goodlad, J.I. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goodlad, J.I. (1992). The moral dimension of schooling and teacher education. *Journal of Moral Education*, 21 (2) 87-98.
- Goodlad, J.I., Soder, R., & Sirotnik, A. (Eds.) (1990). *The moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gudjon, H. (1982). Lehrerpersönlichkeit in Aufwind: Kein Beitrag zur Verringerung der Bildungskosten. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 34, 249-252. Zitiert nach: Bibliographien zur Psychologie, Nr. 66: Lehrermerkmale im schulischen Unterricht.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1: Handlungsrationaliätät und gesellschaftliche Rationalisierung; Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Verrunft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Habermas, J. (1983). *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Haenisch, H. (1992). *Lehrerarbeit und Lehrerfortbildung. Eine empirische Untersuchung zu Fortbildungseinstellungen, -aktivitäten und -präferenzen sowie zu den Bedingungen des Zugangs zu und der Information über Lehrerfortbildung*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Hall, R.T., & Davis, J.U. (1975). *Moral education in theory and practice*. Buffalo: Prometheus Books.
- Havighurst, R.J., & Taba, H. (1949). *Adolescent character and personality*. New York: Wiley.
- Heid, H. (1991). Problematik einer Erziehung zur Verantwortungsbereitschaft. *Neue Sammlung* 31 (3), 459-481.
- Heller, A. (1990). *A philosophy of morals*. Oxford: Basil Blackwell.
- Higgins, A. (1992). *The relation of teachers' moral reasoning and views of education to the social-moral complexity of the job teaching: A pilot cross-cultural study*. Fordham University: Final report.
- Hirsch, E.D., Jr. (1987). *Cultural literacy: What every American needs to know*. Boston: Houghton Mifflin.
- Höffe, O. (1992). *Lexikon der Ethik*. München: Beck.
- Houston, W.R. (Ed.) (1990). *Handbook of research on teacher education. A project of the association of teacher educators*. New York: Macmillan.
- Jehle, P., & Nord-Rüdiger, D. (1989). Angst des Lehrers –Eine Literaturreübersicht. *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*, 6, 193-217. Zitiert nach: Bibliographien zur Psychologie, Nr. 66: Lehrermerkmale im schulischen Unterricht.
- Jonas, H. (1984). *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Joseph, P.B., & Efon, S. (1993). Moral choices/moral conflicts: Teachers' self-perceptions. *Journal of Moral Education* (in press).
- Kennedy, M.M. (1990). Choosing a goal for professional education. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education. A project of the association of teacher educators*. New York: Macmillan, 813-825.
- Klaghofer, R., Oser, F., & Patry, J.L. (1987). Der Lehrer-besser als sein Ruf. *Bericht über die Pädagogischen Rekrutenprüfungen*. Bern: EDMZ, 169-279.
- Klippert, H. (1992). Von der Naturrechtsethik zur Verantwortungsethik. *Neue Sammlung* 32, 80-97.
- Knoblich, R. (1981). *Persönlichkeitsmerkmale der Wiener Volksschullehrerin. Ein Betrag zur Erforschung der Persönlichkeit tätiger und angehender Lehrer*. Universität Wien, Grund- und Intergrativwissenschaftliche Fakultät (Schreibmaschinenfassung). Zitiert nach: Bibliographien zur Psychologie, Nr. 66: Lehrermerkmale im schulischen Unterricht, 28.
- Kohlberg, L. (1980). Educating for a just society: An updated and revised statement. In B. Munsey (Ed.), *Moral development, moral education, and Kohlberg. Basic issues in philosophy, psychology, religion, and education*. Birmingham, Alabama: Religious Education Press, 455-470.

- Kohlberg, L. (1980). High School democracy and educating for a just society. In R. Mosher (Ed.), *Moral Education. A first generation of research and development*. New York: Praeger, 20-57.
- Kohlberg, L. (1980). Moral education: A response to Thomas Sobol. *Educational Leadership*, 38, 19-23.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development. Vol. 1: The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development. Vol 2: The psychology of moral development. The nature and validity of moral stages*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984). The meaning and measurement of moral judgement. In Kohlberg, L. (Ed.), *Essays on moral development*, Vol 2. The Psychology of moral development. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1985). The Just Community approach to moral education in theory and practice. In M.W. Berkowitz, & F. Oser (Eds.), *Moral education: Theory and application*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kohlberg, L. (1986). A current statement on some theoretical issues. In S. Modgil, & C. Modgil (Eds.), *Lawrence Kohlberg. Consensus and controversy*. Philadelphia & London: Falmer Press, 485-546.
- Kohlberg, L. (1986). My personal search for universal morality. *Moral Education Forum*, 11 (8), 4-10.
- Kohlberg, L., & Candee, D. (1984). *The Relationship of moral judgement to moral action*. In L. Kohlberg, *Essays on moral development. Vol. 2: The psychology of moral development. The nature and validity of moral stages*. San Francisco: Harper & Row, 498-581.
- Kohlberg, L., & Power, C. (1981). Moral development, religious thinking and the question of the 7th stage. In L. Kohlberg (Ed.), *Essays on moral development*, Vol. 1, 311-372. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L., Lieberman, M., Power, C., Higgins, A., & Coddling, J. (1981). Evaluating Scarsdale's «Just Community School» and its curriculum: implications for the future. *Moral Education Forum*, 6 (4), 31-42.
- Kohli, W.R. (1992). To what ends our reform? Reclaiming the ethical in education. *Educational Researcher*, 21 (4), 32-34.
- Korte, M. (1987). *Die Entwicklung der moralischen Atmosphäre in einem Jugendwohnheim: Eine Interventionsstudie*. Frankfurt/M. etc.: Lang.
- Lemay, J.A., & Zall, P.M. (1986). *Benjamin Franklin's autobiography*. New York: Norton & Company.
- Lempert, W. (1988). *Moralisches Denken. Seine Entwicklung jenseits der Kindheit und seine Beeinflussbarkeit in der Sekundarstufe II*. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Leschinsky, A. (1987). Warnung vor neuen Enttäuschungen. Strukturelle Hindernisse für eine Schule der Gerechten Gemeinschaft. *Die Deutsche Schule*, 79, 28-43.
- Leston, D., & Zeichner, K. (1987). Reflective teacher education and moral deliberation. *Journal of Teacher Education*, 38 (6), 2-8.

- Levis, D.S. (1987). Teachers' personality. In: M.J. Dunkin (ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford, pp. 585-589.
- Lifton, B. (1988). *The King of Children. A Biography of Janusz Korczak*. New York: Schocken Books.
- Loevinger, J. (1976). The meaning and measurement of ego development. *American Psychologist*, 21. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lundgreen, U.P. (1977). *Model analysis of pedagogical processes*. Stockholm: Stockholm Institute of Education, Department of Educational Research.
- Lyons, N. (1990). Dilemmas of Knowing: Ethical and epistemological dimensions of teachers' work and development. *Harvard Educational Review*, 60 (21), 159-180.
- MacCallum, J.H. (1993). Teachers' reasoning and moral judgement in the context of student discipline situations. *Journal of Moral Education*, 27, 3-17.
- Macmillan, C.J.B. (1982). Curriculum choices: Why study Macbeth? *Educational Forum*, Spring-Issue, 369-378.
- Matthews, J.R. (1991). The teaching of ethics and the ethics of teaching. *Teaching of Psychology*, 18 (2), 80-85.
- Mosher, R. (1979). A democratic high school: Damn it, your feet are always in the water. In R. Mosher (Ed.), *Adolescents' development and education: A janus knot*. Berkeley: McCutchan, 497-516.
- Mosher, R. (1990). *Democracy; I you can keep it*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for Moral Education (AME) in South Bend, Indiana.
- Mosher, R.L. (Ed.) (1980). *Moral education. A firsts generation of research and development*. New York: Praeger.
- Müller-Armack, A. (1981). *Genealogie der Sozialen Marktwirtschaft. Frühschriften und weiterführende Konzepte* (2. Auflage). Bern und Stuttgart: Haupt.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Nunner-Winkler, G. (1989). Verantwortlichkeit für andere. Das Problem der «positiven» Pflichten. In G. Lind, & Pollitt-Gerlach (eds.), *Moral in «unmoralischer» Zeit*. Heidelberg: Gsanger, 33-54.
- Oja, S.N. (1990). *Developmental theories and the professional development of teachers*. Paper presented at the Annual Congress of the American Educational Research Association (AERA) in Boston.
- Oja, S.N., & Pine, G.J. (1988). *A two year study of teachers' stages of development in relation to collaborative action research in schools*. Washington, DC: National Institute of Education (ERIC Document Reproduction Service No. ED 248227).
- Oser, F. (1992). Der gute Kinderfilm. 7 psychologische Kriterien. In Medienstelle der deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), «Das Gute muss immer gewinnen». *Zur Rezeption von vier Serienfilmen bei Vor- und Grundschulkindern. Empirische, entwicklungspsychologische, medien und religionspädagogische Aspekte*. Bearbeitet von A.A. Bucher.
- Oser, F. (1992). *Die Entstehung Gottes im Kinde*. Zürich: NZN Buchverlag.
- Oser, F. (1992). Morality in professional action: A discourse approach for teaching. In Oser, F., Dick, A., & Patry, J.L. (Eds.), *Effective and responsible teaching: The New Synthesis*. San Francisco: Jossey-Bass, 109-125.

- Oser, F. (1992). Religiöse Entwicklung im Erwachsenenalter. In D. Böhnke, K.H. Reich & L. Ridez (Hrsg.), *Erwachsen im Glauben. Beiträge zum Verhältnis von Entwicklungspsychologie und religiöser Erwachsenenbildung*. Würzburg: Echter.
- Oser, F. (1992). Werte in der Erziehung – Führung und Verführung. In Jugendstiftung Baden-Württemberg (Hrsg.), 3. Symposium «Werte in der Erziehung» in Offenburg. *Erziehung zur Freiheit*. Stuttgart/Bonn: Burg, 15-27.
- Oser, F., & Altholf, W. (1992). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch*. Stuttgart: Klett.
- Oser, F., & Patry, J.L. (in press.). Teacher responsibility. In L. Anderson (Ed.), *The international encyclopedia of education, 2nd edition, volume «Teacher education»*. Oxford, England: Pergamon.
- Oser, F., Dick, A., & Patry, J.L. (Eds.) (1992). *Effective and responsible teaching. The new synthesis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Oser, F., Patry, J.L., Zutavern, M., Reichenbach, R., Klaghofer, R., Althof, W., & Rothbacher, H. (1991). *Der Prozess der Verantwortung. Berufsethische Entscheidungen von Lehrerinnen und Lehrern. Bericht zum Forschungsprojekt 1.188-0.85 und 11.25470.88/2 des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung*. Freiburg (CH): Pädagogisches Institut der Universität.
- Patry, J.L. (1989). Contradictory goals, different expectations: Towards an explanation of cross-situational specificity in social behavior. *Psychological Reports*, 65, 1331-1339.
- Patry, J.L. (1990). *Zuviel des Guten? Zum Lehrerbild von Zwanzigjährigen*. Vortrag, gehalten an der Universität Landau, 18. Dezember 1990.
- Patry, J.L. (1991). *Transssituationale Konsistenz des Verhaltens und Handelns in der Erziehung*. Bern: Lang.
- Patry, J.L. (1992). A framework for the explanation of cross-situational inconsistencies in social behavior. *New Ideas in Psychology, an International Journal of Innovative Theory in Psychology*, 10, 47-62.
- Patry, J.L., & Klaghofer, R. (1988). Zuviel des Guten? Das Bild vom «idealen Lehrer». *Ergebnisse der Pädagogischen Rekrutenprüfungen. Beiträge zur Lehrerbildung*, 6, 150-164.
- Peters, T., & Waterman, R.H. Jr. (1981). *In search of excellence. Lessons from America's best-run companies*. New York: Harper & Row.
- Pfeiffer, K. (1986). *Der Zusammenhang der Zufriedenheit von Lehrern im Unterricht mit ihren Einstellungen und Verhaltensweisen. Eine empirische Untersuchung*. Universität Hamburg, Fachbereich Psychologie. Zitiert nach: Bibliographien zur Psychologie, Nr. 66: ehremerkmale im schulischen Unterricht, 33.
- Power, C. (1979). *The moral atmosphere of a Just Community high school: A four year longitudinal study*. Unpublished dissertation, Cambridge, MA: Harvard University.
- Power, C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- Puka, B. (1990). *Be your own hero. Careers in commitment*. Project proposal. Troy, NY: Rensselaer Polytechnic Institute.

- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rawls, J. (1975). The justification of civil disobedience. In J. Rachels (Ed.), *Moral problems. A collection of philosophical essays* (2nd edition), New York: Harper & Row, 181-194 (originally presented at the meetings of the American Political Association 1966).
- Rawls, J. (1989). *The domain of the political and overlapping consensus*. New York: Law Review, 64, 233-255.
- Reynolds, M.C. (Ed.) (1989). *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford: Pergamon Press.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 376-381.
- Rulon, B. (1992). The Just Community: a method for staff development. *Journal of Moral Education*, 21 (3), 217-224.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schönebeck, H. von (1982). *Unterstützen statt Erziehen. Die neue Eltern-Kind-Beziehung*. München: Kösel.
- Sergiovanni, D.J. (1992). *Moral leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L.S. (1986). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. 3rd Edition. New York/London: Macmillan, p. 3-36.
- Shulman, L.S. (1992). Research on teaching: A historical and personal perspective. In F. Oser, J.L. Patry, & A. Dick (Eds.), *Effective and responsible teaching*. The new synthesis. San Francisco: Jossey-Bass, 14-29 (a).
- Shulman, L.S. (1992). Portfolios for teacher education: A component of reflective teacher education. Paper presented at the Annual Convention of the American Educational Research Association, San Francisco (b).
- Sirotnik, K. (1990). Society, schooling, teaching, and preparing to teach. In J. Goodlad, R. Soder, & K. Sirotnik (Eds.), *The moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, 296-327.
- Skoe, E.E., & Marcia, J.E. (1991). A measure of care-based morality and its relation to ego identify. *Merrill-Palmer Quarterly*, 37, 289-304.
- Solomon, D., Watson, M., Delucchi, K.L., Schaps, E., & Battistich, V. (1988). Enhancing children's prosocial behavior in the classroom. *American Educational Research Journal*, 25, 527-554.
- Solomon, D., Watson, M., Schaps, E., Battistich, V., & Solomon, J. (1989). Cooperative learning as part of a comprehensive classroom program designed to promote prosocial development. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative learning: Theory and research*. New York: Praeger.
- Strike, K.A. (1990). The legal and moral responsibility of Teachers. In J. Goodlad, R. Soder, & K.A. Sirotnik (Eds.), *The moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Strike, K.A., & Soltis, J.F. (1985). *The ethics of teaching*. New York: Teachers College Press.

- Strom, S.M. & Tennyson, W.W. (1980). *Influencing the development of work values*. Unpublished monograph, University of Minnesota, Department of Vocational Education, St. Paul.
- Tippins, D.J., Tobin, K.G., & Hook, J. (1992). *Ethical decisions at the heart of teaching: Making sense from a constructivist perspective*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Tom, A.E. (1984). *Teaching as a moral craft*. White Plains, NY: Longman.
- Valli, L. (1990). Moral approaches to reflective practice. In R. Clift, W. Houston, & M. Pugach (Eds.), *Encouraging reflective practice in education*. New York: Teachers College Press, 39-56.
- Walker, K. (1992). *The teacher as expert. A theoretical and historical examination*. Albany: State University of New York Press.
- White, J. (1991). *Education and the good life: Autonomy, altruism and the national curriculum*. New York: Teachers College Press.
- White, R.T. (1992). Raising the quality of learning: Principles from long-term action research. In F. Oser, J.L. Patry, & A. Dick (Eds.), *Effective and responsible teaching. The new synthesis*. San Francisco: Jossey-Bass, 50-65.
- Zeichner, K., & Leston, D. (1987). *Teaching student teachers to reflect*. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 23-48.

PERSPECTIVA TEÓRICA Y DE INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN EN VALORES. EL GREM DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA

Transcripción de la intervención oral de los Profs. Miquel Martínez y Josep M^a Puig en representación del GREM

1. El GREM estaba formado inicialmente por Josep M^a Puig, Jaume Trilla, M^a Rosa Buxarrais y Miquel Martínez. Desde 1989 empezamos a trabajar en torno a cuestiones relativas a educación moral y educación en valores, inicialmente por intereses comunes, pero también desde planteamientos y perspectivas diversas. Pronto se incorporaron seis personas más en calidad de investigadores, concretamente: Montserrat Payà, Xús Martín, M^a del Mar Galcerán, Jesús Vilar, Isabel Carrillo y Silvia López. Este grupo de diez personas durante bastantes años estuvimos trabajando en estas temáticas. Por eso nuestras publicaciones y trabajos, en la mayoría de las ocasiones, están firmadas por un número elevado de autores porque han sido fruto del trabajo en equipo.

El GREM, desde sus comienzos y hasta el momento actual, ha experimentado un proceso de crecimiento, no solamente en las personas que lo integran sino también en la evolución de sus planteamientos. Al principio nos enfrentábamos a una tarea en común, la creación de materiales curriculares. Después de ese período, el grupo ha ido generando diferentes líneas de intereses a nivel de investigación y de trabajo, creando la posibilidad de un rico debate e intercambio entre nosotros.

¿Cuál ha sido la forma de trabajar del GREM? Hasta este momento nuestro trabajo se ha centrado, en primer lugar, en el estudio teórico y personal de cada uno de los integrantes del grupo sobre aspectos filosófico-éticos, del desarrollo moral, y de la psicología evolutiva del desarrollo moral; en segundo lugar nuestra dedicación se ha centrado fundamentalmente en la construcción de los planteamientos pedagógicos y la elaboración de materiales curriculares para la educación obligatoria, es decir, el período de 6 a 16 años.

Este trabajo cuya duración estimada es de cuatro años tuvo una parte importante que se realizó a partir de un modelo de investigación en el que no producíamos unos materiales curriculares y íbamos a aplicarlos al aula para comprobar con grupos control si aquello funcionaba o no, sino que había un proceso de investigación-acción, pero sobre todo un proceso de implicación del propio profesorado en la evaluación de todo lo que íbamos generando. El grupo elaboraba una serie de materiales curriculares, se contaba con unas personas que se hacían responsables de una de las edades o de los ciclos del sistema educativo a las aulas, se corregían a partir de la evaluación del profesorado. Todo ese esfuerzo se pudo realizar gracias a la contribución de una serie de escuelas de Cornellá. Se contó, además, con la colaboración del centro de recursos de

la zona. La colaboración fue muy notable y las personas que hemos estado participando en el grupo sabemos que este tipo de trabajo tiene efectos positivos y posibilita de forma eficaz un cierto cambio en la dinámica habitual.

Estos materiales han ido y vuelto al aula, se han vuelto a revisar y han vuelto a ir. Este proceso ha permitido una corrección de los propios materiales a través de la participación de las personas responsables de cada edad, de los profesores de los cursos correspondientes en las escuelas, personas expertas en la práctica pedagógica. Creemos que el conocimiento ordinario que proviene del profesorado en ejercicio, —cuando éste está formado, conoce teóricamente el modelo en que se está trabajando, es experto fundamentalmente en las edades en las que está trabajando y en estar en el aula— en la evaluación que estos profesores puedan hacer de unos materiales, tiene un valor muy notable y no anula otros tipos de contrastación, pero sí que son guía clarísima de la validez o de eficacia de los materiales presentados.

En todo el proceso anteriormente citado, avanzábamos sin saber exactamente a dónde íbamos y sin saber muchas cosas, pero dando la impresión que lo sabíamos. Imitábamos en el fondo aquello que muchos profesores practican a diario en sus aulas. Están llenos de interrogantes, pero no pueden dejar de actuar, y lo intentan hacer de la mejor manera posible.

Esta forma de andar ha sido beneficiosa para todos. Intentamos aprovechar todos los recursos a nuestro alcance, empezando por los compañeros profesores y profesoras de Cornellá, que nos dejaron entrar en sus aulas y nos dejaron discutir con ellos a menudo, de donde se obtuvo muchísimo conocimiento. De forma que lentamente nos fuimos equivocando en la teoría y en la práctica y luego quizás equivocando un poco menos en la teoría y en la práctica. En este momento valoramos el proceso positivamente y constatamos que hemos avanzado en el logro de nuestros objetivos.

2. Hablamos de lo moral porque no estamos absolutamente programados, es decir, no somos ni hormigas ni chimpancés, hemos de decidir la forma en que vamos a vivir porque no tenemos una programación que nos guíe respecto a los pasos que debe recorrer nuestra existencia, es decir, antropológicamente estamos inacabados y es nuestra tarea acabarnos, decidir qué queremos hacer con nuestra vida. Se trata de una cuestión necesariamente doble: hemos de decidirlo nosotros por nosotros mismos, pero además lo debemos decidir de una forma colectiva porque vivimos en colectividad. Por lo tanto, esta decisión —decir qué tipo de vida quiero para mí— es a la vez qué tipo de vida queremos darnos. Así nos enfrentamos con un doble problema, individual y colectivo, y además, éste va siempre orientado en busca de un óptimo, es decir, quiero una vida buena para mí y quiero una vida justa para la colectividad, así, quiero orientarme en una dirección que considero positiva. Esto no es fácil, evidentemente es complicado y a menudo está repleto de dificultades. Precisamente si un hombre y una mujer estuviesen totalmente programados, las cosas quizás serían más sencillas, aunque estarían faltos de libertad, todo estaría ya dado y tendrían un camino que recorrer, pero si este camino lo deben construir de acuerdo, no con ellos mismos sino de acuerdo con todos los demás y resultando una forma de convivencia que sea buena, justa para todos, no va a ser algo sencillo.

Así, la moral está atravesada siempre por ciertos desgarros, tensiones y conflictos. La idea de dilemas tendría que ver con ésto, es decir, momentos en que nuestros intereses y los intereses de los demás chocan; nuestros intereses y nuestros mismos intereses también chocan, es decir, nos enfrentamos a tener que decidir cosas que no nos son fáciles de decidir, o tener que acordar cosas que no nos son fáciles de acordar, es decir, cómo queremos vivir no es siempre algo fácil.

A los que nos dedicamos a la educación moral nos acusan –quizás también a los que se dedican a ética– de estar siempre hablando de cosas tristes y ésto no es verdad, es decir, siempre queremos afrontar y enfrentar el tema de la libertad y no es una cosa de tristeza, todo lo contrario, pero sí una cosa de responsabilidad y de excepción.

El paso siguiente sería ver si ésto es, en cierta medida, cierto. Cómo la educación ha querido enfrentarse a este tema, es decir, cómo ha intentado ayudar a las personas a que decidiesen la forma en que querían vivir, cómo se les ha ayudado a construir una forma de vida.

Se pueden dar muchas respuestas a estas cuestiones. Quizá para nosotros algunas son más aprovechables que otras pero respecto a las cuales nos gustaría tomar cierta distancia para ver dónde se ubica nuestra perspectiva.

En el tema del conflicto de valores han habido posiciones que lo han intentado resolver apelando a criterios fundamentados en distintas creencias o teorías, criterios de todas formas que podríamos calificarlos de absolutos o criterios absolutos de valor, es decir, creencias firmes que se creerían por fe o por una convicción profunda o por una imposición también, a partir de las cuales sería posible deducir la respuesta a todos los interrogantes que pudiera aportarnos la vida. Es decir, aquí en el fondo, es la eliminación del conflicto, nadie tiene en sus manos el conflicto y, por tanto, la capacidad de ejercer su libertad para decidirlo, sino que en el fondo lo que ha de hacer es creerse una deducción que ha hecho otra persona y aplicarla a su vida. En todo caso aquí el conflicto es ¿seré capaz de cumplir con el código de conducta que se deriva de estos valores absolutos?, es decir, ¿seré capaz de adecuar mi conducta a este patrón absoluto? Aquí quizás sí que habría un conflicto, pero no lo habría en cuanto a la cuestión de decidir cómo ha de ser la vida, aquí la vida estaría decidida. Bien, esta exposición a veces han tenido un correlato, no siempre religioso, también lo han tenido político, a veces han sido ligados a una filosofía de la historia y nos parece que limitan, hacen desaparecer prácticamente la idea de autonomía y si hacen desaparecer esta idea, por lo tanto, el sentido pleno de la educación moral.

En otros casos, y quizás esto sería la segunda posición, Durkheim dejó muy claro en el principio de su obra *Educación moral*, lo que se intenta es hacer una traducción de estos dinamismos. En el caso de Durkheim decía: lo que tengo que hacer es una traducción de unos dinamismos religiosos a otro tipo de dinamismos que me permitan solucionar y formar una convivencia. Y aquí él sería claro, el absoluto aquí es la sociedad. Por lo tanto, la educación moral lo que debe hacer es transmitir a las jóvenes generaciones las normas y las formas de vida de una sociedad. La educación, la educación moral aquí, sería socialización, adaptación a las normas, adquisición de las normas sociales y también adhesión a la colectividad. La autonomía para Durkheim será sólo el reconocimiento de dicha necesidad. Por lo tanto, cuando uno se da cuenta de

que las normas sociales son algo parecido a las normas de la física lo que ha de hacer es cumplirlas, porque si alguno no quiere cumplir las normas de la física ya sabe lo que va a pasar, se va a caer. Lo mismo pasaría con las normas sociales. Piaget fue muy claro respecto a Durkheim. Dijo que sí hay un momento de socialización, de transmisión heterónoma de normas, pero tiene que haber otro que sea el paso a la autonomía, que Durkheim no explica.

Una tercera posibilidad sería la de entender que los valores, y por tanto la función de los interrogantes que plantea la vida, no dependen ni de un valor absoluto ni de una absolutización de la sociedad, sino que depende de cada uno de nosotros, es decir, de los valores y de las perspectivas que cada uno quiera dar a su vida, y de aquí han surgido la idea de la clarificación de valores que sería el intento de hacernos más transparentes y coherentes, de saber más qué es lo que preferimos, y cómo queremos guiar nuestra existencia. Esto podría, y a menudo ha llevado, a una posición relativista de valores; todo depende pues de cada cual y de la situación en la que cada cual se encuentre. Y no hay más que decir. En el fondo no hay posibilidad de relación ni de acuerdo, ni casi de poner nada en común. Bien, esta posición ciertamente reconoce, de alguna forma, claramente la idea de autonomía, pero también de una concepción peculiar de la autonomía, es decir, cada uno debe decidir cómo quiere vivir y ésto realmente se puede decidir según esta posición, pero una autonomía del sujeto aislado y separado de los demás. Cuando los temas morales son individuales pero son totalmente colectivos a la vez y aquí parece que ésto no acaba de coincidir, de todas formas, respecto a la clarificación de valores. Se trata de una posición teóricamente discutible, pero que metodológicamente es válida, nosotros la hemos utilizado, quizás en otro contexto.

La cuarta posición sería en nuestro contexto, quizás la más clásica, es decir, no queremos una forma de valores absoluta: Durkheim sólo habló de transmisión heterónoma de normas, no del relativismo de la clarificación de valores. ¿Dónde podemos encontrar una guía para enfrentarnos a las decisiones de valor de la vida de los sujetos? y aquí está la inspiración de Dewey, de Piaget y de Kohlberg. ¿Hay algo cuyo desarrollo natural nos acerque a valores?, ¿hay algo cuyo desarrollo nos permita enfrentarnos a conflictos? Así pues, todo el estudio del juicio moral podría ser del juicio y quizás también de otras cosas, y la empatía iría en esta dirección. Es posible desarrollar una capacidad que nos acerque a un juicio más maduro y por tanto mejor, más valioso. Ésta sería la posición que supone que esto puede implementarse, hay unas fases, y las últimas son mejores que las anteriores. Esta posición ha sido y continua siendo muy importante. Así, ¿es posible hacer educación moral?, ¿es posible hacer una educación moral no relativista? y ¿es posible hacerla sin inculcación de valores? Se ha hecho, pero se ha hecho con un sujeto aislado de su contexto sociocultural, si no se contempla con un sujeto que no se le supone cultura y con una imagen de educador que es alguien que no sabemos exactamente qué hace, en palabras de Piaget, lo mejor que puede hacer es callarse para permitir que el alumno lo reinvente todo. Esta crítica la deberíamos recoger. Hay capacidades que se pueden desarrollar no en el vacío porque nadie vive en el vacío, es decir, vivimos en una cultura, en un contexto histórico que tiene un peso específico en nuestra formación moral.

La última posición, cuyos orígenes están en la antigüedad pero que actualmente

tiene un peso importante, sería la de entender la educación moral como la formación de hábitos virtuosos. Se trata de una crítica a la educación moral como desarrollo. Así, por muy bien que piensen, lo que tienen que hacer además es actuar bien. Una educación moral debe tener en cuenta el comportamiento. Pero, ¿qué es un hábito virtuoso?, ¿quién decide lo que significa virtud?, ¿hay algo en la naturaleza humana que vaya en esta dirección?, ¿hay algo en la comunidad que vaya en esta dirección? Y esto es difícil de encajar en sociedades plurales, interculturales y diversas como las nuestras.

Este es el panorama de dónde partió nuestra idea de la educación moral, que podemos calificarla como de construcción. Es decir, entenderla como construcción que no sería, pues, ni adaptación, ni clarificación, ni sólo desarrollo, así, es hacer algo que no va a ser ni una copia ni una creación, no hacemos un clon de nuestra personalidad, no hacemos una repetición, pero tampoco es una creación de cero, nosotros hacemos de nuestra vida lo que podemos. Con nuestra vida hay cosas que no las podemos cambiar demasiado, pero podemos hacer muchas cosas en este marco, y por aquí nos gustaría avanzar. Una idea de educación moral como algo que no está dado, que no se encuentra, que no nos deberían imponer, sino como algo que debemos hacer. Y en realidad lo que debemos hacer es hacernos a nosotros mismos. Esto probablemente implica básicamente dos conceptos: la idea de construcción y la idea de personalidad moral. Entendemos la personalidad moral como algo complejo, como una identidad procedimental quizá con un carácter universal. Es decir, esto nos es común, tenemos una manera de enfrentarnos a los problemas comunes, tenemos en cierta manera la imagen de: somos una caja de herramientas dispuesta a trabajar y tenemos que poner a punto estas herramientas. Es una caja que todos la tenemos. Cada uno somos una biografía donde nos diferenciamos y donde hacemos y construimos una manera de vivir propia. Por lo tanto, no nos deberíamos reducir ni a lo uno ni a lo otro, sino que hay una cierta síntesis, al menos nos gustaría avanzar en este sentido.

Fundamentalmente, entender la educación moral como construcción implica cuatro ideas. 1) Esta construcción siempre se realiza en un medio, no es posible hacerla al margen del medio y sería quizá interesante ver qué recorridos en el medio hacemos; 2) no hay construcción moral sin problemas; 3) Nos enfrentamos a dichos problemas con procedimientos de trabajo moral, y; 4) Disponemos de ciertas guías de valor que nos pueden orientar en esta concepción.

En primer lugar, pensamos que no existe posibilidad de que nadie pueda construirse sin la idea de conflicto, no hay posibilidad de movilizarse si uno no llega a una cierta intranquilidad. Debe haber algo que nos sorprenda, que nos inquiete, que no nos guste, es decir, que genere tensión entre el «es» y el «deber ser». En cualquier caso, entendemos que para que haya un proceso de construcción o reconstrucción hemos de partir de situaciones problemáticas. Aquí deberíamos establecer ¿cuáles son estas cosas? Y este es el problema fundamental de lo que sería determinar los contenidos de hechos de un programa de educación moral. Es decir, ¿a qué debemos referirnos?, ¿de qué debemos hablar?, ¿cuáles son estas cosas que nos preocupan?, ¿cuáles son estas cosas a propósito de las cuales nos vamos a hacer personas y vamos a decidir cómo queremos vivir en relación a ellas? Este es uno de los primeros problemas pedagógicos que debería plantearse la educación moral. A veces, y desde nuestra perspectiva, de

forma distinta a lo habitual, no se puede empezar hablando de qué valores queremos transmitir, debemos empezar hablando a qué problemas nos debemos enfrentar, es decir, cómo tenemos que salvar las dificultades de nuestra existencia. Evidentemente, que hay valores a tener en cuenta.

Con respecto al tipo de problemas planteamos una aproximación, flexible, desde luego.

A) Hay problemas históricos que son problemas de época, la caída del muro de Berlín como hecho sintomático expresa un cambio de mentalidad que en este momento lo estamos asimilando todos. El cómo queremos vivir colectivamente, qué significa justicia y solidaridad, hoy lo estamos trabajando porque nos hemos encontrado con una situación que ha hecho tambalear nuestros esquemas. Esto debe plantarse en la escuela desde edades tempranas de forma adaptada.

B) También existen los problemas sociales, aquí entendemos un tipo de problemas como las típicas discusiones que hemos utilizado para redactar dilemas morales: la intimidad, la vida, o cosas por el estilo o el conjunto o la mayoría de los temas transversales, es decir, temas que nos preocupan; algunos que están muy claros pero que luego no hay manera de llevarlos a cabo, y otros que no lo están.

C) Los problemas evolutivos, básicos en pedagogía, aquellos problemas a los que los adultos no les damos importancia pero que los chicos y las chicas los viven de forma muy intensa. Es decir, los que todos los que hayan estado en una clase sabrán que es vital cuando llegan los alumnos sudados y peleados del patio. Esto es un problema, un conflicto que pasa cada día en clase.

D) Por último, los problemas biográficos que serían aquellos que tejen más la existencia de cada uno.

Así, pretendemos educar moralmente desde una perspectiva que entendería la educación moral como la construcción de la personalidad, supondría fijar, de forma lo más explícita posible, cuáles son estos problemas. Al diseñar el curriculum de educación moral lo primero que hicimos fueron dos tipos de investigaciones en escuelas y en los medios de comunicación como para hacer un escaner de cuáles eran las dificultades y cómo nos las vivían y comentaban los alumnos.

Sabemos que los problemas son muy importantes pero, evidentemente, no son suficiente. Construir la personalidad moral supone el uso de instrumentos, de capacidades, de procedimientos que nos permitan enfrentarnos a estos problemas.

Debemos poner a punto las herramientas personales, las capacidades que nos van a permitir trabajar los problemas morales, aunque sabemos que la única manera de tenerlas a punto es trabajándolos. Por lo tanto, se trata de un proceso circular. Dicho desde otra perspectiva, sería entrenar estas capacidades porque se pueden entrenar. Así, la educación moral supone un desarrollo, la posibilidad de entrenar, de poner a punto estos instrumentos de trabajo porque, en la medida que se pongan a punto, se va a ser más capaz de enfrentarse a los problemas que anteriormente habíamos comentado. De todas formas, no podríamos reducir la educación moral sólo a poner a punto estos procedimientos, debemos tener en cuenta otras cuestiones.

Desde nuestra perspectiva, esta tercera cuestión es clave. En este punto han surgido confusiones en varias ocasiones. La pasión kohlberguiana de una primera lectura,

nos adentró a la escuela explicando Kohlberg sin más, a posteriori, el sentido común. «¿Pero yo tengo que decirle a mis alumnos que existen los derechos humanos o cosas por el estilo? pues claro, ¿pero Kohlberg lo explica? Creo que no mucho».

Toda educación moral se da en un contexto histórico-social y cultural concreto que ha acuñado una serie de guías de valor que sirven, nos funcionan y nos orientan, nos guían y, en definitiva, nos ayudan a construirnos. ¿Qué son estas guías de valor? No son planos precisos de cómo debe ser esta construcción, únicamente son orientaciones, imprescindibles para este trabajo de construcción. ¿Guías de valor como cuáles? Pues las ideas, los valores, los modelos personales, los arquetipos, las representaciones figurativas, también los acuerdos o las leyes. Antes citábamos los derechos humanos, las instituciones, las prácticas de civismo. Es decir, construcciones culturales que más o menos nos hemos dado cuenta que nos funcionan y que nos pautan. No está demasiado claro cómo actúa cada una de estas guías en la construcción. En realidad, toda la psicología cultural intentaría trabajar estos aspectos en la educación moral.

El paso siguiente sería ¿Y los profesores cómo lo hacemos? Es decir, cómo nos situamos en eso. La mejor metáfora es la del aprendiz. Es decir, los profesores ni van a llenar al sujeto ni van a esperar sentados la maduración de este sujeto, ni lo van a poner en las condiciones experimentales de laboratorio. La idea de trabajo supone que hay unas personas –y aprendices está en plural– que van a aprender a construirse, que se van a construir a sí mismos, pero se van a construir a sí mismos construyéndose ellos, pero es verdad que con la ayuda de tutores y a propósito de un trabajo, de una tarea, y esto ha de funcionar a la vez. Entonces el tutor, ciertamente que es alguien que da guía, pero que no elimina en ningún momento el trabajo imprescindible que debe realizar el aprendiz. Y el aprendiz hará piezas malas, y hará piezas cada vez mejores, y en este sentido entendemos que podríamos recoger, pues, una mejor idea de lo que puede hacer un educador en el ámbito de la educación moral.

El último paso sería intentar rápidamente ver en qué situaciones creemos que se puede dar un proceso de aprendizaje como el que hemos descrito jugando con aprendices, tutor y tarea. Básicamente, en la escuela hay cuatro momentos que podrían subdividirse:

1.– Las propuestas o las actividades específicas, sistemáticas y transversales de educación moral, es decir, los espacios temporales en los que nos dedicamos a hacer actividades que tienen que ver con la educación moral. Si hay clase o no hay clase se puede discutir, pero lo que creemos que no se puede discutir es que ha de haber tiempo para hacerlo.

2.– La participación de los alumnos en el grupo clase o en el conjunto de la institución. Estaría en la línea de la comunidad justa de Kohlberg.

3.– El conjunto del clima escolar y de todos los aspectos de valor que nos encontramos a lo largo de cualquier momento del proceso educativo.

4.– Propuestas de participación cívico-social. En este aspecto la escuela, a veces, no está excesivamente preparada y quizás asociaciones de tiempo libre lo hagan mejor.

Todas estas ideas se han concretado en un currículum, en una propuesta de materiales que hemos titulado «Transversal» y que en este momento está en vías de publicación en la editorial Enciclopedia Catalana. Es una propuesta que se estructura por

cursos de los 6 a los 16 años. Cada curso consta de unas diez unidades y cada unidad está estructurada a partir de actividades autónomas pero con un cierto hilo conductor.

Las claves son las siguientes: 1) Las actividades, a partir de una serie de metodologías que hemos usado de forma sistemática en la confección de estos materiales. Se trata de metodologías eclécticas, propuestas distintas para trabajar distintas cuestiones. 2) La organización de las temáticas, diez o doce temas, relación entre iguales, situación escolar, son temas recurrentes que van apareciendo en todos los cursos lo que obviamente con contenido distintos. Surgieron principalmente de las encuestas que hicimos con mil cien alumnos más o menos. Se trataba de estructurar cómo veían en las distintas edades los distintos temas, los problemas más típicos o los ámbitos problemáticos más típicos. Al final estos ámbitos problemáticos típicos son los que han estructurado las unidades que secuencian el programa. 3) Hay básicamente de tres tipos: micro-éticos, macro-éticos y quizás meta-éticos.

Los micro-éticos, serían aquellos que han trabajado cuestiones de relación más inmediata; los más macro-éticos serían problemas sociales fundamentalmente y los meta-éticos, algunos temas que atraviesan todos los demás como el caso del diálogo o del autoconocimiento. Quizás ésta sea la estructura básica del programa del cual tenemos una evaluación aproximativa de cómo funciona, es decir, no tenemos datos pero sí tenemos una cierta buena acogida.

3. Tanto desde el punto de vista teórico como metodológico, nuestro trabajo siempre se ha caracterizado, sin habérselo propuesto de antemano, en un intento de integrar perspectivas que habitualmente habían estado o han estado separadas. En ocasiones, el intentar integrar dentro de un mismo programa de educación moral perspectivas cognitivas y constructivistas con perspectivas que algunos aún consideran excesivamente ancladas en las posiciones más conductistas, como puede ser la autorregulación, chocaba. ¿Cómo es posible que el trabajo sobre las virtudes se incluya en un programa que, por otra parte, fundamentalmente pretende la construcción autónoma y racional de valores y en una situación de interacción? Estas típicas peleas, entre comillas, entre los expertos y los partidarios de cada uno de los enfoques teóricos o de las escuelas que se dan en todas las disciplinas, pero que se dan especialmente en disciplinas muy próximas a la nuestra, son difíciles de mantener. La urgencia de la obligación profesional, incluso ética, de atender a problemas tan reales como pueden ser los problemas de las personas en situación de construcción personal no permiten el lujo de que una persona se considere conductista o en una línea partidaria de un enfoque excesivamente sesgado que, a lo mejor a nivel teórico, tiene toda la consistencia, pero que en el momento que se intenta llevar a la práctica aborda perfectamente un aspecto de esa realidad pero descuida otros aspectos. Como la realidad es única y la persona del alumno o la alumna o del educando/educador es único, desde el punto de vista pedagógico es bueno intentar hacer este juego, a veces malabar, que todos hacemos tanto en la práctica profesional diaria como en el estudio, el intentar integrar cosas que en principio han nacido, incluso, para completar los defectos de los otros que no analizaban aquello. Y esta posición no es ni una posición ecléctica, en el sentido de decir aquí no hay una posición definida y clara, ni es una posición relativista de que todo es bueno.

Se trata, pues, de una posición integradora, quizás sintética y sistémica pero, sobre todo, integradora en la medida de que intenta acoger cada una de las perspectivas en función del objeto. Esto ha caracterizado en gran medida el análisis teórico.

Pero desde el punto de vista metodológico es todavía más importante, hay investigaciones en el campo del desarrollo moral que probablemente se presten a un análisis más cualitativo o al uso de unas técnicas más cualitativas y otras que a lo mejor precisan el análisis metodológico a través de técnicas más cuantitativas. Ciertamente, en el campo del desarrollo moral ocurre a nivel metodológico lo mismo que ocurre a nivel teórico, por una parte nos preocupa esa especie de búsqueda en el límite de unos valores que fueran, o pudieran ser, real o potencialmente universales. Esa búsqueda en el tiempo, en el límite, y por otra parte, la necesidad de arraigarnos en lo propio, en la historia personal, biográfica, en la perspectiva desde la que trabajamos y desde la que creemos que la escuela ha de incidir junto al resto de agentes educativos que influyen en nosotros y que nos van caracterizando de forma concreta. Es así que por una parte la pretensión de generalización propia de toda investigación está presente, y por otra, la necesidad de atender a lo peculiar y singular contribuya a generar un cierto juego de tensión entre esta voluntad de intentar generalizar todas las cuestiones que sea posible pero sin perder de vista la realidad concreta en la cual nosotros queremos aplicar ese conocimiento. No construimos el conocimiento pedagógicamente para guardarlo en un estante, sino que lo construimos para intentar mejorar la eficacia de la acción. Es así que ese juego entre lo universal y lo particular o entre lo más generalista y lo más particularista en cuanto a las conclusiones que puedan derivarse de una investigación, hacen que en el continuo, típicamente metodológico, de lo más experimental a lo más natural o espontáneo, nos movamos en una posición que va a depender mucho del objeto en cada momento, y de las pretensiones de resultados. Por lo tanto, nuestro trabajo no puede definirse metodológicamente de una forma única como tampoco podríamos hacerlo fácilmente a nivel teórico.

A continuación vamos a referirnos a algunos de los ámbitos en los que hemos avanzado con el proceder metodológico descrito y algunas de las cuestiones que nos parece más urgente desarrollar en un futuro próximo.

– Análisis de contextos escolares. En este ámbito hemos desarrollado fundamentalmente dos proyectos.

El primero centrado en la elaboración y selección de campos temáticos sobre los que proponer las actividades que conforman los materiales curriculares a partir del análisis de las opiniones de los alumnos y del profesorado. Nuestros primeros trabajos en este sentido se realizaron en diferentes escuelas del área de Cornellá. Este proyecto constituyó la primera fase de elaboración de «Transversal».

El segundo, coordinado por Josep M^a Puig, está centrado en el análisis de la dinámica de las asambleas en contextos de aula.

– Elaboración de materiales curriculares.

Además de «Transversal» hemos elaborado otros materiales en equipo con colaboración de personas ajenas al grupo sobre el racismo y sobre el tratamiento pedagógico de la diferencia en la escuela.

– La formación del profesorado.

Hemos diseñado programas de formación dirigidos al profesorado de aula y también programas de formación de formadores, de asesoramiento a centros y de formación a responsables de instituciones educativas. Estos programas están coordinados por M^a Rosa Buxarrais en el Programa de Educación en Valores del ICE de nuestra Universidad.

– Otros ámbitos específicos de investigación:

- La adaptación y validación del test DIT de Rest, llevado a cabo por Montserrat Payà y M^a Rosa Buxarrais.

- El profesorado y los estilos del profesorado, llevada a cabo fundamentalmente por Jaume Trilla. Se trata de un tema central del que todos nos hemos ido aprovechando para construir conceptualmente nuestro enfoque sobre la posición del profesorado ante los problemas socialmente controvertidos y, en general, su intervención y su situación ante las cuestiones susceptibles de potenciar la dimensión moral de la persona.

A continuación vamos a resaltar aquellos aspectos o temas que, a nuestro juicio, conviene abordar de forma especial en un futuro tanto desde el punto de vista investigador como teórico.

- **La coherencia entre el juicio y la acción.** En este ámbito sería muy conveniente que pudiéramos entrar con más fuerza de la que hemos entrado hasta ahora. El trabajo sobre las competencias de autorregulación, de la regulación de la vida personal e incluso colectiva en situaciones de interacción y de conflicto; ¿hasta que punto los conflictos entre las actitudes y las ideas, las conductas y las ideas, entre los juicios y las acciones, pueden disminuirse? e incluso ¿hasta que punto un programa de acción pedagógico-moral debe ser suficientemente transversal como para que afecte de una forma muy notable a dimensiones que están directamente relacionadas con la regulación de la conducta, con hacer aquello que uno cree que debe hacer y que no son dimensiones de carácter racional-cognitivo sino fundamentalmente de otro nivel? Éste es un campo que afecta a todos los niveles y todas las edades. Es un tema central y socialmente reclama una atención urgente y concreta. ¿Cómo es posible trabajar dentro del ámbito de la institución y de la escuela, no sólo del aula? ¿Qué valores poseen la presentación de modelos ejemplares, y la utilización de recursos que puedan permitir su imitación? Creemos que hay que recuperar en su justo punto estos elementos y añadir otros que ayuden a incrementar la coherencia entre el juicio y la acción y que puedan permitir mejores niveles de autorregulación.

- **Las dimensiones afectivas y volitivas en el desarrollo de la madurez moral.** Actualmente, existe un espacio vacío de investigación sobre la dimensión afectiva de la persona. La incorporación de todas las dimensiones emocionales, afectivas, de los sentimientos en las teorías de la educación o en las construcciones pedagógicas sobre lo que es la educación no tienen la importancia que en un campo de investigación como el de la educación moral nos parecen deberían tener.

- **La evaluación.** El tema de la evaluación también nos plantea una serie de problemas no resueltos. Sobre ese tema trabaja M^a Rosa Buxarrais y otras personas del grupo. Se trata de un tema en el que nos encontramos ante un gran problema que ya Kohlberg se lo planteó: ¿En qué medida la investigación psicológica logra permitir

realidades que realmente sean de utilidad pedagógica en el sentido estricto? Los instrumentos de medición de psicología, los que habitualmente se conocen para la medición del desarrollo moral, están pensados en función de unos objetivos que no son los mismos que guían los procesos para validar si nuestros materiales curriculares, por ejemplo, funcionan. Es decir, de nada nos sirve dominar el DIT y poder aplicarlo incluso de forma rápida y familiarizar al profesorado, porque eso es un instrumento de una escasa, para no decir, nula validez pedagógica. Si uno sabe lo que quiere decir ser profesor o profesora durante toda la jornada, sabe que el número de tareas burocráticas que a veces cargan sobre estos profesionales invalidan ya parte del tiempo disponible, incluso para la propia preparación y dificultan el aprendizaje de protocolos de claro diseño psicológico. Hay que ir hacia modelos más simplificados, incluso modelos que no pretendan ser contrastados desde el punto de vista científico y con pretensiones de generalización. Pedagógicamente, no nos interesa tanto saber si los niños de 10 a 12 años están en tal o cual momento de desarrollo moral, sino que nos interesa si progresa o no progresa y si progresa o no progresa a nivel grupal, es decir, nos interesa obtener información que nos permita ser capaces a partir de aquí orientar mejor la acción. En todo este ámbito se está avanzando pero hay una escasez notable de instrumentos de evaluación de validez pedagógica, es decir, para la mejora de la eficacia pedagógica. Este ámbito es central y en él el diseño de la investigación debe ser muy parecido al caso de la elaboración de materiales curriculares.

- **La integración de las tecnologías de la información y documentación** como herramienta fundamental para el trabajo de la educación en valores, incluso para el trabajo de las guías de valor de Puig, porque uno de los problemas que a veces se plantean en el mundo actual es precisamente el conocimiento de otras posibles guías de valor. Cuando pueden ponerse en contacto las instituciones educativas o las escuelas a través de redes como Internet o redes telemáticas se puede facilitar el conocimiento de otras guías de valor, de otros modelos, de otros patrones que quizás ponen en duda a veces algunas de las ideas previas que por su anclaje cultural nos parecen sólidas, por ejemplo, ¿quién es el que dice qué guías de valor son válidas, sobre todo en situaciones multiculturales?. ¿Cómo resolvemos este problema?.

A través del ejercicio con este tipo de tecnologías que permiten superar las barreras de distancia y de tiempo y que permiten trabajar en directo o en diferido pero con realidades culturales muy lejanas, y gracias al nivel de alfabetización informática que hoy día posee la población infantil y juvenil, podemos realmente informarnos sobre el conocimiento del otro y de los otros en plural, la única forma de iniciar procesos de admisión y de tolerancia en el sentido de aceptación, difícil de practicar si no hay un conocimiento del otro. Es en este sentido, en el que las tecnologías actuales pueden ayudarnos de una forma mucho más rápida y más potente si las integramos como recursos tecnológicos en programas de educación moral. Debemos ser capaces de aprovechar el desarrollo científico y tecnológico también en la formación de criterios que nos permitan elaborar mejor juicios de valor y criterios morales que orienten nuestros comportamientos.

- **Otros ámbitos de especial interés.**
- Las actitudes y estilos pedagógicos del profesorado.

- El análisis del medio familiar en educación en valores.
- Los efectos de los medios de comunicación en la construcción de personalidades morales.

COMUNICACIONES

LA AMISTAD, UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Llorenç Carreres Sureda, Teresa Falgueres Estany

ICE de la Universidad de Gerona

La amistad como valor

Podemos definir la amistad como un afecto puro y desinteresado, generalmente recíproco, basado en la sinceridad, la generosidad y el afecto mutuo.

Una sincera amistad trae consigo muchas satisfacciones pero debemos prepararnos para saber recibir y saber dar.

Por eso, hemos creído imprescindible trabajar este valor, ya que dignifica y alegra nuestra existencia y favorece el respeto, la cordialidad, la bondad, ...

Creemos que es muy necesaria en todas las etapas de la vida, pues gracias a ella pueden canalizarse adecuadamente muchas inquietudes. Además es esencial en la preadolescencia y adolescencia, ya que en estas edades los jóvenes se sienten incomprendidos por el profesorado y su única fuente de comprensión viene de sus amigos.

• Objetivos:

- *Descubrir el valor de la amistad.*
- *Potenciar la generosidad.*
- *Tomar conciencia de lo importante que es tener amigos.*
- *Aceptar a los demás.*
- *Respetar a los amigos tal como son.*
- *Despertar sentimientos hacia los demás.*
- *Aumentar la sinceridad y la responsabilidad.*

Nos damos cuenta que hay una serie de valores que interaccionan y nos ayudan a conseguir una amistad más auténtica, son:

- *La cooperación.*
- *El respeto.*
- *La colaboración.*
- *El compañerismo.*
- *El afecto.*
- *El altruismo.*
- *La generosidad.*
- *La sinceridad.*

También descubrimos unos contravalores que pueden llegar a romper la amistad:

- *La intolerancia.*
- *El engaño.*

- *El egoísmo.*
- *La simulación.*

- **Temporalización:**

Esta actividad está preparada para alumnos de 10 a 14 años.

- **Propuestas prácticas:**

Poco antes de empezar con el juego del «amigo invisible» debemos introducir a los alumnos en el tema, con una actitud positiva.

- **Actividad «Tengo amigos»**

Objetivo: Descubrir y respetar los valores de las personas para lograr una buena amistad.

Desarrollo:

a) El profesor propone a los alumnos que entre todos descubran las características que para ellos ha de tener un amigo. Después éste dará una descripción del amigo desde su punto de vista.

b) Se comparan las dos listas y se señalan las características comunes.

c) Después cada alumno explicará en qué puntos actúa como amigo (de la lista confeccionada) y en qué puntos no. Así ellos mismos valorarán su comportamiento y corregirán sus errores.

La descripción de amigo que propone el profesor puede ser:

Es amigo tuyo:

- *Quien puede escuchar la misma historia por segunda vez como si fuera la primera.*

- *Quien mirándote sabe qué dirás.*

- *Quien nunca te corrige con dureza.*

- *Quien no se aprovecha de tu debilidad.*

- *Quien te deja llorar en su presencia.*

- *Quien te anima a ser mejor sin dejar de ser tu mismo.*

- *Quien valora igual tu palabra que tu silencio.*

- *Quien te quiere y no sabe por qué.*

- *Quien no sabe por qué le quieres tanto.*

- *Quien te ayuda a superar momentos duros.*

- *Quien te aconseja bien.*

- *Quien te ayuda desinteresadamente.*

- *Quien en una excursión te espera y te acompaña si te haces daño o si estás cansado.*

- *Quien se preocupa cuando no estás en clase.*

- *Quien te presta lo que necesitas (lápiz, goma, dinero ...).*

- *Quien te defiende delante de los compañeros.*

- *Quien cuando jugando contigo no hace trampas y siempre intenta no hacerte daño.*

- *Quien te apoya cuando los demás te rechazan.*

- *Quien está a tu lado en los momentos difíciles.*

- *Quien te ayuda sin esperar nada a cambio.*

Después de la reflexión comparada llegamos a la conclusión siguiente:

Definición de amigo ideal:

Es amigo tuyo quien:

- *Confía en ti.*

- *Es simpático.*

- *Te ayuda cuando le necesitas.*

- *No te cuenta mentiras.*

- *No te traiciona.*

- *Sabe guardar tus secretos.*

- *Te respeta.*

- *No se mofa de la gente.*

- *No se aprovecha de nosotros.*

- *Merece nuestro respeto.*

- *No te insulta.*

- *Te comprende.*

- *Te acompaña cuando estás solo y triste.*

- *Comparte contigo las cosas que más quieres.*

- *No te deja en ridículo.*

- *Te deja compartir sus momentos buenos y malos.*

- *No te guarda rencor.*

- *Te perdona.*

- *No te presiona a que tomes decisiones.*

A continuación, una vez trabajado el concepto de amistad, realizamos el juego del «amigo invisible». Éste permite llegar a una evaluación y a una autoevaluación. No depende sólo de uno mismo sino de la relación que tenga con el compañero que le haya tocado por sorteo.

Así pues, proponemos:

• **Actividad: Juego «El amigo invisible»**

Objetivo específico:

Aumentar en los alumnos las conductas de cooperación, ayuda, compartir,... y en general todas las que tiendan a incrementar la solidaridad entre las personas, sin esperar ninguna recompensa exterior.

Objetivo operativo:

Durante un tiempo acordado, cada alumno será el «mejor amigo» del compañero de clase que le haya tocado por sorteo.

Desarrollo de la actividad:

Durante un tiempo, por ejemplo, una semana, cada niño se convertirá en el mejor amigo de quien le haya tocado por sorteo, preocupándose de sus necesidades, procurando que esté contento... Es básico insistir en la necesidad de que este amigo sea «invisible» (sin comentarios, preguntas...).

Es posible que algún alumno esté descontento de quien le haya tocado. Aquí contará la habilidad del profesor para convencerle, ayudarle a descubrir la parte positiva del compañero y animarle a realizar el juego.

Sugerencias:

Cada niño («amigo invisible») anotará las cosas buenas que hace para su amigo cada día.

Al cabo de la semana cada cual dirá quién cree que ha sido su «amigo» y en qué lo ha notado,...

Será bueno felicitar a toda la clase.

Conclusiones del juego «El amigo invisible» en el C.S. I.

Durante una semana, de viernes a viernes, el «amigo invisible» ha estado en la clase de C.-S.-I. Llega, pues, la revisión.

• Ambiente

La amabilidad, concordia,... las sonrisas,... han estado presentes en todo momento. Esperaban con mucha ilusión esta revisión para corroborar o descubrir, según los casos, a su «amigo».

Se constató que todos habían respetado la norma básica del juego.

En este apartado daríamos sobresaliente a los chicos y chicas de C.S.-I.

• Las acciones

En general fueron:

-preguntar por las pruebas: ¿Cómo te han ido las mates?

-preguntar por los deberes y ofrecer ayuda.

-ayudar a llevar las maletas, colgar el anorak, poner bien la silla, recoger el lápiz del suelo,...

-ceder su lugar en la fila para subir a clase.

-ayudar a hacer la voltereta, dar pases, etc., en educación física.

-ayudar en el juego de los «matutazos».

-preocuparse de sus amigos y llamar a casa (por teléfono) si no vienen al colegio.

• El descubrimiento

La mayoría de los alumnos sabían quién era su «amigo invisible». Otros, los menos, ni lo sospechaban debido a que su «amigo» actuaba demasiado discretamente o no se le ocurría qué podía hacer.

• *Compromiso*

Después del coloquio se llegó a la conclusión de que esta experiencia podría extenderse a las personas que tenemos a nuestro alrededor.

Evaluación del juego

Para terminar nos sentamos en gran círculo. Siguiendo el turno, cada niño comentó qué fue lo que le hizo sentirse mejor de las acciones de su «amigo». Un secretario apuntaba las respuestas y las iba agrupando. El maestro moderó y animó al grupo, valorando positivamente las respuestas.

Después anotaron en unos papeles las cosas que les dificultaron establecer una verdadera relación de amistad y un par de alumnos leyeron lo que podemos llamar contravalores. Los comentaron y pensaron cómo llegar a vencerlos. Luego los tiraron en una papelera. Debían rechazar todo lo que era negativo.

LA EVALUACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN MORAL

Isabel Carrillo, Ester Casals, Teresa Garrell, Margarita Pujol

*Miembros del P.E.V.A. – Grupo de Evaluación
ICE de la Universidad de Barcelona*

1. Educación moral y evaluación

La evaluación en el ámbito de la educación moral requiere un replanteamiento de los procesos de enseñanza–aprendizaje, de las actividades curriculares y de evaluación que tradicionalmente se han desarrollado en nuestras escuelas. En coherencia con los planteamientos de los enfoques constructivistas, de un modelo de educación moral basado en la construcción racional y autónoma de los valores, la actividad de evaluación no debe tener como finalidad calificar al alumno en relación a si conoce o no, es decir, si puede recordar, por ejemplo, un listado de pautas normativas que se le han transmitido, sin dar importancia a los procesos de construcción o reformulación de las mismas, así como a la expresión comportamental.

Las actividades de evaluación deberán tener en cuenta los procesos de formación y desarrollo que van experimentando los/las alumnos/as gracias al trabajo sistemático, de carácter específico y/o transversal, de educación moral que se está llevando a la práctica; a su desarrollo evolutivo; y a sus interrelaciones con otras personas –iguales y adultos– y con otros factores socio–ambientales.

Estas prácticas evaluativas no han de tener por objeto únicamente al alumnado, sino que han de contemplar una evaluación de todos los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza–aprendizaje –unidades de programación; actuación del profesorado; metodologías; actividades; contenidos; etc.–. Se trata, por lo tanto, de evaluar el conjunto del proceso educativo, en todas sus dimensiones, de una forma sistemática y continua para obtener información cualitativa que posibilite una progresiva reorientación y optimización del mismo, y de la realidad educativa en su globalidad.

En relación a la evaluación de los/las alumnos/as, la educación moral, al igual que las otras áreas de conocimiento, debe plantearse la necesidad de conocer si al final de un proceso de enseñanza–aprendizaje cada alumno posee un dominio suficiente de los objetivos previstos para poder abordar los siguientes. Pero la actividad de evaluación no debe limitarse a un momento final, sino que es importante estructurarla con una funcionalidad de diagnóstico para conocer, en un primer momento, el nivel inicial de cada alumno/a y, de esta manera, poder adecuar los objetivos, contenidos y metodologías a sus características. Además, el diagnóstico progresivo, permitirá detectar los progresos y las dificultades que va experimentando el alumnado en su desarrollo. La

evaluación se presenta, de esta forma, como un medio para darse cuenta de las capacidades de cada persona, aspecto que posibilitará su orientación hacia la optimización personal. Se trata, por lo tanto, de motivar e incentivar a los/las alumnos/as informando a cada uno/a de sus progresos y de los cambios que deberán de considerarse. Para conseguir estos objetivos la evaluación debe ofrecer información al equipo de profesores/as, a los padres y a los propios alumnos/as sobre el proceso de desarrollo de su personalidad moral.

Teniendo en cuenta los criterios anteriores, hemos de considerar una evaluación inicial–diagnóstica; una evaluación formativa y una evaluación sumativa–final. Así, como fase previa al desarrollo de actividades específicas y/o transversales de educación moral, es necesario conocer aquellas capacidades, conocimientos y experiencias que ya poseen los/las alumnos/as para poder definir objetivos, contenidos –conceptuales, procedimentales y actitudinales–, y metodologías en coherencia con sus necesidades e intereses. A lo largo de todo el proceso educativo está presente una práctica evaluativa de carácter formativo que informará de todo aquello que va sucediendo. Se trata de una actividad continua y orientadora para ir reajustando y adaptando las actividades y objetivos a las características del alumnado, estimulando la autoconfianza en sus propias capacidades para conseguir los objetivos individuales y grupales, superando las dificultades y problemas. Por último, la función de la actividad de evaluación es analizar el desarrollo de todo el proceso educativo en su conjunto, constatando lo que se ha conseguido y aquello que tendrá que modificarse o reconsiderarse.

2. Criterios sobre qué y cómo evaluar en el ámbito de la educación moral

Uno de los aspectos prioritarios a tener en cuenta en el ámbito de la educación moral, es la definición de una serie de objetivos de evaluación que orienten al profesorado, de las diferentes etapas educativas, sobre qué y cómo evaluar los aspectos morales y valorativos.

En este sentido, se han de considerar las características diferenciales que supone la evaluación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Así, por ejemplo, los contenidos conceptuales pueden ser objeto de evaluación no sólo para constatar si el alumno sabe o no sabe determinados datos, hechos o acontecimientos, sino para observar la comprensión que tiene de los mismos. Sobre los contenidos procedimentales, la evaluación debe considerar dos aspectos: por una parte, deberá constatar si el alumno conoce el procedimiento, es decir, si sabe qué acciones lo componen, en qué orden deben darse y en qué situaciones; pero, juntamente con este conocimiento, es importante la aplicación de los mismos en sus actuaciones diarias y, en este sentido, se evaluará la manera como se realizan las acciones; la generalización; la adecuación en cada situación y contexto y la automatización de la observación de las respuestas, de las expresiones verbales y comportamentales del alumnado; la interpretación de estas manifestaciones llevará a determinar las actitudes de cada alumno/a.

La delimitación de objetivos de evaluación, que orienten sobre qué evaluar, tiene una doble finalidad. Por una parte, evaluar los resultados o productos finales. Por otra,

evaluar los procesos, es decir, las formas de proceder, centrándonos en la evaluación de conductas, de aquellas manifestaciones observables que permiten establecer cómo los/las alumnos/as, mediante un proceso constructivo, desarrollan sus capacidades, actitudes, valores, conocimientos, etc. La evaluación, por lo tanto, nos informará de los progresos y las dificultades, de los cambios en el desarrollo de cada alumno/a en lo que hace referencia a su personalidad moral. Por esta razón, los objetivos de evaluación deberán hacer referencia a las diferentes dimensiones de la personalidad moral, es decir, al autoconocimiento y las capacidades de autonomía y autorregulación conductual; a las habilidades convivenciales y las capacidades de diálogo; a la comprensión crítica de la realidad y a las actitudes de implicación y compromiso en su optimización; al razonamiento moral y a la adopción de perspectivas sociales. Todos estos aspectos se pueden trabajar mediante actividades que interrelacionen los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, utilizando como recurso metodológico las diferentes estrategias de educación moral, estrategias que favorecen el desarrollo de las diferentes dimensiones de la personalidad moral (por ejemplo, la discusión de conflictos de valor favorecen el desarrollo del juicio; los ejercicios de role-playing posibilitan la percepción y comprensión de perspectivas diferentes; las actividades de clarificación de valores ayudan al alumno al descubrimiento y valoración del propio yo; etc.).

Juntamente con la propuesta de objetivos de evaluación que orientarán sobre qué evaluar, es necesario también analizar otros aspectos que configuren el proceso de evaluación y que puedan clarificar el trabajo del profesorado. Nos referimos al cómo evaluar, a las metodologías más idóneas dadas las características de la realidad educativa.

Pensamos que una de las metodologías que puede resultar más adecuada para llevar a término la evaluación, hace referencia a las prácticas de observación. Aunque ésta es una actividad habitual en las aulas, es necesario ofrecer orientaciones que permitan su sistematización de acuerdo con las finalidades de la educación moral. Si bien la definición de los objetivos de evaluación permitirá centrar el proceso de observación y, de esta manera, evitar los posibles inconvenientes de la observación poco o nada planificada, hace falta especificar también qué aspectos pueden ser objeto de un proceso de observación directa, y cuáles deberán evaluarse mediante estrategias de observación indirecta –trabajos de los alumnos; cuestionarios; etc.–. Se deberá tener en cuenta el hecho de que los procesos de observación son el resultado de diferentes actividades no exentas de problemas. Por una parte, la percepción de la realidad donde se ponen en práctica mecanismos de selección, exige que los equipos de profesorado clarifiquen previamente lo que quieren observar para evitar, por ejemplo, actitudes subjetivas y conductas de centración en algunos aspectos de la realidad objeto de observación que destaquen por exceso o por ausencia. La percepción va acompañada de la interpretación de aquello observado, actividad que supone atribuir significado a la realidad observada, hecho que comporta también peligros como los anteriores. Una correcta interpretación exige delimitar un cierto marco teórico que oriente sobre cómo llenar de significatividad las percepciones realizadas; juntamente con esto, hace falta interpretar teniendo en cuenta las características y peculiaridades del contexto, de los

factores socio-ambientales que envuelven la realidad objeto de observación. Se trata, por lo tanto, de que el equipo docente planifique la actividad de evaluación dando respuesta a los siguientes interrogantes: ¿qué observaremos?; ¿cómo haremos la observación? y ¿cómo analizaremos e interpretaremos los datos recogidos?

Aunque la observación se presenta como uno de los medios más relevantes para obtener información entorno a los procesos del desarrollo moral de los niños y jóvenes, se han de considerar también otras fuentes de información. La contrastación de la observación –evaluación llevada a término por el equipo de profesorado del ciclo o curso– con la autoobservación –autoevaluación del alumno– mediante entrevistas con un cierto grado de estructuración por parte del educador/a, puede enriquecer la actividad y significatividad de la evaluación en el ámbito de la educación moral. Si bien en las primeras edades el proceso de autoevaluación es más difícil ya que el alumnado no tiene desarrolladas plenamente sus capacidades de autonomía y autodirección, es necesario iniciar actividades para que los niños empiecen a participar activamente en la valoración de su trabajo y el de sus comportamientos. De esta forma se puede conseguir que, progresivamente, aprendan a observarse y analizarse; acepten sus capacidades y limitaciones; y estén dispuestos a esforzarse y comprometerse en un cambio optimizador del propio yo.

Por lo que hace referencia a las entrevistas, como complemento de las actividades de observación, se presentan como una buena estrategia para llegar a una mejor comprensión de la información obtenida, profundizando en las causas de ciertos comportamientos, en las relaciones entre hechos, en las dificultades de interacción o de manifestación de determinadas actitudes, etc. La estructuración de la entrevista con un carácter bastante espontáneo y coloquial, ayuda a que el alumnado ponga de relieve aspectos no observables directamente como, por ejemplo, los sentimientos íntimos, las preocupaciones, las impresiones y valoraciones, etc. Aunque la entrevista adopte un carácter abierto, hace falta delimitar previamente algunas preguntas sobre los temas que se quieran tratar. Esta estructuración permitirá la sistematización de la información que se obtenga en la entrevista, pero su carácter abierto permitirá recoger también otros aspectos que surjan en la conversación y que pueden ser elementos de interés a considerar en el proceso de evaluación. Quizá el interés de la entrevista no está tanto en su utilización como fuente de información de los conocimientos y capacidades desarrolladas por el alumnado, sino en el diálogo con cada alumno sobre sus dificultades y sus progresos, haciéndolos participar en los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

Referencias bibliográficas

- ANGUERA, M.T. (1988). *Observació a l'escola*. Barcelona: Graó.
- BLAZQUEZ, D. (1990). *Evaluar en educación física*. Barcelona: INDE.
- BOLIVAR, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya-Alauda.
- BRASHAMPS, L.A.; BRANDEBURY, D.C.; ORY, J.C. (1984). *Evaluating Teaching Effectiveness. A practical guide*. Beverly Hills: Sage Pub.

- COLL, C.; POZO, J.I.; SARABIA, B.; VALLS, E. (1992). *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana/Aula XXI.
- COLL, C.; MARTIN, E. (1993). «La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista» en VV.AA. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó/Biblioteca de Aula 2.
- DE KETELE, J.M. (1984). *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- HENERSON, M.E.; LYONS, L.; TAYLOR, C. (1987). *How to Measure Attitudes*. California: Sage Publications, Inc.
- LATHAM, G.P.; FRY, L.W. (1986). «Measuring and appraising employee performance» in GAEL, S. (Ed.). *Job Analysis Handbook*. New York: Wiley.
- MARTINEZ, M. (1993). «La evaluación en la educación moral» en *Aula de Innovación Educativa*. Núm. 16/17.
- MATEO, J. (1992). «L'avaluació com a feed-back de l'aprendre i de l'ensenyar» en VV.AA. (1992). *Educació és un procés*. Barcelona: Cruïlla. Proposta, Espai Pedagogia.
- RODRIGUEZ, S.; QUIJANO, S. (1989). «Informe sobre evaluación del profesorado universitario». Universidad de Barcelona, doc. policopiado.
- ROSALES, C. (1981). *Criterios de evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- SANTOS, M.A. (1993). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid: Akal, 2a. edición.
- STUFFLEBEAM, D.L.; SHINKFIELD, A.J. (1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós-MEC, 2a. reimpresión.
- TENBRINK, T.D. (1988). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea, 3a. edición.
- VV.AA. (1993). «La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje». *Aula de Innovación Educativa*. Monográfico. Núm. 20. Noviembre 1993.
- VV.AA. (1993). «Avaluació en l'activitat física i l'esport». *Apunts d'Educació física*. Monográfico. Núm. 31. Marzo 1993.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-MEC.

LOS INDICADORES DE EVALUACIÓN DE LA PERSONALIDAD MORAL

Isabel Carrillo, Ester Casals, Teresa Garrell, Margarita Pujol

*Miembros del P.E.V.A.– Grupo de Evaluación
ICE de la Universidad de Barcelona*

1. Las dimensiones de la personalidad moral

La estructuración sistemática de la educación moral en los centros plantea diferentes interrogantes en el momento de organizar la acción pedagógica con el objeto de favorecer el desarrollo coherente de las capacidades cognitivas, afectivas y morales del alumnado de las diferentes edades. De acuerdo con este objetivo, las propuestas curriculares de educación moral deberán interrelacionarse con el conjunto de los procesos de enseñanza–aprendizaje, pero haciendo incidencia en el desarrollo y formación de todas aquellas capacidades, actitudes, valores y conocimientos que van definiendo a la persona, dotando a los/as alumnos/as de las estrategias necesarias para relacionarse óptimamente con el entorno humano y físico.

En relación a los criterios anteriores, es necesario diseñar actividades entorno a temáticas moralmente relevantes –a nivel personal y social–, actividades que pongan en práctica metodologías específicas para poder trabajar los aspectos éticos y morales desde las primeras edades. La educación moral contempla, como las otras áreas de conocimiento, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales específicos que se deben trabajar de forma relacionada con estrategias como la discusión de dilemas morales, el comentario de textos, los ejercicios de clarificación de valores y autorregulación de la conducta, etc. Esto con la finalidad de que los/as alumnos/as vayan desarrollando las diferentes dimensiones que configuren su personalidad moral.

Consideramos que en la educación infantil ya puede iniciarse un trabajo consciente y sistematizado sobre temas relacionados, por ejemplo, con las normas, los hábitos o el conocimiento físico del yo. Progresivamente, se irán abordando otros aspectos de acuerdo al desarrollo evolutivo del alumnado. El autoconocimiento incluirá diferentes elementos relacionados con los gustos y las afecciones, la manera de ser, los sentimientos o las preocupaciones personales. El conocimiento del yo es necesario para ayudar a cada alumno a formarse una imagen positiva de sí mismo, incitando los cambios necesarios para optimizarse y mejorar las relaciones con los iguales y adultos. De forma interrelacionada se irán desarrollando las capacidades de autorregulación y autocontrol de la conducta, capacidades que ayuden a que las expresiones comportamentales sean un reflejo del propio razonamiento moral, sin olvidar que el desarrollo del juicio también sigue una secuencia evolutiva que tendremos que considerar. El heterocono-

cimiento es también un aspecto a contemplar para favorecer la progresiva adopción de perspectivas y la comprensión de los pensamientos y sentimientos de los otros. Pero, además, son indispensables todas aquellas capacidades de comunicación y comprensión de la realidad. El diálogo, juntamente con la adquisición de información, son elementos que permiten analizar los conflictos de valor que se plantean a nivel personal, relacional y social. También es necesario un trabajo sobre las habilidades que favorecen la competencia social de la persona, es decir, que posibilitan la expresión de conductas asertivas en los diferentes ámbitos de relación y convivencia.

El trabajo curricular, para incidir en los aspectos anteriores, exige que los procesos educativos contemplen, juntamente con las actividades de enseñanza-aprendizaje, actividades de evaluación que nos informen, de forma progresiva, de todos los cambios que se van produciendo en el alumnado, en la construcción de su personalidad moral.

2. Los indicadores de evaluación

En este apartado ofrecemos algunos criterios que pueden orientar al profesorado en el momento de diseñar actividades de evaluación en el ámbito de la educación moral. Nos hemos centrado en los objetivos e indicadores de evaluación, en relación a su estructura formal y a su contenido. No es nuestro propósito determinar lo que deben hacer los educadores, únicamente queremos presentar algunas pautas fruto del debate y el trabajo desarrollado por el grupo de evaluación en el ámbito de la educación moral. Este grupo se estructura en el marco del Programa de Educación en Valores del ICE de la Universidad de Barcelona¹, iniciando sus actividades en octubre de 1993 con la finalidad de estudiar las posibilidades de evaluación en el ámbito de la educación moral, la manera de llevarla a la práctica dadas las características y necesidades actuales de los centros, y teniendo en cuenta también las nuevas exigencias y cambios que introduce la Reforma tanto en primaria como en secundaria.

Un análisis de la LOGSE nos lleva a constatar las orientaciones generales que ofrece sobre las prácticas evaluativas. Las nuevas propuestas educativas nos indican que la evaluación no debe limitarse a una actividad final, sino que es importante que tenga un carácter continuo ofreciendo información de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de los logros y de las dificultades, orientando las actividades y reformulando los objetivos, en definitiva, optimizando el proceso educativo y los elementos que lo configuran. Por otra parte, la evaluación ya no puede tener como única finalidad la comprobación de si los/as alumnos/as saben o no determinados contenidos informativos, sino que se hace necesaria una evaluación conjunta de los contenidos de hechos y conceptos, los procedimientos y las actitudes, normas y valores.

¹ El Programa de Educación en Valores, coordinado en su primera fase por el Dr. Miquel Martínez y en la actualidad por la Dra. Ma. Rosa Buxarrais, se inició en el año 1992. Sus actividades están orientadas a la formación permanente del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria en el ámbito de la educación moral.

De acuerdo con estos planteamientos, las actividades de aprendizaje y evaluación han de considerar los tres tipos de contenidos, ya que los tres contribuyen a la formación y desarrollo de los/as alumnos/as. Pero se debe tener en cuenta que no siempre se trabajan con la misma intensidad los tres, sino que depende también del área de conocimiento.

En el ámbito de la educación moral, respecto a los contenidos objeto de evaluación, optamos por centrarnos en los contenidos procedimentales, quizá porque parece que son los que más dificultad plantean al profesorado en el momento de estructurar las actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación de los mismos, pero también porque son los que se refieren directamente a las capacidades que configuran la personalidad moral. Además, consideramos que mediante la evaluación de los procedimientos también estamos evaluando los contenidos conceptuales y actitudinales, ya que la propuesta de objetivos e indicadores de evaluación para los diferentes ciclos educativos exige la concreción de las capacidades y habilidades que giran alrededor de conceptos, actitudes o valores específicos, relevantes y significativos según las características de cada período evolutivo y el trabajo que sobre la educación moral se esté desarrollando.

El establecimiento de objetivos e indicadores de evaluación en el ámbito de la educación moral requiere, de acuerdo con los aspectos anteriores, tener en cuenta diversas características. Por una parte, su formulación debe seguir una progresión a lo largo de los cursos y los ciclos educativos, ya que la evaluación no tiene únicamente un carácter final, sino que su objetivo principal es informar del proceso que sigue cada alumno, adoptando una función formativa, de diagnóstico y orientación. Juntamente con esto, hace falta tener en cuenta también el nivel evolutivo, así como los conocimientos y capacidades del alumnado para evaluar lo que realmente puede conseguir. Pero, además, se debe centrar la evaluación en aquellos aspectos que se trabajan de forma específica en el ámbito de la educación moral, y también de forma transversal en las diferentes áreas de conocimiento. Es necesario concretar y determinar específicamente qué habilidades, actitudes, conocimientos, etc., se plantean como objetivos a conseguir por el alumnado de cada ciclo, indicando aquellos que se pueden trabajar y evaluar en cada una de las áreas que configuran el currículum de primaria y secundaria. Éste es un aspecto importante ya que el análisis de los objetivos de evaluación de las diferentes áreas curriculares –enseñanzas mínimas para las diferentes etapas educativas–, nos lleva a constatar que estos resultan excesivos y poco operativos desde el punto de vista de la evaluación. Es necesario, por lo tanto, una selección y reformulación de los mismos escogiendo los más importantes, aquellos que pueden resultar críticos en cada edad. Esta selección tiene la finalidad de que la evaluación en el ámbito de la educación moral no se plantee como una actividad separada de las otras actividades curriculares, sino que sea posible en diferentes momentos y contenidos (en el área de educación física; en el área de conocimiento del medio; en las tutorías; etc.) y en diferentes lugares (en el aula, en el patio, en las excursiones, etc.). De esta forma, el profesorado estará evaluando los procesos de desarrollo moral de forma transversal, continua y global.

Los aspectos anteriores tienen una gran relevancia por diferentes motivos. Por una

parte, por el hecho de que en primaria la educación moral o en valores no está contemplada como una área específica, por tanto es necesario estructurarla en el conjunto del currículum aprovechando los contenidos de las diversas áreas que permiten su tratamiento, y dedicando, siempre que sea posible, los espacios de tutorías, debates, etc., al trabajo de contenidos más específicos que no puedan abordarse desde las otras áreas. Esta configuración, juntamente con el conocimiento que los educadores tienen de los/as alumnos/as al poder convivir con ellos a lo largo de la jornada escolar, y no únicamente en el espacio de una área, permitirá que los procesos de evaluación se realicen en diferentes momentos, pudiendo observar de esta forma la generalización de aquello que aprende el niño en contextos y situaciones concretas. En secundaria, también adquiere mucha importancia el análisis de los contenidos y objetivos de las diferentes áreas, seleccionando aquellos que tienen relación con los contenidos y objetivos de la educación moral. En esta etapa, donde el profesorado no tiene una relación tan intensa con el alumnado, se debe establecer un trabajo de equipo coordinado para que todos aprovechen los contenidos de su área para trabajar la educación moral. De esta forma, la responsabilidad de trabajar los aspectos éticos y morales será de todos aquellos que participen en los procesos educativos, y no únicamente de los tutores o los profesores de áreas de humanidades, haciendo posible un trabajo transversal tal y como propone la reforma educativa.

La delimitación de objetivos e indicadores de evaluación, de acuerdo con los criterios anteriores, nos debe permitir evaluar tanto resultados o productos finales, como los procesos, es decir, las formas de proceder. Pero para facilitar la actividad de evaluación tanto por parte del profesorado, como la propia autoevaluación que puede realizar cada alumno, hace falta que los objetivos e indicadores se refieran a conductas, a manifestaciones observables que informarán cómo, niños/as y jóvenes, van desarrollando sus conocimientos, sus capacidades, sus valores,... Así, la formulación de objetivos deberá hacer referencia a cada una de las dimensiones de la personalidad moral, es decir, al autoconocimiento, la autorregulación, el diálogo, la comprensión crítica y transformación del entorno, la adopción de perspectivas, las habilidades sociales y el razonamiento moral. Cada uno de los objetivos, referentes a estas dimensiones, debe desglosarse en indicadores de evaluación, es decir, en lo que deberá observarse y evaluarse. Los diferentes objetivos han de seguir una progresión de forma que en las primeras edades se contemplen conocimientos, capacidades, y actitudes más simplificadas, y vayan adquiriendo complejidad a lo largo de los ciclos educativos. Los indicadores también deben incorporar cierta graduación en su complejidad, de forma que en un ciclo algunos pueden ser objeto de evaluación en el primer curso y otros pueden resultar mejor evaluarlos en el segundo curso del ciclo.

A continuación presentamos un ejemplo de la propuesta de evaluación de la personalidad moral que hemos realizado para la educación primaria siguiendo los criterios y pautas anteriores. Los objetivos e indicadores que se relacionan hacen referencia a las capacidades de autoconocimiento, autonomía y autorregulación conductual. El conocimiento personal se centra, en las primeras edades, en los aspectos físicos, integrando progresivamente los aspectos relativos a la personalidad y manera de ser. El logro de estos objetivos va acompañado también de la valoración del propio yo y del reconoci-

miento, en un principio más guiado y después más autónomo, de las diferencias y de los comportamientos como origen de conflicto entre las personas. Los objetivos formulados delimitan aquellas capacidades que los/as alumnos/as de cada ciclo pueden llegar a conseguir de acuerdo con sus características evolutivas. Los indicadores, por su parte, desglosan los objetivos en conductas concretas que gradúen los diferentes aspectos que incorporan las capacidades a conseguir, facilitando de esta manera la observación y evaluación de los mismos.

Capacidades de autoconocimiento, autonomía y autorregulación conductual

Ciclo 6/8

– *Observar y describir las características personales relativas a las características físicas.*

- Dibuja su figura humana teniendo en cuenta sus características personales.
- Describe como es –él o ella– a nivel físico.
 - a) Explica como es físicamente.
 - b) Identifica las características físicas que lo/la diferencian de los otros (llevar gafas, el color del pelo, etc.).
 - Indica sus características físicas personales.
 - a) Que más le gustan.
 - b) Que no le gustan.

– *Aplicar los cambios conductuales considerados oportunos a la clase y con los amigos/as.*

- Reconoce con la ayuda del maestro/a que su comportamiento –en la clase o en el patio– no es el correcto.
 - Verbaliza con la ayuda del maestro/a cuál tendría que ser su comportamiento.
 - Acuerda con el maestro/a cuál será su comportamiento.
 - Actúa teniendo en cuenta la decisión tomada.

Ciclo 8/10

– *Muestra aceptación por él/ella mismo/a aunque reconoce sus propias capacidades y limitaciones.*

- Reconoce las diferencias físicas que pueden provocar conflicto: ir con silla de ruedas; tener el color de la piel diferente; etc.
- Sabe explicar por qué determinadas diferencias físicas provocan conflicto.
- Muestra conocimiento por sus:
 - a) Dificultades en las actividades físicas (juegos y deportes).
 - b) Capacidades en las actividades físicas (juegos y deportes).

– *Analizar la propia conducta en los ámbitos de relación próximos estableciendo modelos adecuados de comportamiento.*

- Identifica comportamientos que originen conflictos de valor en los ámbitos de relación próximos.

- a) Identifica comportamientos propios.

- b) Identifica comportamientos de los iguales.

- c) Identifica comportamientos de los adultos.

- Propone maneras de comportarse para evitar los conflictos en las relaciones.

- a) Con la ayuda del maestro/a.

- b) De forma autónoma.

Ciclo 10/12

– *Describir la propia manera de ser e identificar las características conductuales y actitudinales que favorecen o dificultan la convivencia.*

- Describe su carácter y su manera de comportarse.

- Explica sus aficiones e intereses.

- Identifica los comportamientos personales que pueden provocar conflicto.

- Explica por qué determinadas conductas personales originan conflictos en su relación con los otros.

– *Progresar en la autonomía y la iniciativa personal, al margen de las influencias de las otras personas, en las actividades habituales y en las relaciones de grupo.*

- Tiene iniciativas propias en la realización de actividades comunes.

- Toma decisiones.

- a) Siguiendo únicamente sus propios criterios.

- b) Teniendo en cuenta las opiniones de los otros.

- Evita las situaciones conflictivas con los iguales.

- a) No entra en peleas.

- b) No se deja influenciar por las presiones del grupo.

POSICIONAMIENTO Y REACCIONES DE LA JOVEN GENERACIÓN A LOS SISTEMAS O SUBSISTEMAS DE VALORES A LOS QUE SE VE ENFRENTADA

Hipólito Cores, Mercedes Rodeiro Barros, Ana Vázquez Fernández

La aproximación a este tema la realizaremos a través de los siguientes apartados:

- A) Ámbitos de procedencia de la cultura juvenil
- B) Asunción de valores por parte de la joven generación
- C) Las creaciones escolares fuente de conocimiento juvenil
- D) Resistencia a la inculcación de valores

A) Ámbitos de procedencia de la cultura juvenil

La joven generación, en general, y subsectores de jóvenes de la clase obrera, en particular, están sometidos a una inculcación ideológica contradictoria.

Centrándonos en el último segmento de población podemos decir (basándonos en un trabajo de I-A llevado a cabo entre los años 87/93) que su cultura se conforma en base a valores procedentes de: 1. Cultura oficial; 2. Cultura Underground; 3. Cultura de Grupos Marginales y 4. Cultura Obrera. La explicitación de los valores asociados a las culturas mencionadas nos permitirá ir conociendo la manera de ser y estar en el mundo de las jóvenes y los jóvenes a los que nos estamos refiriendo.

1. La Cultura Oficial se nutre de valores procedentes del:

a) **Positivismo.** A fin de garantizar la producción y reproducción de la sociedad establecida en sus tres esferas de actividad (económica, socio-política y cultural) una serie de valores procedentes del ámbito positivista serán inculcados en la escuela. Son, entre otros, esfuerzo, rendimiento, competitividad, sometimiento, fomento o cultivo de la capacidad razonadora del pensamiento lógico-deductivo (olvido de la subjetividad), represión-infravaloración de la imaginación (facultad del pensamiento divergente, de la creatividad, del cuestionamiento, de las propuestas alternativas a un proceso unidireccional del desarrollo histórico,... del/de la rebelde).

b) **Judeo-cristianismo.** Hay que tener en cuenta el aporte de valores que el judeo-cristianismo hizo a la Cultura Occidental para poseer una visión lo más clara posible de las fuentes conformadoras del sistema de valores que contribuyeron, durante siglos, a mantener sujeta a la clase trabajadora a los dictámenes del capitalismo, tanto por naturaleza de los preceptos y rituales procedentes de este ámbito y el tipo de estructuración jerárquica y sexista que proyecta su forma de organizarse, como por la entente

Iglesia-Estado, cristalizada en España, en épocas precedentes, bajo el nombre de (nacional-catolicismo). Veamos alguno de esos preceptos, rituales y valores asociados.

– Preceptos:

a) «Honrarás a tu padre y madre»; b) «No cometerás actos impuros».

– Valores asociados a los preceptos:

a) Respeto, obediencia, consideración hacia aquellos que ocupan posiciones de poder en la estructura social. Las relaciones interpersonales que se establecen intergeneracionalmente se fundamentan en la subordinación, el dominio,... en el tener/poseer, controlar objetos y personas (sus cuerpos, voluntades, almas). En esto mismo se fundamentan las relaciones entre patrono-obrero, país rico-país pobre, hombre-mujer. La Iglesia mantiene el control sobre el ser humano manejando los dualismos: cielo-infierno, premio-castigo, salvación-condena, goce «eterno»-penas «eternas».

b) Contención sexual, represión instintiva. La Institución Eclesiástica al mantener entre sus rituales El Bautismo sigue contribuyendo al mantenimiento de las relaciones de dominancia de un sexo sobre el otro al hacer recaer sobre la mujer la causa del mal en el mundo.

c) **Marxismo.** En cuanto que el marxismo es objeto de estudio en el sistema educativo de los Países Occidentales puede considerarse como una de las ideologías conformadoras del Ethos Cultural Oficial, pero, no conviene olvidar que –como filosofía asociada a un sistema distinto de producción, el comunista, diferente al existente en los Países Capitalistas– muchos de sus planteamientos fueron asimilados por la clase trabajadora. Por lo tanto, marxismo y filosofías underground fundamentarán muchos de los sistemas y subsistemas de valores de los que se nutrirán individuos, grupos, pueblos que al entrar, total, o parcialmente, en contradicción con el sistema burgués de valores, o entre sí, generarán muchas de las resistencias producidas en el seno de este último evitando, a la vez, posiblemente, su estancamiento y «muerte», como consecuencia de los cambios a los que fuerza. No hay que olvidar, tampoco, las resistencias generadas a causa de la intersección entre especificidades culturales unidas a grupos étnicos, subsectores de trabajadores (cultura de la fábrica/cultura obrera).

2. Cultura underground

Del mundo underground recibirá el subsector de jóvenes al que nos estamos refiriendo información sobre como: a) Las leyes establecidas por el Sistema son quebrantadas por éste cuando ciertos grupos o individuos constituyen una amenaza para el mismo. b) Muchos de estos jóvenes serán receptores de la desinhibición de la que hacen gala sus grupos de rock favoritos, en los terrenos relacionados con: droga, sexo, libertad expresiva/crítica social. c) Tienen además estos jóvenes un cierto grado de conocimiento de las «tribus urbanas».

3. Cultura de grupos marginales

Tres son, fundamentalmente, los grupos marginales que sirven de «fuente de inspiración» al mundo juvenil en varios aspectos: jergas/argots, usos lingüísticos, música, modos/estilos de vida. Estos grupos son: gitanos, negros, mundo del hampa.

La marginalidad de estos grupos deriva de su situación ocupacional de cara al mer-

cado de trabajo; estereotipos; creencias en la superioridad de una raza, la blanca, de una civilización, la europea frente a las demás. Aquí entrarían en funcionamiento los dualismos: civilización, cultura/salvajismo, primitivismo. La marginalidad del tercero de los grupos se debe, además, a que se estereotipiza acusándola de «atentar» contra la propiedad privada, uno de los pilares de la Sociedad Capitalista.

4. Cultura Obrera

Los jóvenes a los que hacemos mención sufren enormes contradicciones si tenemos en cuenta que —como consecuencia del proceso socializador al que se hallan sometidos— tendrán registrados en su mente parte de los valores señalados y asociados a las diferentes culturas, contradicciones que se agudizarán si pensamos en que —como integrantes que son de la clase trabajadora— estarán expuestos a la influencia de la cultura obrera (cultura de la fábrica/cultura de resistencia al mundo capitalista y a sus instituciones). Así serán informados de como: «escaquearse» del trabajo; se «sisan» pequeñas cosas; condiciones de trabajo (alienación); repercusiones del proceso de robotización de las fábricas sobre el mundo del trabajo.

Estos jóvenes están además sujetos a una inculcación ideológica específica en razón de pertenencia a una u otra identidad genérica.

A todos los sistemas o subsistemas de valores a los que nos venimos refiriendo habría que añadir valores o conjuntos de valores asociados a individuos o grupos que defienden posiciones estatistas—nacionalistas; los que «comulgan» con modos de vida unidos al agro o a la urbe.

Existen, además, una serie de valores fundamentales recogidos en los textos constitucionales de las democracias occidentales, (Libertad, Igualdad, Fraternidad), que afectarán a los jóvenes que nos ocupan. Sin olvidar los espallados a través de los mass—medias propios de una sociedad competitiva y consumista en los diferentes ámbitos de actividad (socio—política—económica y cultural): competir, vender, renovar marcas y productos, exaltación del trabajo productivo, llamada de la naturaleza junto a la necesidad de compaginar modernización y transformación del medio, importancia de la ley y el orden; amor a: la disciplina, al mando; afán por sobresalir.

B) Asunción de valores por parte de la joven generación

La inculcación ideológica a la que se ve sometida la joven generación le llevará a interesarse por: el dinero a fin de alcanzar: éxito, fama, rentabilidad; valores altruistas: salvar vidas, cuidado de los demás; ecologistas: conservación y cuidado del medio y de los monumentos antiguos; disfrute de la vida (diversión): les gustan los lugares negros y flipantes. Algunas y algunos dicen pasar de: la droga, ser pija, la ropa moderna y la música absurda, del cole y de los estudios, pasan de todo. Otras y otros ven en el estudio un medio de promoción social.

C) Las creaciones escolares como fuente de conocimiento juvenil

Las producciones escritas y gráficas de estas jóvenes y de estos jóvenes nos permiten acercarnos a su mundo, conocer su interpretación de la realidad y ver como difieren esas producciones en razón de identidad genérica.

Las producciones de las jóvenes giran alrededor del ámbito: familiar, escolar y sentimental reflejando estereotipos sexistas en: las actividades desarrolladas por la mujer, en los atributos a ellas asociados, en su desenvolvimiento profesional; estereotipos en el tratamiento del mundo de la pareja.

En las producciones escritas y gráficas se observa además: un tratamiento detallista en el aspecto externo de los personajes femeninos, así como en escenarios ligados tradicionalmente al ámbito de la mujer; los personajes masculinos están representados de manera más esquemática. Un mayor estatismo y ocultismo caracteriza el estar de ellas (se ocultan detrás de los árboles para no ser vistas, contemplan el mundo desde la ventana...); ellos son más dinámicos (patinan, disparan, dan patadas a los libros), su actividad se desarrolla, generalmente, en escenarios externos.

Las jóvenes representan en sus creaciones personajes femeninos y masculinos, los roles que desempeña el hombre son más destacados que los desempeñados por la mujer.

El eje alrededor del que giran las producciones de los jóvenes son: guerra, deporte, atracos de «gichos», robos, persecuciones policiales, historias de fantasmas, vampiros, locos en un hospital, la copa de la amistad: Deportivo-Celta.

Ingredientes: Aquí sólo tienen cabida, generalmente, los personajes masculinos. Se retrata: la violencia, el exterminio, la agresividad, el gamberrismo... Aparece la mujer ligada a: la prostitución, víctima del sadismo; de no ser así será: santa, madre o vieja; aparece, igualmente, asociada a profesiones y connotaciones tradicionales, será portera y se la comparará con el loro por su mucho hablar y por su hablar repetitivo y sin sentido. El hombre-el niño experimenta, está sentado a la mesa para comer, es forzado, estudia.

La visión de la realidad proyectada a través de las producciones literarias de niñas y adultos habla de una inculcación ideológica diferenciada en función de identidad genérica, inculcación que se llevaría a cabo en y desde los micro-macrotextos.

D) Resistencia a la inculcación de valores

Las jóvenes y los jóvenes de nuestra investigación subvierten, en ocasiones, la inculcación ideológica a la que se les pretende someter, así lo evidencian: sus pintadas, las chapas que cuelgan de sus ropas, sus ideas sobre la alienación a la que están sometidos hombres y mujeres dentro de la fábrica. Sus formas de resistencia son desorganizadas y no modifican para nada el Sistema Establecido.

Bibliografía

- Bartolomé, M., (1985): «Los valores en los distintos humanismos y su proyección en la experiencia educativa» en Bartolomé, M., Ferreiros, P. y otros. *Educación y valores*. Madrid. Narcea, 4a. ed.
- Calvo Buezas, T., (1989): *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y derechos humanos en los Textos Escolares*. Madrid. Ed. Popular.
- Calvo Buezas, T., (1990): *El racismo que viene. Otros pueblos y culturas vistos por profesores y alumnos*. Madrid. Tecnos.
- Calvo Buezas, T., (1990): *¿España racista? Voces payas sobre los gitanos*. Barcelona. Anthropos.
- Racionero, L., (1987): *Filosofías ... underground*. Barcelona. Anagrama. 5a. ed.
- Vázquez, J.M., (1980): «Los gitanos hoy: visión de conjunto». I Simposio sobre: Los gitanos en la sociedad española. Madrid. *Documentación Social*, nº 41 (Octubre-Diciembre), pp. 157-165.
- Willis, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar*. Madrid. Akal.

LA TELEVISIÓN: UN MEDIO DE TRANSMISIÓN DE VALORES. EL PAPEL DE LA FAMILIA

Maria Domenech Roig

Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona

En palabras de Neil Postman, con las invenciones se produce el síndrome de Frankenstein: se crea una máquina con una finalidad definida y delimitada; una vez hecha, se descubre –a veces horrorizados, normalmente angustiados y siempre sorprendidos– que ésta tiene ideas propias; no sólo es capaz de cambiar nuestras costumbres, sino también nuestras maneras de pensar (N. Postman. *La desaparición de la infantesa*. Vic: Eumo, pág. 44).

La televisión es un medio que sin duda forma parte de nuestro proceso de construcción, ya que está presente en nuestras vidas y en las de nuestros hijos/as, y por tanto en la de nuestros alumno/as. Todos los procesos de educación informal inciden en nuestro proceso de construcción humana y tienen una clara incidencia en los fenómenos de asimilación y acomodación que conforman nuestros sistemas de valores.

La conjunción de los efectos de la educación informal y de los derivados de la educación formal muchas veces se manifiestan de forma complementaria y a menudo de forma contradictoria.

Las funciones de la familia como agente educador y las del ambiente familiar como espacio educativo complejo en el que se construyen los valores, pueden entenderse también como funciones de mediación. Estas lo serían entre las expectativas que la familia deposita en las instituciones más representativas de la educación formal, por ejemplo la escuela, y las prioridades de comportamiento que inducen las situaciones de educación informal.

Es sabido por todos, y diversas investigaciones lo demuestran, la gran importancia que tiene el **contexto de recepción** en relación a la influencia que puedan tener los mensajes. Muchos de los efectos que genera un medio, en nuestro caso los medios de comunicación y, en concreto la televisión, dependen no del medio en sí, sino del contexto de recepción del mensaje. La televisión se consume fundamentalmente en el ámbito familiar, de aquí la importancia y el papel que juega la familia en la asimilación de los mensajes y los valores que transmite la televisión. Es evidente, que el papel de la familia debería ser activo en la preparación del contexto en el que se van a recibir los contenidos informativos y valorativos que transmiten los diferentes programas de televisión. Para que todo lo que les llega del medio les proporcione una experiencia enriquecedora como telespectadores.

Las preferencias televisivas de los niños¹ dependen de diferentes variables como la edad, sexo o el nivel socio-cultural de la familia², por tanto la **actitud familiar ante la televisión** es uno de los factores más importantes en cualquier tipo de análisis o investigación que se pretenda llevar a cabo en este ámbito, ya que ésta es muy importante en los gustos televisivos de los niños.

Muchas veces se generalizan los temas y se adoptan posturas de reacción y/o fobia ante los medios de comunicación y, en concreto, ante la televisión. Esta actitud de «telefobia», a nuestro entender, no lleva a ninguna parte. Por ello deberíamos evitar que los padres adoptasen ante la televisión posturas y actitudes de rechazo, considerándola causante de todos los males, incluso del rendimiento escolar de sus hijos.

La actitud que adoptan muchos padres de prohibir el medio no parece recomendable desde ningún punto de vista, uno de los motivos por el cual no sería demasiado lícito efectuar dicha prohibición es porque el niño se vería privado de todo lo que le puede proporcionar la experiencia televisiva. Ahora no entraremos en juicios valorativos, es decir, sin pensar qué tipo de conocimientos, actitudes y valores transmite³.

Actualmente la **experiencia televisiva** forma parte de la vida cotidiana del niño, y al mismo tiempo es un referente obligatorio en las conversaciones, discusiones, lenguaje y juegos infantiles; no sé si se podría llegar a decir que el niño que se ve privado de dicha experiencia podría quedar algunas veces excluido de su **entorno social de interacción**.

No se trata de prohibir televisión sino de regular, es decir, es fundamental mantener el **control sobre el medio** que usa habitualmente el niño, pero actuando con criterios coherentes. Posiblemente nos falten estos criterios de actuación o lo que podríamos llamar un **«plan específico de acción pedagógica»** que nos ayudase a planificar el uso de la televisión.

Esta dosificación o **regulación del consumo** debería hacerse atendiendo tanto a criterios **cuantitativos como a criterios cualitativos**. Sobre este tema psicólogos y pedagogos podemos estar de acuerdo en que la exposición a la televisión debería ser proporcional a la edad, pero este criterio de proporcionalidad edad-tiempo de exposición muchas veces no se da. El factor más cualitativo, es decir, el control de la calidad y adecuación a las necesidades, capacidades, etc. de los telespectadores, es otro de los aspectos a tener en cuenta.

La expresión de **«televisión-canguro»**⁴ muchas veces se hace realidad en los determinados contextos familiares. Según estudios realizados esta situación de televisor-canguro se da con más frecuencia de lo que nos podríamos imaginar. En Francia equi-

¹ Utilizaremos la palabra niño o niños refiriéndonos al género masculino y femenino a la vez.

² Ferrés, J. (1994). *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós. pág. 133.

³ Los valores y actitudes que transmite la televisión muchas veces son contravalores o valores contradictorios con los que la escuela o la familia prioriza o intenta transmitir, en este caso sería interesante analizar el posible conflicto cognitivo que ello pueda provocar en los niños y niñas.

⁴ Joan Ferrés es su reciente libro *Televisión y Educación*, Barcelona, Paidós, 1994, hace referencia al riesgo del *televisor canguro* como sinónimo de la tan conocida expresión de televisión como *parking* de niños.

vale a una proporción de tiempo entre un tercio y la mitad del total en el que los niños son telespectadores⁵. En España un 31% de los niños ven siempre solos la televisión y otro 35% solamente en ocasiones la ven con sus padres⁶. Margaret Mead habla de la televisión como segundo padre, como consecuencia del hecho que los niños pasan más horas ante el televisor que con sus padres. En junio de 1979 el profesor Duche presentaba en el congreso Europeo de Psiquiatría celebrado en Madrid los resultados de una investigación según la cual un 40% de los niños encuestados preferían afectivamente a la televisión que a sus padres, y un 20% preferían más a sus madres⁷.

Por otra parte no debemos olvidar la importancia que tiene el **diálogo familiar**, es decir, no basta que el niño esté físicamente acompañado ante la pequeña pantalla, sino que es necesario que no se sienta solo como telespectador. Es necesario que comparta la experiencia que le proporciona el ver determinado programa de televisión, que pueda dialogar, confrontar, etc. Ya que la televisión ya es de por sí un medio unidireccional, y que puede resultar nociva o no suficientemente educativa desde un punto de vista pedagógico cuando se contempla en un entorno comunicativo en el que no hay reciprocidad⁸.

La presencia de otros compañeros, pero sobre todo de los padres, les permitirá tomar distancias respecto a su propia experimentación como telespectadores. Siempre, claro está, que dicha presencia sea activa, es decir, que los padres no estén hipnotizados como los niños ante la pequeña pantalla. En este sentido podríamos hablar de conceptos como el de Zona de Desarrollo Próximo –Vigotsky, 1979–, o el concepto de andamiaje –Bruner, 1986–, entre otros. Esta experiencia compartida como telespectadores permite a los padres transmitir de una manera espontánea ideas, pensamientos, conocimientos, actitudes, valores...

Las situaciones de educación informal presentes en diferentes espacios y momentos educativos implican el aprendizaje de unos **modelos de comportamiento**, los cuales priorizan determinadas actitudes y siempre suponen un sistema implícito de valores. Creo que en cualquier estudio sobre la influencia de los medios de comunicación –la televisión– en la construcción de la personalidad moral⁹, y en la formación de unos criterios de actuación y de los propios juicios de valor. Es conveniente analizar qué es lo que representan los héroes de los programas televisivos preferidos por los niños e intentar detectar los valores que encarnan.

Es cierto que en los diferentes momentos de la historia y en las diferentes culturas las sociedades ponen de manifiesto sus valores más preciados. Los héroes que venera-

⁵ J.L. Chabrol y P. Perin. (1991). *Le zapping*. Paris: CNET. pág. 114.

⁶ L. Rico. (1992). *TV fábrica de mentiras*. Madrid: Espasa Calpe. pág. 22.

⁷ M. Alonso, L. Matilla y M. Vázquez. (1981). *Los teleniños*. Barcelona: Laia. pág. 44.

⁸ Esta afirmación de la «televisión como un medio unidireccional» la podemos encontrar en el discurso de diferentes autores –Joan Ferrés, 1994, Lolo Rico, 1992–, pero también hay otros autores que no lo considerarían de esta manera y por ello entran en otro tipo de discurso, hablando de la televisión como un nuevo lenguaje para el conocimiento y la imaginación, y por tanto, para la construcción –Pérez Tomero, 1994–.

⁹ MARTÍNEZ, M.; PUIG, J.M^a (coord.). (1991). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: ICE.

ban los diferentes pueblos eran y son el reflejo de sus ideales. Si pensamos en algunos de los héroes de la historia, como por ejemplo, el Cid Campeador o los caballeros, estos representaban valores de valentía, lealtad, patriotismo, ... Pero hoy en día, ¿quiénes son los héroes?, ¿cuáles son nuestros ideales?, ¿qué valores transmiten?, ¿por qué son héroes o famosos?, ¿qué impacto y qué durabilidad tienen los héroes de hoy en día?, ...

Una de las consecuencias de la instauración de la televisión es la ampliación del número de **relaciones sociales vicarias** afectivas –Bandura, 1989– y un posible debilitamiento de las relaciones sociales afectivas. Esto significa que los individuos de la era de la televisión sostienen o pueden sostener un número más elevado de relaciones imaginarias con los héroes, personajes o protagonistas del presente –que nos son mostrados por el televisor–, y posiblemente menos, o más débiles con sujetos reales, presenciales. Por ello sería interesante analizar el tipo de relaciones sociales que los niños mantienen con sus iguales o los adultos –padres, profesores, etc.–.

Sin olvidar que siempre deberíamos tener en cuenta cuáles son los **roles sociales**, es decir, el papel que representan o protagonizan los personajes de aquellas series o programas de televisión preferidos por los niños. En realidad deberíamos hacer un especial énfasis en el análisis de las conductas que los programas preferidos por los niños muestran como modélicas o deseables, y el tipo de valores que estos transmiten.

Analizar el impacto y posible «ruido» que los programas de T.V. puedan plantear en el proceso psico-socio-evolutivo de los niños creo que nos ayudaría a diseñar acciones pedagógicas para trabajar de manera enriquecedora y creativa este medio que está presente en nuestras vidas.

Bibliografía

- AA.VV. (1991). *¿Qué miras? Textos*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- AGUADO GÓMEZ, J.L. (1993). *Comunicación audiovisual. Propuestas desde los medios*. Huelva: Prensa y educación.
- ALONSO, M.; MATILLA, L. y VÁZQUEZ, M. (1981). *Los teleniños*. Barcelona: Laia.
- ALONSO, N. y MANTILLA, L. (1990). *Imágenes en acción*. Madrid: Akal.
- BROWN, L.K. (1991). *Cómo utilizar bien los medios de comunicación. Manual para los padres y maestros*. Madrid: Visor.
- CAMPUZANO, F. (1993). *Tecnologías audiovisuales y educación*. Madrid: Akal.
- CASSETTI, F. y otros. (1991). *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós.
- CHALVON, M.; CORDET, P. y SOUCHON, M. (1982). *El niño ante la televisión*. Barcelona: Juventud.
- COLOMBO, F. (1983). *Rabia y televisión. Reflexiones sobre los efectos imprevistos de la televisión*. Barcelona: Gustavo Gili.
- ESCÁMEZ, J. y ORTEGA, P. (1986). *La enseñanza de las actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.
- FERRÉS, J. (1994). *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós.

- GIL DE MURO, E.T. (1984). *Televisión y familia. El hogar, entre la agresión y la cultura*. Madrid: PPC.
- GREENFIELD, P.M. (1985). *El niño y los medios de comunicación*. Madrid. Morata.
- GRUP MIXTO DE TRABAJO MEC-RTVE. (1982). *Educación y medios de comunicación. Informe final*. Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia.
- HODGE, B. y TRIPP, D. (1988). *Los niños y la televisión*. Barcelona: Planeta.
- MARTIN, M. (1988). *La producción social de la comunicación*. Madrid: Alianza Universidad.
- MARTÍNEZ, M. y PUIG, J. (1991) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona, Graó-ICE.
- PÉREZ TORNERO, J.M. (1994). *El desafío educativo de la televisión*. Barcelona: Paidós.
- POSTMAN, N. (1990). *La desaparición de la infantesa*. Vic: Eumo.
- POSTMAN, N. (1991). *Divertirse hasta morir*. Barcelona: Editorial de la Tempestad.
- PUIG, J.; MARTÍNEZ, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona, Laertes.
- RICO, L. (1994). *TV, fábrica de mentiras*. Madrid: Espasa Calpe.
- SELVA, M. (1993). «Usos i abusos de la televisión», en *Infancia*. Barcelona. Julio-Agosto. pp. 28-29.
- SOLER, LI. (1988). *La televisión. Una metodología para su aprendizaje*. Barcelona: Gustavo Gili.
- TURIEL, E.; ENESCO, I. y LINAZA, J. (1989) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid, Alianza.
- VILCHES, L. (1993). *La televisión. Los efectos del bien y del mal*. Barcelona: Paidós.
- YARCE, J. (1992). *Televisión y familia*. Madrid: Palabra.

DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS ENTRE LOS MODELOS DE HALL&TONNA Y KOHLBERG: IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Itziar ELEXPURU

ICE de la Universidad de Deusto

Concepción MEDRANO

Facultad de FICE

1. Contextualización del trabajo

En nuestra opinión, al poner en práctica en las instituciones educativas, un trabajo en el ámbito de los valores, nos parece fundamental poseer un marco epistemológico, conceptual y metodológico que enmarque el complejo y polisémico mundo de «los valores». Igualmente, que este marco y la definición de valores, sea compartido y discutido por todos los miembros de la institución dónde se va a realizar la intervención.

La solicitud realizada por un Instituto de Enseñanza Secundaria, a «los expertos en valores», es lo que nos impulsa en una primera fase de trabajo a buscar la complementariedad de ambos modelos.

Dado que la trasmisión del conocimiento teórico elaborado y estructurado, no nos parecía el método más adecuado para favorecer la construcción del conocimiento, en las primeras sesiones se trabajó a partir de sus ideas previas. Estas se recogieron en un cuestionario semiestructurado. En dicho cuestionario, se trató de que cada profesor elicitara sus representaciones espontáneas, respecto al concepto de «Valor» y «Valor Moral». Con este procedimiento, integraríamos sus ideas previas en las diversas conceptualizaciones que existen para explicar la educación en valores, y nos permitiría la introducción de nuestro marco teórico metodológico.

Al realizar el análisis de contenido de este cuestionario, pudimos observar los siguientes datos: el 50% de los profesores, realiza una distinción entre valor y valor moral, entendiéndolo éste último como una pauta ética y los valores como guías en las relaciones entre el medio y nosotros mismos. El 30%, no discrimina entre valor y valor moral; y el 20% restante interpreta los valores, como normas de conducta, o reglas que regulan las interacciones sociales. Después de presentar los resultados, se produce una discusión que favorece el cambio de esquemas y la toma de conciencia, acerca de la necesidad de llegar a unos mínimos acuerdos y de sistematizar una información teórica. (Medrano y Elexpuru 1993).

Anteriormente, habíamos trabajado con ambos modelos de manera independiente,

logrando objetivos diferentes, dependiendo del contexto de investigación. Precisamente por la experiencia que posea el equipo en el área de los valores, también se partía de la hipótesis de la no existencia de un modelo ideal, por lo que el análisis y comparación de estas dos perspectivas nos ha suscitado interrogantes y planteamientos muy enriquecedores para el trabajo institucional.

2. Diferencias conceptuales entre Hall&Tonna y Kohlberg

La diferencia más significativa es la referida a la dimensión ética, en Kohlberg (1992), ya que en su obra se refiere a «valores morales». Estos los define como juicios prescriptivos acerca de lo bueno y de lo malo, socialmente hablando. Su modelo es prescriptivo y parte de la existencia de principios universales, que se van construyendo a partir de una secuencia evolutiva.

Mientras que Hall&Tonna, consideran los valores desde un punto de vista más amplio, desprovistos de connotaciones morales. Los valores, son interpretados como prioridades que reflejan el mundo interno de las personas y que se manifiestan en nuestras conductas (Bunes y Elexpuru 1994). Estos autores, interpretan los valores como ideales en nuestras vidas, expresados a través de prioridades suficientemente importantes como para actuar de acuerdo con ellas y que a su vez reflejan nuestra conducta.

En ninguno de los dos modelos, se interpreta o manifiesta la existencia de valores positivos o negativos. En la teoría kohlberiana, se explica la evolución de un pensamiento menos equilibrado a un pensamiento más equilibrado y maduro; o la transición de un relativismo ético o un juicio basado en las normas convencionales a la construcción de principios autónomos. En la teoría de Hall&Tonna, se presentan las diferentes combinaciones de valores (casi se podría decir irrepetibles) que reflejan la forma de entender el mundo, los grupos, y las instituciones.

3. Diferencias respecto a la metodología

Kohlberg, utiliza como procedimiento para evaluar el razonamiento moral, entrevistas clínicas semiestructuradas, dónde se solicita al sujeto que argumente en torno a un dilema moral. Los dilemas hipotéticos se han utilizado en investigaciones longitudinales y transversales, en culturas diferentes. Todos estos trabajos apoyan la hipótesis fundamental de Kohlberg, respecto a la universalidad de la secuencia invariante de estadios de razonamiento moral.

Hall, Tonna y sus colaboradores (1986) han desarrollado un modelo y metodología de trabajo, llevando a cabo estudios en diferentes culturas. Como resultado de este trabajo han llegado a identificar 125 palabras-valor. Estos autores, han diseñado varios instrumentos que nos permiten identificar valores en situaciones diferentes. Entre estos instrumentos se encuentra el inventario de Valores grupal y el Programa de análisis de Documentos.

En síntesis, las diferencias metodológicas están relacionadas con las diferencias conceptuales. Kohlberg evalúa razonamiento moral y argumentaciones en torno a una situación conflictiva y de manera individual; mientras que Hall&Tonna identifican los valores (sin distinguir «valor» de «valor moral») que una persona, grupo, o documento escrito, manifiestan en un momento determinado de su desarrollo o de su vida.

La aportación de instrumentos de Hall&Tonna para conocer e identificar los valores grupales, nos parece de una gran relevancia para el mundo educativo.

4. Similitudes entre los niveles y estadios de Kohlberg y los ciclos y etapas de Hall&Tonna

Hall&Tonna han establecido **cuatro fases y siete ciclos de desarrollo de 108 valores**. Para el establecimiento de estas fases y ciclos se estudiaron 40 teorías del desarrollo humano con el fin de buscar aspectos comunes y valores subyacentes que se relacionaran con los diferentes estadios que proponen los distintos teóricos que han profundizado en este aspecto del desarrollo.

Para un conocimiento en profundidad de las características de las fases y los ciclos, remitimos a las personas interesadas a Bunes y otros (1993), donde a través del análisis de valores en la LOGSE, se va explicando el modelo teórico.

Para estos autores, los estadios de desarrollo se relacionan con experiencias individuales de conciencia y son independientes del proceso de la edad. En este sentido, si se comparan los ciclos con otras teorías evolutivas, se puede inferir qué valores recaen en los diferentes ciclos y añaden información a la naturaleza evolutiva de la visión del mundo de cada uno de los ciclos.

Sin embargo, en el pensamiento de Kohlberg, encontramos una evolución o transformación de las estructuras menos equilibradas a otras más equilibradas o maduras. El enfoque cognitivo-evolutivo de Kohlberg, arranca de la obra de Piaget, al cual supera al haber establecido una teoría del desarrollo moral que explica a través de **tres niveles y seis estadios**. No vamos a realizar una explicación exhaustiva de las características de los estadios, porque en este momento existen muchas publicaciones en castellano donde se puede encontrar un análisis más detallado con ejemplos y respuestas a dilemas reales. (Pérez Delgado y García-Ros 1991; Martínez y Puig 1991; Medrano y de la Caba, Díaz-Aguado y Medrano 1994).

Los tres niveles y los seis estadios de Kohlberg, son similares a las cuatro primeras fases de desarrollo con sus etapas. En nuestra opinión, la relación entre ambos modelos quedaría reflejada en tanto en cuanto los estadios de desarrollo moral, podrían enfocarse como asentados en grupos específicos de valores de Hall&Tonna.

Así el nivel preconventional (estadios 1 y 2) se asemeja al ciclo I (Fase I). El nivel convencional (estadios 3 y 4) al ciclo 2 y 3 (Fase II) y el nivel postconvencional (estadios 4 y 5) a los ciclos 4, 5, y 6 (Fase III).

En nuestra opinión, las implicaciones educativas que se derivan de la complementariedad de ambos modelos, son de una gran relevancia para el trabajo institucional.

Referencias bibliográficas

- Bunes, M.; Calzón, J.; Elexpuru, I.; Fañanas, T.; Muñoz-Repiso, M. y Valle, J. (1993): *La metodología de análisis de valores de Hall & Tonna aplicada al texto de la LOGSE*. ICE de la Universidad de Deusto-Mensajero, Bilbao.
- Bunes, M. y Elexpuru, I. (1994): «Los valores de la Comunidad Educativa y el Proyecto Educativo de Centro» *Aula*, 32, 5-10.
- Díaz-Aguado, M.J. y Medrano, C. (1994): *Educación y Razonamiento Moral. Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*. ICE de la Universidad de Deusto-Mensajero, Bilbao.
- Hall, B.P. (1986): *The Genesis Effect: Personal and Organizational Transformations*. Paulist Press, Nueva York.
- Kohlberg, L. (1992): *Psicología del desarrollo moral*. Decleé y Brouwer, Bilbao. (Versión original 1984).
- Martínez, M. y Puig, J.M. (1991): *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Graó, Barcelona.
- Medrano, C. y de la Caba, M.A. (1994): «A Model of Intervention for Improving Moral Reasoning: An Experiment in the Basque Country» *Journal of Moral Education*, V. 23, 4, 427-437.
- Medrano, C. (1994): «Cuándo y cómo se trabajan los valores morales en la transversalidad» *Aula*, 32, 15-18.
- Pérez Delgado, E. y García-Ros, R. (1991): *La psicología del desarrollo moral*. Siglo XXI, Madrid.

DE LA TRANSVERSALIDAD ANTROPOLÓGICA A LA TRANSVERSALIDAD EDUCATIVA. UNA APLICACIÓN PRAGMÁTICA EN LA PEDAGOGÍA DE LOS VALORES

Miguel Fernández Pérez

Universidad Complutense. Madrid

1. El sistema antropológico del dinamismo psíquico

Las mejores intenciones y los más generosos esfuerzos pueden constituir el más espléndido monumento a la esterilidad, si no van acompañados del pragmatismo modesto, pero insobornable, de la brújula que indica el camino de la eficacia, de la realidad con sus leyes tozudas. Y la realidad es sistémica y quien lo ignora la pierde. Mas, como quiera que un profesor, un educador, nunca se pierde solo, sino, por lo general, rodeado de inocentes, en este grave asunto del desarrollo moral y la educación en valores se impone una reflexión previa que nos indique el norte.

Se trata de situar los árboles en su bosque, esto es, de dibujar el mapa antropológico fundamental de la sensibilidad axiológica. Esta peculiar topología de la sensibilidad a los valores por parte de la especie humana se centra en cuatro nudos que destacan nítidamente en el tejido reticular de la piel del alma de cada uno:

a) El cerebro, metáfora de la inteligencia, sensible al valor de la verdad (el «homo sapiens» de la terminología clásica);

b) Las manos, metáfora del saber hacer, de la técnica, lugar propio para el valor de la eficacia, de la economía (el «homo faber»);

c) El alma (hay tanto «desalmado» etimológico...), metáfora para el querer hacer, la libre decisión de la voluntad, sensible al valor del bien, de la justicia (el «homo ethicus»);

d) El corazón, metáfora del disfrutar haciendo lo decidido por la voluntad, sensible al valor de la felicidad (el «homo aestheticus», hermano mellizo del «homo ludicus»). Notable, olvido axiológico éste, ignorando el sabio aforismo de «Cada vez que no eres feliz estás desobedeciendo a los dioses, que te crearon para que lo fueras», argumento vertical que se suma a un mazazo psiquiátrico horizontal: «El amargado amarga».

No es difícil ver que cada uno de estos lugares del psiquismo, antropológicamente sensibles a sus respectivos ámbitos axiológicos, no es viable sin una referencia dinámica de estricta reciprocidad con todos y cada uno de los otros tres vértices de esta topología, razón por la que dejamos ese análisis sistémico a la sobrada imaginación lógica del lector, por más que la ausencia de ese análisis pragmático en los diseños curriculares de tanto experto «formador de formadores» esté causando verdaderos es-

tragos en la deformación moral y axiológica de innumerables ciudadanos escolarizados.

2. Proyección curricular del sistema axiológico tetragonal

En un sencillo esquema de producto cartesiano (4 X 3), estas cuatro antenas de sensibilidad axiológica antes mencionadas, que para la antropología empírica definen a la especie humana, se cruzan con los tres territorios básicos del diseño curricular: el propio yo, el entorno físico y el entorno social, dando lugar a una tipificación, pedagógicamente imprescindible, de todos los contenidos académicos que sirvan a la hominización, es decir, a una enseñanza educativa, no deformadora.

Cabría pensar en una serie de investigaciones tan urgentes como interesantes: a) Desde una perspectiva descriptiva (necesidad de saber del «homo sapiens»), investigar cuáles de las doce casillas curriculares antedichas (resultantes del mencionado cruce 4 X 3) son cultivadas (y cómo, en su caso) o ignoradas, en la pedagogía real de las aulas, y ello, por ámbitos diferenciables muy diversamente (profesores de primaria, de secundaria, de centros de formación de profesores, de universidad, de formación profesional, de adultos, etc.; profesores de ciencias, de humanidades, de educación física, etc.; profesores de determinadas características: género, estado, grupos de edad, biografía académica, ideología identificable, etc.). b) Desde una perspectiva técnico-pedagógica (necesidad de hacer del «homo faber», de intervenir para mejorar la realidad observada), cabría experimentar alternativas metodológicas para el cultivo de las doce casillas postuladas en el esquema curricular presentado, partiendo de las diversas asignaturas de un plan de estudios dado y diversificando las variables independientes de acuerdo con los intereses del investigador (escuela estatal versus de iniciativa social, diversos tipos de profesorado, nivel sociocultural del entorno familiar y social de las escuelas, edades de los alumnos y/o profesores, etc.).

3. Una sinergia didáctica de valores transculturales: Invariantes éticas en la educación para la paz, para el consumo, para la felicidad

En el programa de doctorado de nuestro Departamento de Didáctica, en la Universidad Complutense de Madrid, imparto un Seminario titulado «Formación del profesorado para la transversalidad curricular: Educación para la paz, el consumo, la ética y la felicidad». Como quiera que los doctorandos, en su práctica totalidad, son docentes en ejercicio en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo (en nuestro país o en otros), disponemos de una oportunidad especialmente favorable para constatar/aprender: a) El carácter efectivamente transcultural (que es la transversalidad más radical, como es sabido) de algunas constantes axiológicas que «atravesan» el resto de los valores, especialmente por parte de algunas constantes éticas (no en vano Max Scheler, el pionero filosófico de la axiología, habla de la ética como «el valor de los valores»), comenzando por el testamento genial de Simone Weil, la joven víctima del

fanatismo nazi y de su heroicidad «todavía» no bautizada: «La paz es una fugitiva que huye siempre del campo del vencedor», intuición de cuya densidad, profundidad y altura es difícil dejar de beber; b) Las intensas relaciones sistémicas, en el nivel conceptual, entre las tres dimensiones axio-éticas de la educación para la paz, el consumo y la felicidad, nexos sistémicos curiosamente trenzados a invariantes éticas con la mayor frecuencia; c) La imposibilidad práctica, en el nivel de la metodología didáctica concreta, de separar lo conceptualmente separable: aprendizaje de la paz activa, del consumo homínido (hominizante, no deshumanizador), de la felicidad antropoide (sin tener que aparcarse constantemente la inteligencia) y del crecimiento moral.

Huelga decir que los doctorandos descubren innumerables vías de investigación, al igual que en el apartado precedente, tanto desde el interés descriptivo del diagnóstico de diversas situaciones, como desde el interés técnico-pedagógico por ensayar/experimentar el grado de eficacia de diferentes metodologías de intervención educativa al respecto. Por si alguien desea compartir una ignorancia mía muy actual y personal, estoy a su disposición para ampliar nuestra lista de interrogantes iluminadores debidos a mi participación en el PRIHUCA («Proyecto de Intervención para la Humanización de las Cárcels»), una investigación en la acción para reestructurar todo el horizonte axiológico de los que están al otro lado de la reja (tarea con frecuencia menos ardua que la misma reestructuración en los que nos imaginamos sin cadenas).

4. Una asignatura pendiente para la educación en los valores: la hipocresía institucionalizada de la evaluación

En otros lugares, si bien desde y para otras perspectivas, he desarrollado esta cuestión (ver bibliografía al final de esta breve comunicación). A título de simple invitación a la riqueza de sus intervenciones, adelanto posibles lugares fértiles telegráficamente: a) La evaluación, habida cuenta de que es un lugar institucional en el que convergen intereses muy concretos de grupos muy bien identificados (alumnos, profesores, padres, políticos, empresarios/empleadores, etc.), es un lugar privilegiado para el tratamiento didáctico de dilemas axio-éticos agudos, bien perfilados (es paradigmática la «honestidad» de las dos morales contradictorias, la del profesor y la del alumno, en el momento del examen típico, convencional, como explico en «Evaluación y cambio educativo»); b) La matización axio-ética de la evaluación en los centros de enseñanza, vehiculada casi siempre en el paquete inconscienciado del currículo oculto que impregna todo el rito del poder real, el «factum» de la evaluación/exámenes, constituye una de las más potentes y devastadoras lecciones de ética y axiología aplicada que reciben nuestros alumnos (con el agravante de que la palabra de una persona o de una institución no es lo que dicen, sino lo que hacen, razón por la que los profesores «explicamos lo que sabemos, pero enseñamos lo que somos»); c) Una hipocresía «legislada», pedagógicamente casi irresistible: tras el largo discurso curricular acerca de la importancia vital de la educación en los valores, tanto para el individuo como para la sociedad, he aquí que sólo hay que recuperar o repetir curso por química o por historia, por inglés o por matemáticas; nadie siente la menor preocupación, ni tiene la menor

previsión burocrático/académica (ni alumnos, ni padres, ni la administración) de tener que recuperar o repetir curso por falso, por vulgar, por cruel, por desleal, por insolidario, por chapucero, por irresponsable, por irrespetuoso, por arbitrario/irracional (regresivo/infantil), por injusto/inmoral, por pendenciero («matón»), por violento, etc., etc.

Evidentemente, nadie espera de una reforma educativa «legislada» (por cierto, ¿qué profesión «seria» permitiría que le legislaran en el B.O.E., Boletín Oficial del Estado, las exigencias técnicas de la calidad en su intervención profesional específica, trátase de neurocirujanos, arquitectos o historiadores?), nadie espera, decía, que se elimine, de una reforma educativa patrocinada en última instancia por políticos, un fuerte componente retórico, pero ello no debe impedir, sino justo lo contrario, que los profesionales de la educación distingan, con toda claridad, lo que la sociología empírica denomina los «valores proclamados», frente a los «valores vividos», tomando conciencia de que, psico-socialmente «lo que no se evalúa se devalúa». Es más, estaríamos ante una oportunidad de oro: un dilema axio-ético de segundo orden (la desvalorización de los valores por los mismos «logificadores» que los legislan), dilema que podría aprovecharse muy sabrosamente tanto para tematizar un problema, como dicen los didactas germanos («die Thematisierung der Probleme»), como para problematizar un tema («die Problematisierung der Themen»), algo así como la diástole y la sístole de un discurso didáctico que debe asumir la tarea, insustituible e inaplazable, de desenmascarar la hipocresía de los discursos vacíos, tanto en su emisión, como en su recepción, que es lo que aquí nos afectaría. A partir de esta primera actividad intelectual, ética y feliz, de desenmascaramiento (autodesenmascaramiento en parte, como todo acto de honradez: aquí, pedagógicamente multiplicado en miles de alumnos), ya podríamos empezar a hablar de técnicas didácticas eficaces para la educación en los valores y para el desarrollo moral.

Bibliografía del ponente

Las tareas de la profesión de enseñar: práctica de la racionalidad curricular (Siglo XXI, 1994); *Evaluación y cambio educativo* (Morata, 1994/3a); *Pedagogía inofensiva del poder* (subtítulo de «Papeles confidenciales de Juan Pablo III», pseudónimo Francisco de Juanes. Siglo XXI, 1994/2a, traducida/traduciéndose ya a nueve idiomas); *Sinceros con nosotros mismos: Psicopedagogía del sentido* (PPC, 1992); *Así enseña nuestra universidad: Hacia la construcción crítica de una Didáctica Universitaria* (Gráficas Escorial, 1995/2a); *La profesionalización del docente* (Siglo XXI, 1995/2a), especialmente pertinentes capítulos como «Anatomía de una desprofesionalización», «Ningún análisis es inocente» o «El rostro afectivo de la efectividad en educación». Finalmente, dos artículos muy específicos: «Ética de valores compartidos y fe cristiana» (una propuesta de ecumenismo axiológico para una antropología pedagógica sin fundamentalismos) y «Libertad de enseñanza y enseñanza de la libertad», ambos en Rev. VIDA Nueva 1993/núms. 1917 y 1910 respectivamente.

«CÓMO EDUCAR EN VALORES»

Teresa Gómez Masdevall, Teresa Planas Lladó

ICE de la Universidad de Gerona

Hace ya un tiempo que en nuestros centros estamos constatando una ausencia de disciplina, una falta de respeto, de confianza, una presencia muy marcada de agresividad, una conducta antisocial alta, ... esto nos ha motivado a educar a nuestros alumnos en valores.

Podemos preguntarnos: ¿Para qué sirven los valores? Sirven para guiar la conducta, orientar la vida y configurar la personalidad.

La Reforma educativa nos ayuda en este campo al contemplar los valores, actitudes y normas dentro de todas las áreas y como ejes transversales.

Educación en valores

La educación en valores exige unas estrategias específicas: juegos de simulación, debates, análisis de hechos reales del entorno. Todo ello se expone a continuación, basándonos en una práctica hecha para sistematizarlos.

La LOGSE plantea la educación como un trabajo sistemático por medio del cual nuestros alumnos desarrollan los valores explícitos en la Constitución, que son la base de la democracia.

Debemos tener en cuenta que frente a los valores siempre hay unos contravalores que dificultan los primeros. Hay que evitarlos.

El valor: es un objetivo que nos proponemos en la educación y que parte de la idea que se tenga del hombre y que le ayuda a ser más persona. Es sencillamente la convicción razonada de que algo es bueno o malo para llegar a ser más humanos.

La actitud: es la disposición que debemos despertar en los alumnos para la asimilación del valor.

La norma: es la explicitación a nivel colectivo del valor.

El hábito: es cuando la actitud se ejecuta fácilmente.

El objetivo de la educación en valores es ayudar a los alumnos a conocer y desear todo aquello noble, justo y valioso.

La escuela como formadora integral de la persona, debe ayudarle en la adquisición de los criterios para que los valores sean una guía de conducta, que dignifiquen al hombre y posibiliten la paz entre los pueblos.

Los valores en el diseño curricular

El marco legal que rige nuestro sistema educativo, nos da la pauta en cuanto a actitudes y valores.

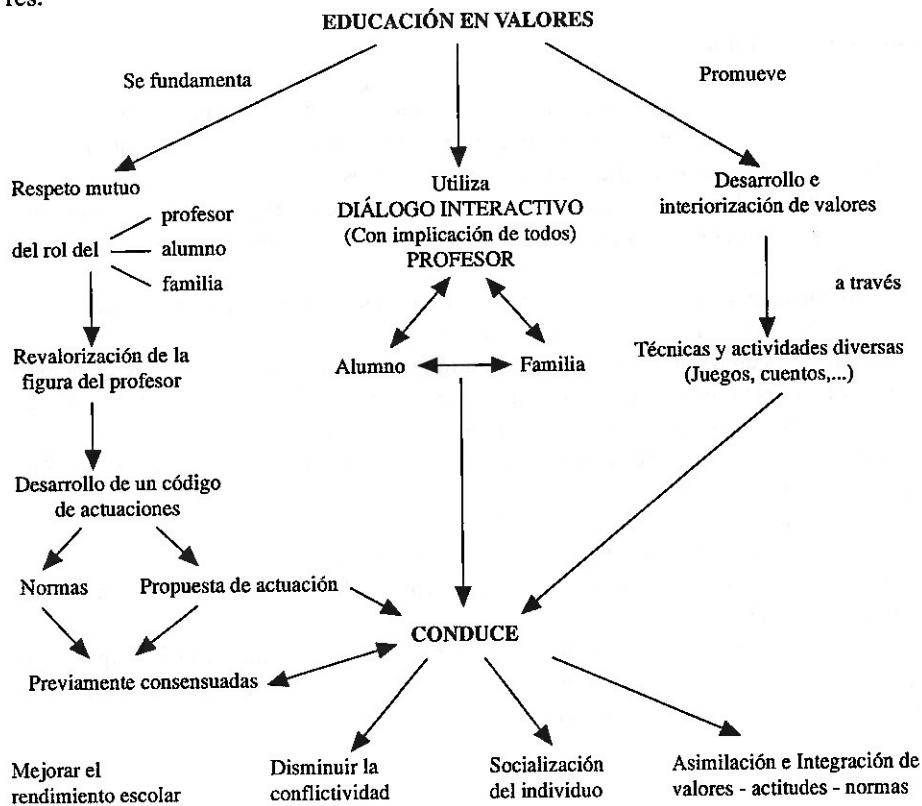
Es a la escuela a quien corresponde trabajar los valores, actitudes y normas en los distintos bloques de contenidos de cada área curricular. Se trata de un eje transversal que lo impregna todo.

En resumen, la LOGSE contempla una enseñanza para la formación integral de la persona, respondiendo así al gran reto de la educación de hoy: aprender a aprender y aprender a vivir.

El maestro debe estar motivado para ver la necesidad de educar en valores. Para dicha motivación hay textos que invitan a reflexionar sobre los valores y contravalores.

El proceso puede ser el siguiente: lectura de textos, reflexión en grupos y puesta en común en el claustro, buscando los valores que pueden ayudar a mejorar las actitudes y cuáles son los contravalores que dificultan el trabajo.

Se expone a continuación un esquema de la educación en valores en el cual vemos el fundamento y los medios que utilizamos para desarrollar e interiorizar dichos valores.



Ello nos conducirá a un mejor rendimiento, a la disminución de la conflictividad, socialización del individuo y la interiorización de actitudes, valores y normas.

Para la interiorización se utilizan técnicas y actividades diversas:

- juegos
- cuentos
- debates

Para trabajar cualquier valor se hace desde todas las vertientes posibles:

- la propia persona
- los compañeros
- la familia
- el entorno en el que nos movemos.

Nuestra propuesta es abierta ya que puede adaptarse a las posibilidades de cada escuela, siguiendo siempre el mismo esquema en el desarrollo del trabajo de valores a fin de facilitar su interiorización.

Ponemos a continuación unos valores que pueden ser trabajados en la escuela, son los siguientes:

- | | |
|-------------------|---------------|
| - Responsabilidad | - Sinceridad |
| - Diálogo | - Confianza |
| - Autoestima | - Paz |
| - Justicia | - Cooperación |
| - Solidaridad | - Creatividad |

La experiencia nos dice que esta forma de trabajar los valores es muy gratificante para el profesor y eficaz para el alumnado.

Todos los valores son dignos de ser trabajados lo mismo en Primaria que en Secundaria siempre que se haga por medio de cuentos, juegos o textos apropiados a la edad.

Praxis de un valor

Primero se busca una definición de valor para facilitar la terminología y comprensión para todos.

Se observan los valores y contravalores que se interaccionan.

Se temporalizan las actividades para los alumnos.

Se sugieren unas propuestas prácticas con los objetivos, desarrollo de la actividad y el texto de trabajo.

Se expone un ejemplo para facilitar la comprensión.

«La autoestima»

- *Definición:*

Es el concepto que tenemos de nuestra valía personal y de nuestra capacidad.

– *Objetivo:*

- Reflexionar sobre el propio conocimiento y aceptación de uno mismo.
- Saber encontrar lo positivo en cada situación.

– *Desarrollo:*

– Se entrega a cada alumno una fotocopia del texto «La cosa más humillante». Se da un tiempo de 10 minutos para reflexionar sobre situaciones en las cuales se sientan identificados. Se reúnen en grupos, se comenta y se buscan soluciones para ayudarse mutuamente.

– Texto de trabajo:

«La cosa más humillante»

No es...

tener limitaciones
ser feo
tener problemas
perder algo
no sentirse querido
equivocarse
tener fracasos

Es...

no continuar progresando
no embellecer la vida
no buscar soluciones
perder el entusiasmo
autoestimarse y no estimar
no aceptar equivocaciones
no continuar luchando

Finalmente con la evaluación comprobamos como el alumno ha interiorizado el valor y si es o no necesario continuar con otros juegos para que se asimile mejor.

– *Evaluación:*

Pueden evaluar: el profesor como observador, los alumnos entre ellos o una autoevaluación, lo mismo por parte de los alumnos como del profesor.

DISCUSIÓN Y EDUCACIÓN MORAL: UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN SECUNDARIA

M^a Montserrat Hurtado Molist

Universidad de Castilla - La Mancha

1. Introducción

Una de las finalidades dentro del currículo de la educación Primaria y Secundaria es la necesidad de un desarrollo integral donde no sólo se limite en conocimientos académicos sino también en el desarrollo de habilidades prácticas, actitudes y valores dentro de una educación moral y social; y en el que la discusión como método tendría un importante papel.

El papel del conflicto como incentivador del desarrollo cognitivo ya se conoce durante todo este siglo, pero su estudio sistemático no se produce como veremos ahora hasta los años 70. (1) Momento éste donde crece el interés para estudiar el desarrollo en interacción con el contexto social. La confluencia de la psicología evolutiva de orientación cognitiva y la psicología social, se hace realmente relevante con los trabajos de Doise, Mugny y Perret Clermont. Estos psicólogos sociales han demostrado la eficacia del conflicto que surge en la discusión entre los alumnos para desarrollar nociones lógico geométricas, de conservación y adopción de perspectivas en niños de 5 a 8 años. De alguna forma la interacción entre iguales puede ser más eficaz que la interacción entre los adultos.

Según estos autores: «El conflicto sociocognitivo se produce por la confrontación de sistemas de respuesta antagonicos así como la confrontación de un mismo sistema desde dos puntos de vista opuestos... y supone cuatro consecuencias:

1. Activa emocionalmente al sujeto, motivándole con ello a buscar más activamente una solución nueva.
2. Le ayuda a tomar conciencia de otras formas de respuesta, de modelos heterogéneos que puede percibir simultáneamente.
3. El otro proporciona al sujeto los elementos o dimensiones de la nueva estructuración.
4. Sólo le ayuda a progresar cuando le permite participar activamente en la reestructuración del problema.» (Mugny y Doise 1978, 27/28).

Hay numerosos estudios sobre el papel del conflicto y de la discusión como métodos de educación moral, desde el trabajo de Blatt dirigido por Kohlberg (Tesis Doctoral, 1969) hasta investigaciones más recientes. Las revisiones posteriores (Berkowitz 1981; Enright et al. 1993; Lawrence 1980; Leming 1981; Lokwood 1978) apoyan la eficacia de la discusión moral para incrementar el nivel de razonamiento moral de los estudiantes.

2. Diseño de la actividad

Basándonos en el método de la discusión moral derivado de los trabajos de L. Kohlberg para el desarrollo del juicio moral (discusión de dilemas) diseñamos una actividad cuyo objetivo principal es potenciar el desarrollo moral de los adolescentes. Esta técnica parte de la idea de que no hay un avance en el juicio moral si los alumnos y alumnas no experimentan previamente un conflicto cognitivo de índole moral que rompe la seguridad de sus esquemas. (2)

La experiencia se ha llevado a cabo con un subgrupo de 9 alumnos (3 chicos y 6 chicas) de 8º de E.G.B. de un colegio público de Ciudad Real, en edades comprendidas entre 13 y 14 años.

La elección de ese grupo fue motivado por su experiencia a lo largo del curso pasado de la discusión como procedimiento educativo, realizando actividades tanto dentro del aula como fuera del centro.

Estos 9 alumnos llevan varios años en el centro, excepto una chica que por circunstancias problemáticas familiares llevaba menos de un mes en ese colegio.

La mayoría de ellos son de un nivel socioeconómico medio alto y con un rendimiento situado entre medio a muy alto.

El estímulo que provocó la discusión fue el vídeo didáctico «Democracia es igualdad» (10 minutos). Seguidamente se pidió a los alumnos que plantearan y razonaran su postura sobre lo visto en el vídeo, a través de una composición escrita individual. Se les motivó a entrar de lleno en el tema planteándoles interrogantes relacionados con el tema proyectado.

La discusión se prolongó a lo largo de unos 40 minutos aproximadamente. Por último se pidió que razonaran nuevamente su postura por si hubiera nuevos argumentos o matizaciones en las razones aducidas antes y durante la discusión. Fundamentalmente se quería observar si había un nivel de razonamiento moral superior al de antes de la discusión.

La conversación fue fluida y distendida, mi intervención en forma no directiva y en muy pocas ocasiones, solamente enfatizando algunas de las ideas que ellos iban exponiendo, insistiendo en la reconducción de los matices que eran importantes pero sin introducir nuevos temas o argumentos. Se creó un clima de confianza que favoreció la cooperación y la comunicación.

3. Valoración de la actividad

Cuando se les propuso a los chicos redactar una segunda composición algunos alegaron que ¡cómo, si iban a poner lo mismo!. Pero no fue así.

Estos escritos fueron mucho más elaborados en general, tanto en cantidad como en calidad con respecto al primero, yo diría que también respecto a la discusión, por parte de algunos alumnos.

Las composiciones están mejor estructuradas y con propuestas concretas (que se discutieron en el coloquio), aunque no se llegó a unas conclusiones, (debía de haber

incidido en ellas en su momento). Hay una continuidad de los razonamientos entre el primer y el segundo escrito, lo que se apunta en uno se desarrolla ampliamente en el otro con una serie de matices y juicios profundos en algunos casos.

No cabe duda que el conflicto y la discusión incentivan el desarrollo moral, e incluso diría que podrían resultar más favorecidos los que menos participan en el diálogo. Pero, ¿cómo ocurre?, ¿qué factores hacen que el desarrollo moral evolucione? De las condiciones propuestas por Kohlberg (1975), para que la discusión moral favorezca la aparición de nuevas estructuras (1), no sé si se ha cumplido la primera –exposición a un estadio superior de razonamiento– es decir, si ese grupo estaba formado realmente por alumnos de estadios heterogéneos. Aunque he encontrado dificultad para valorar el nivel moral, en general creo que se encuentran en el tercer estadio y alguno de ellos incluso podría estar en la transición al cuarto. En esta actividad creo que ha sido la tercera condición la que ha podido favorecer más: –producir un clima de intercambio y diálogo y con cierta diversidad entre los mismos alumnos–, así al estimular el diálogo, cada uno de ellos puede elicitar otras ideas, razones o matices a los demás.

Apoyando estas consideraciones, y como se ha verificado en varias investigaciones (3), en los lugares de enseñanza donde se utilice el conflicto y la discusión como estrategia educativa darán lugar a un nivel de razonamiento moral significativamente superior que otros centros más autoritarios. Y ese es uno de los factores que creo que ha incidido en el colegio donde hemos trabajado. La experiencia ha sido muy satisfactoria tanto para mí, como para los alumnos y el centro, y confirma la necesidad de una educación moral para todos en los centros educativos.

Bibliografía

(1) Díaz Aguado, M. J. (1993). El papel del conflicto y la discusión en Díaz Aguado (Dir.) *Educación y Desarrollo de la Tolerancia. I. Teoría*. M.E.C.

(2) Educación Moral. Orientaciones Didácticas. PRIMARIA. M.E.C.

(3) Díaz Aguado, M.J. (1982). La relación entre el tipo de educación escolar y el nivel de razonamiento moral. Editorial de la Universidad Complutense.

LAS REDES TELEMÁTICAS COMO HERRAMIENTAS PARA TRABAJAR LA EDUCACIÓN EN VALORES

Magda Lizano, Silvia López, María Munné, Elena Noguera

*Miembros del P.E.V.A
ICE de la Universidad de Barcelona*

Introducción

El mundo cada vez es más interdependiente y las relaciones y comunicaciones son necesarias para el desarrollo, y en definitiva, para la mejora de los ciudadanos del mundo. La introducción de las nuevas tecnologías de la información como elemento innovador en la sociedad y cada vez más en el ámbito educativo, favorece esta comunicación y estas relaciones.

Queremos que nuestra sociedad sea una sociedad del conocimiento y de las comunicaciones, no sólo de la información y de la tecnología. Por eso debemos estar en condiciones de conocer, de comunicar y de comunicarnos.

Es innegable el valor que en la sociedad actual tiene la información, y resulta todavía más valiosa a medida que se facilita una mayor y más rápida difusión. Pero esta información deja de tener valor si no se encuentra disponible en el momento en que se necesita. La información sólo tiene valor si se comparte.

Los grandes adelantos en el campo de la informática, con la aparición de máquinas de gran capacidad conllevan el desarrollo de nuevas y mejores aplicaciones. El precio cada vez más asequible de estas máquinas ha hecho que prácticamente todas las escuelas dispongan de un ordenador o terminal. Una vez solucionado este primer objetivo se debe plantear la interconexión de todos ellos, por medio de redes de enlace de modo que la información y el proceso y la capacidad de almacenaje pueda ser compartida, para conseguir una mayor efectividad de nuestro sistema, enfatizando así la dimensión comunicativa.

Las redes son los vehículos más rápidos y energéticamente eficientes de transmisión de información. Su gran interactividad permite la reafirmación de las ideas, con lo que se potencia el contacto humano. Permite una retroalimentación continua y ayuda a la creación de hábitos y a la adquisición de estrategias cognitivas para organizar la información, sin fronteras de espacio y tiempo.

Fundamentos teóricos de las posibilidades que las redes nos ofrecen para introducir la dimensión comunicativa en la escuela

Con frecuencia las redes de comunicaciones son vistas como un medio para poder establecer una comunicación entre dos o más usuarios que deseen intercambiar información, pero pueden usarse para ofrecer más y nuevos campos, que de otro modo no sería factible. Es en este punto donde se presenta un inmenso ámbito de aplicación en la propuesta educativa y de valores aprovechando las ventajas propias de las redes. Conseguir el máximo y mejor provecho de este nuevo potencial comunicador que se nos desvela, es en este momento el reto tecnológico en educación.

La necesidad de una educación que potencie la dimensión internacional en las escuelas como medio de conocimiento del mundo que nos rodea y de las personas que formamos parte, facilitando el propio conocimiento de nosotros mismos y mostrando tolerancia y comprensión hacia otras culturas y sociedades, se debe valorar muy positivamente. Así como la internacionalidad como motivo de diálogo y reflexión, para la mejora de las relaciones entre los ciudadanos del mundo.

El hecho de comunicarse lleva implícito unos valores. Las redes son un instrumento que permite comunicarnos de manera universal superando las limitaciones que el hombre tiene en condiciones normales, pero sin duda, una manera eficaz de incrementar esta universalidad, es trabajar mediante las estrategias de educación en valores que nos ofrece el modelo de educación moral como construcción racional y autónoma de valores: el autoconocimiento, clarificación de valores y construcción conceptual, dilemas morales y role-playing (desarrollo de la perspectiva social y la empatía), autorregulación, autoconocimiento y habilidades sociales.

Es este crecimiento global que nos aporta la comunicación el que invita al desarrollo personal a través del conocimiento y del conflicto con el otro. Larrosa¹ a propósito de Todorov nos explicita esta idea :

«...es en esa vuelta sobre uno mismo previamente informada por el conocimiento del otro, en lo que Todorov llama «transvaloración», donde la conciencia de la diversidad no se queda sólo en una información adquirida. Y eso por que es ahí donde esa conciencia tiene efectos en el modo como uno se describe a sí mismo. Es ahí donde una sociedad multicultural puede valorarse como una riqueza y no como una amenaza para uno mismo. Lo importante es adquirir el sentido de lo que podemos «hacernos a nosotros mismos» ampliando nuestras expectativas con los otros».

La relación con el extranjero nos hace descubrir la propia cultura, desde lo más cotidiano hasta las visiones de cada uno. El diálogo intercultural fomenta no sólo la tolerancia y comprensión hacia el otro, sino un autoconocimiento. Como dice C. Torner², se trata de una de las paradojas del diálogo intercultural: «es en la relación con el

¹ AA.VV.: «L'interculturalisme en el currículum. El racisme». Dossiers Rosa Sensat, Barcelona, 1991.

² TORNER, C.: «L'immigrant ens acull», <Crònica d'Ensenyament>, núm. 66, mayo 1994.

otro que la propia identidad se manifiesta». En palabras de Abdallah-Pretceille³ podríamos decir que desde esta perspectiva interaccionista, las dos entidades se dan mutuamente sentido.

En telecomunicaciones cross-culturales, hay un esfuerzo para ser empático y transferir la información conforme a las percepciones de los otros. Ruth Ryan⁴ nos dice que la conciencia de la propia actitud de uno parece ser más fácil de discernir y de informar que adivinar sobre cómo se siente el otro.

En su estudio llega a la conclusión que la gente trata de ajustar sus actitudes para comunicarse efectivamente. Hay la voluntad de acomodar las diferencias con el fin de interactuar adecuadamente.

Ventajas que las redes ofrecen para trabajar la educación en valores en el currículum escolar

El intercambio de información que las redes nos ofrecen no tiene un valor educativo si no se trabaja adecuadamente. La utilización de estrategias de Educación en Valores aportan una serie de ventajas que es preciso mencionar.

Señalamos la importancia de la comunicación en el currículum escolar. El acto de comunicar no sólo lleva a un intercambio de información y de ideas sino a la génesis de ideas que se desarrolla en el proceso de comunicación. La preparación de mensajes en grupo para chicos y chicas desconocidos permite:

- Buscar aquello que les interesará más.
- Fomentar las habilidades para el diálogo y actitudes positivas.
- Promover un crecimiento de los procesos de lenguaje y comunicación en la preparación de mensajes y el comentario de la correspondencia.
- Facilitar el trabajo colectivo. El medio para conseguir que las escuelas se comuniquen, entre otros, es el correo electrónico o las conferencias, que pueden ser un canal de exposición de los trabajos de los alumnos y que posibilita que distintas escuelas hagan trabajos conjuntos.
- Conocer otras culturas, abrirse y enriquecerse. Existe la posibilidad de conocer detalles del modo de vivir, costumbres y aspectos económicos, culturales y sociales de un pueblo, una ciudad o un país, a través del contacto vivo y directo entre chicos y chicas que favorezca el pluralismo y el respeto entre ellos.
- Un trato interdisciplinar y transversal en el currículum: completando los programas de contenido y suponiendo una aplicación o una puesta en práctica de los contenidos. Los estudiantes cursan estudios de literatura, ciencia, historia, estudios sociales,

³ AA.VV.: «Las nouvelles technologies de la communication», Programa d'Informàtica Educativa del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

⁴ RYAN, R. «International Connectivity: a survey of attitudes about cultural, and national differences encountered in Computer Mediated Communication» (The online chronicle of distance education and communication, november, 1992).

arte, música, educación física y lengua, directamente enfocados hacia la expansión de su habilidad para entender la escena internacional y las maneras de cómo ésta puede afectar la vida en su comunidad local y nacional. Se anima a los estudiantes a ser pensadores globales. Se les da la oportunidad de explorar las tradiciones culturales y los estilos de vida contemporáneos de muchos países. No sólo descubren las particularidades de distintos países y culturas, también estudian las ideas y valores similares que se comparten en cualquier parte del mundo.

- Fomentar la dimensión y comunicación participativa en otros contextos que no sean el propio, conociendo nuevos métodos de trabajo que pueden completar el nuestro.

- Desarrollar el potencial de los estudiantes proporcionándoles unas bases académicas importantes y una perspectiva internacional que promueva un buen conocimiento, comprensión y apreciación de otros países y culturas y la ampliación de la conciencia de las interrelaciones de su inmediata comunidad desde un punto de vista local, nacional e internacional.

- Preparar a los estudiantes para vivir de manera más afectiva en un mundo cada vez más interdependiente, dotándoles de unos fundamentos académicos que los ayuden a desarrollarse como multiliteratos, multiculturales e individuos multilingües, facilitando la empatía y la comprensión.

- Es un elemento de motivación y de animación muy importante el desear conocer qué le quieren comunicar los otros y mostrar los propios intereses.

Por lo tanto, en el currículum escolar, trabajar en la educación en valores mediante las redes, se estratifica de la siguiente manera:

Objetivo: Trabajar la educación en valores.

Contenido: La información tanto implícita propuesta por el profesor, como explícita generada por los propios educandos según los intereses y motivaciones puntuales.

Metodología: Trabajar mediante la telemática y las estrategias de educación en valores.

Es decir, mediante las redes telemáticas incrementaremos y a la vez extenderemos la relación entre estudiantes de distintos entornos mejorando la dimensión comunicativa con estrategias y actividades de educación en valores.

Bibliografía

Actas del Congreso europeo «Technological information in education: critical insight», realizado en Barcelona en noviembre de 1992.

AGUARELES, M.A.: Educación y Nuevas Tecnologías. Publicacions Universitat de Barcelona. «Col.lecció de Tesis Doctorals Microfítxades nº425 (Tesis Doctoral microfilmada)».

AA.VV.: La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo. ICE/Graó. Barcelona, 1991.

AA.VV.: «La importància dels valors en l'Educació: Consideracions socials y pedagògiques «Programa d'Educació en Valors. ICE de la Universitat de Barcelona, 1993. Pág. 3.

- AA.VV.: «L'interculturalisme en el currículum. El racisme». Dossiers Rosa Sensat, Barcelona, 1991.
- AA.VV.: «Las nouvelles technologies de la communication», Programa d'Informàtica Educativa del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M.: <Pédagogie Interculturelle: bilan et perspectives>, en AA.VV.: «L'interculturel en éducation et en sciences humaines». Ed. Université de Toulouse-Le-Mirail. Toulouse, 1985.
- Comunicación Social 1991/Tendencias, Informes anuales de Fundesco. Edita Fundación para el Desarrollo de la Función Social de las Comunicaciones (Fundesco), Madrid, 1991.
- HUIDOBRO, J.M.: Redes de comunicaciones. Editorial Paraninfo. Madrid, 1991.
- JORDAN, J.A.: L'educació multicultural. CEAC. Barcelona, 1992.
- La Revista de la Telemàtica y la información, nº2 Edita: Redes de Servicios Multimedia, S.L. Barcelona, diciembre, 1994.
- TORNER, C.: «L'immigrant ens acull», <Crònica d'Ensenyament>, núm.66, mayo 1994.
- PUIG, J.M.; MARTÍNEZ, M.: Educación Moral y Democracia. Laertes. Barcelona, 1989.
- RICHERI,G.: El universo telemático. Trabajo y cultura en el futuro inmediato, Mitre, Barcelona, 1984.
- RYAN,R. «International Connectivity: a survey of attitudes about cultural, and national differences encountered in Computer Mediated Communication» (The online chronicle of distance education and communication, november, 1992).
- TIDOC-PROJECTE: Escola y noves tecnologies. CEAC. Barcelona, 1990.

UNA EXPERIENCIA DE APLICACIÓN DE LA TELEMÁTICA EN LA EDUCACIÓN EN VALORES

Magda Lizano, Silvia López, María Munné, Elena Noguera

*Miembros del P.E.V.A.
I.C.E. de la Universidad de Barcelona*

El objetivo de la presente comunicación es mostrar la posibilidad de trabajar las actitudes, normas y valores mediante las nuevas tecnologías de la información, de la documentación y la comunicación. Los aspectos que vamos a tratar en esta comunicación son, en primer lugar el porqué se consideró la posibilidad de utilizar la telemática para trabajar la educación en valores. En segundo lugar pretendemos exponer brevemente en qué se concretan estas posibilidades y cuáles son las actuaciones en las que hemos centrado el trabajo realizado.

La presente comunicación se complementa con la titulada “Las redes telemáticas como herramientas para trabajar la educación en valores” cuyo objetivo es ofrecer una fundamentación teórica del uso de las redes telemáticas como medio para el trabajo de la educación en valores.

Posibilidades de utilizar la telemática en la educación en valores

Desde el punto de vista de la educación es un aspecto primordial plantearse cuáles son algunas de las características socioculturales que pueden tener una repercusión de carácter pedagógico. Sin pretender hacer un análisis exhaustivo podemos destacar el desarrollo tecnológico y científico, la gran importancia de los mass-media, el multiculturalismo, la falta de modelos absolutos..., como aspectos a considerar en el diseño y elaboración de currículums de educación moral. Por otra parte es obvio que la tendencia actual nos conduce a una sociedad del conocimiento y de las comunicaciones.

Teniendo en cuenta el modelo de educación moral en el que nos basamos, es decir, la educación moral como construcción racional y autónoma de los valores, pensamos que las nuevas tecnologías de la información, documentación y comunicación pueden jugar un papel importantísimo en los objetivos de la educación moral que desde hace ya algún tiempo viene proponiendo el grupo GREM (Grup de Recerca en Educació Moral): reconocer y asimilar los valores universales; adquirir competencias dialógicas; dialogar crítica y creativamente con la realidad; comprender, respetar y construir normas de convivencia justas; autoconstruirse de acuerdo con los valores personales, etc. Pensamos que de la misma manera el uso de estas nuevas tecnologías, aplicadas al mundo de la educación colaborarán en desarrollar en nuestros/as alumnos/as habilida-

des y capacidades que les permitirán utilizar gran parte de la información disponible en el entorno de una manera significativa. Es evidente que la tecnología por sí sola no posibilita el crecimiento y desarrollo moral; si bien utilizada con unos objetivos claros y de manera integrada en el currículum permite: trabajar diferentes objetos de conocimiento de manera transversal, superar las barreras espaciales y temporales, fomentar la interacción entre iguales y conocer realidades distintas. En definitiva, permiten una acción pedagógica activa y centrada en el interés de los educandos.

A partir de este conocimiento previo que las posibilidades de las tecnologías de la información, documentación y comunicación incorporan a la escuela se ha visto viable este trabajo pedagógico y se han pensado dos tipos de actividades: por una parte la creación de dos bases de datos de materiales de educación moral consultable telemáticamente y por otra la creación y animación de una red de actividades de educación moral vía telemática.

Propuestas de aplicación de las tecnologías de la información, documentación y comunicación en el trabajo en educación y valores

• Bases de datos

Para la creación de las bases de datos se realizaron diferentes entrevistas con educadores con el objetivo de conocer sus necesidades en relación tanto con el tema de la educación en valores, como por lo que hace referencia a la utilización de las nuevas tecnologías en su acción pedagógica en el aula. Se presentó una propuesta que ha ido modificándose a partir de las sugerencias de maestros y otros usuarios de correo electrónico que propusieron algunas ideas de interés. Actualmente estas bases están siendo realizadas en TIDOC-PROJECTE¹.

El estudio de las necesidades dio como resultado la creación de dos bases de datos: una base de actividades de educación moral para los diferentes ciclos educativos y en segundo lugar una base de datos de bibliografía de literatura infantil y juvenil relacionados con temáticas propias de un currículum de educación sociomoral.

Base de datos de actividades de educación moral

Un primer paso fue realizar una selección de actividades para cada uno de los ciclos educativos donde estuviesen recogidas todas las estrategias y técnicas de educación moral. Con esta base de datos se pretende que cualquier educador/ra pueda acceder con facilidad a diferentes actividades que sean de interés, bien por la temática que en aquel momento esté trabajando, bien por los objetivos propios de la técnica. Está previsto que esta base de datos se revise periódicamente con la finalidad de incorporar nuevas actividades de los propios educadores. Esta base de datos está estructurada en

¹ Grupo de investigación pedagógica.

los siguientes campos: técnica (dilema, diagnóstico de situación, role-playing, clarificación de valores, habilidades sociales, autorregulación...), edad/ciclo (6-8, 8-10...), tema o ámbito temático (autoconocimiento, relación entre iguales, la vida en el ámbito familiar, la escuela, discriminación por razón de género...), título de la actividad y orientaciones didácticas para la aplicación.

Base de datos de bibliografía de literatura infantil y juvenil

Esta base de datos recoge diferentes temáticas que aparecen en los libros y cuentos, clasificadas por edades que pueden ser útiles para trabajar los contenidos informativos que planteen la problemática que se quiere tratar. Como en la primera base de datos, se pretende ampliar el número de títulos con la colaboración de los usuarios. Los campos de los que consta esta base son: título, editorial, edad, temas tratados, autor, páginas y resumen.

- Creación y animación de una red de animación vía telemática

El objetivo principal era formar un grupo de personas con la finalidad que fuesen capaces de animar telemáticamente actividades y proyectos de carácter sociomoral.

Para conseguir este objetivo se diseñó un curso para los integrantes del grupo de trabajo. Por una parte es necesaria una preparación técnica del profesor/ra para que no tenga ninguna dificultad en el dominio del instrumento y, por otra parte, una preparación pedagógica para que puedan extraer el máximo provecho y realizar una utilización significativa en el sentido que ni alumnos ni profesores se queden en el intercambio de mensajes de presentación, sino que lleven a cabo proyectos relacionados con la educación en valores. Son muchas las formas de comunicación que se pueden llevar a cabo mediante el correo electrónico: intercambios escuela-escuela, grupos de escuelas trabajando en un mismo proyecto.... Es necesario conocer las posibilidades y dar pautas para el diseño, realización y valoración de las actividades.

El contenido del curso constó de cinco apartados: aspectos técnicos; diferentes formas de comunicación que se pueden generar; redes telemáticas educativas locales (acceso y actividades que se llevan a cabo); redes telemáticas educativas internacionales y planteamiento formal de la comunicación.

El espacio de comunicación electrónica que ha sido la base de nuestra experiencia es Calidoscopi, entorno creado dentro de una mensajería electrónica que nació con el objetivo principal de potenciar la comunicación como elemento de formación y enriquecimiento personal en el mundo de la educación. Calidoscopi permite entre otras opciones ponerse en contacto con escuelas, alumnos, maestros y educadores; participar en actividades propuestas en diferentes niveles sin los requisitos de simultaneidad en el espacio y en el tiempo; anunciar, exponer trabajos, proponer iniciativas; consultar dudas y asesorarse sobre temas diversos...

Como actividad final del curso se inició un proyecto piloto que pretendía utilizar la mayoría de estrategias de educación moral aprovechando las nuevas posibilidades que nos ofrecía este medio.

Se creó un personaje "Ploffeta" conductor y animador de la actividad, que con sus intervenciones motivaba la participación de los alumnos que participaban en el pro-

yecto. Las escuelas colaboradoras eran: Centre Educatiu Projecte (Barcelona), Pompeu Fabra (Cunit), Escola Santa Creu de Calafell (Calafell) y El Turó (Bigues y Riells).

“Ploffeta” era una gota de agua que en su recorrido por la geografía catalana se iba encontrando con problemáticas de carácter social y moral. Estas cuestiones las iba planteando a los alumnos/as a los que pedía la realización de diferentes actividades e intervenciones. Con esta actividad se pretendía abarcar aspectos relacionados con el medio ambiente, los jóvenes, el sexismo, las diferencias culturales...

Esta actividad piloto resultó muy positiva pese a los inconvenientes de iniciar un proyecto en el que casi ninguno de nosotros/as estaba familiarizado ni con la dinámica de trabajo exigida en una actividad de estas características ni con las nuevas tecnologías que precisábamos utilizar. No obstante la valoración por parte tanto del profesorado como de los alumnos fue altamente gratificante y motivadora. Nos ha permitido conseguir un dominio suficiente de los aspectos técnicos y pedagógicos de proyectos educativos vía telemática, lo que se ha traducido en el diseño y participación en otras actividades de educación moral tanto a nivel estatal como internacional.

En el presente curso hemos iniciado una nueva actividad con la colaboración de nuevas escuelas. Como en la actividad anterior el animador y coordinador del proyecto es un personaje ficticio; en este caso dos hermanos gemelos Héctor y Mireia que con sus intervenciones, demandas y aportaciones pretenden motivar y originar debates y discusiones entorno a diferentes temas.

La metodología de aplicación ha sido en primer lugar una presentación por parte de los personajes donde se pedía a los alumnos/as una relación de temas que fueran de su interés y la propuesta de un nombre para un “club” que se pretendía formar entre todos. Se realizó la votación del nombre así como la relación de los temas que tuvieron mayor aceptación: ecología, racismo, violencia juvenil, sexo, machismo/feminismo, problemas familiares, guerras, superpoblación en el mundo, etc. Hasta el momento se ha trabajado el tema del racismo con numerosas aportaciones y actividades (dilemas, diagnóstico de situaciones...) y actualmente se está trabajando el tema de la ecología con la participación en el II Congreso Telemático Internacional de medio ambiente. En concreto se está llevando a cabo la coordinación de un debate a propósito de la frase “¿La mejora de calidad de vida perjudica el medio ambiente?”. En este debate se ha ampliado el número de escuelas participantes y las actividades, aportaciones y propuestas que se están presentando son de gran interés tanto por su contenido como por la dinámica con la que se están llevando a cabo.

Esta actividad se está realizando a través de la mensajería “Calidoscopi”, la red Pangea y la “Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya”.

El objetivo que nos proponíamos con el diseño y aplicación de este tipo de actividades se está llevando a cabo, si nos atenemos a la valoración realizada por algunos maestros/as. La utilización de las nuevas tecnologías de la información, documentación y comunicación en el campo de la educación en valores está complementando de manera, creemos positiva, la acción pedagógica que ya se estaba llevando a cabo con los recursos y las técnicas más clásicas, propias de la educación moral.

La introducción y uso de estas nuevas tecnologías en el mundo escolar no es siempre fácil en la práctica, ya que requieren una formación adecuada del profesorado,

tiempo de dedicación y una integración en el currículum educativo; pero estamos seguras que en un futuro próximo estos inconvenientes serán superados y las grandes posibilidades de la telemática harán que ocupe un lugar muy importante en nuestras escuelas.

Bibliografía

- AA.VV.: *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. ICE/Graó. Barcelona, 1991.
- PUIG, J.M.; MARTÍNEZ, M.: *Educación Moral y Democracia*. Laertes. Barcelona, 1989.
- AA.VV.: *Ètica i escola: el tractament pedagògic de la diferència*. Edicions 62. Barcelona, 1990.
- TEIXIDÓ, M.: *Educació i comunicació*. CEAC. Barcelona, 1993.
- TIDOC-PROJECTE: *Escola i noves tecnologies*. CEAC. Barcelona, 1990.
- AA.VV.: "La xarxa telemàtica educativa de Catalunya (XTEC). Un medio al servicio de la comunicación educacional", en INSYS'90 Jornadas de nuevas tecnologías interactivas. Barcelona, 1990.
- AA.VV.: "Documentación y telecomunicaciones en la escuela. Los bancos y las bases de datos, la telemática y el correo electrónico: nuevos entornos interactivos para el aprendizaje escolar", en INSYS'90 Jornadas de nuevas tecnologías interactivas. Barcelona, 1990.
- AA.VV.: "El Projecte TEAM: la telemàtica a l'escola". Actas del congreso: Tecnologia, Informació, Educació. Barcelona, noviembre 1992.
- AA.VV.: "Turislogo: un projecte Logo treballat conjuntament per quatre escoles mitjançant la telemàtica". Actas del congresos: Tecnologia, Informació, Educació. Barcelona, noviembre 1992.
- AA.VV.: "Experiències educatives en l'ús de la telemàtica a les escoles catalanes". Actas del congreso: Tecnologia, Informació, Educació. Barcelona, noviembre 1992.
- CEMELI, R. Y VALLDAURA, J.: "Reflexions sobre la incidència de la telemàtica a l'escola rural". Actas del congreso: Tecnologia, Informació, Educació. Barcelona, noviembre 1992.
- COMPOSTELA, B.: "Correo electrónico: Nuevo Instrumento para Mejorar la Calidad de la Enseñanza" en *Infodidac* n° 14-15, 1991.
- COMPOSTELA, B.: "Uso del correo electrónico en clase de matemáticas". Actas del congreso: Tecnologia, Informació, Educació. Barcelona, noviembre 1992.
- COMPOSTELA, B.: "La telemática en el mundo educativo" en *ADIE* n° 1, 1993.
- PORTALO, J. DE D.: "BBS "San José". Un Proyecto Telemático en el Aula" en *Infodidac* n° 17, 1992.
- RODRÍGUEZ, Mª J.: "Recursos telemáticos de apoyo a la educación: Centro de documentación e información educativa por Ibertex". Actas del congreso: Tecnologia, Informació, Educació. Barcelona, noviembre 1992.
- RODRÍGUEZ MARÍN, M.: "El modem en la escuela". en *ADIE* n° 2, 1993.

- TIDOC-PROJECTE: "Projectes telemàtics interescolars". Actas del congreso: Tecnologia, Informació, Educació. Barcelona, noviembre 1992.
- VIDAL, J.: "Experiència de comunicació telemàtica internacional (teledebat Catalunya-França-Luxembourg)". Actas del congreso: Tecnologia, Informació, Educació. Barcelona, noviembre 1992.
- VILLACAMPA: "Autòmat: Centre telemàtic de recursos didàctics. Utilització de les tecnologies de la informació com a eina de suport per a les tasques d'elaboració i distribució de recursos didàctics i en la formació a distància del professorat". Actas del congreso: Tecnologia, Informació, Educació. Barcelona, noviembre 1992.

Anexo

Presentación de «Ploffeta»

Emisor: PLOFFETA

Fecha envío: 19/03/1994

Tema: Ploffeta la gotita

Ando de acá para allá y no tengo ni pies ni alas que me hagan mover, y no tengo maleta, pero soy viajera infatigable de sol a sol y en mis viajes veo tanto al conductor de autobús como al pescador y al buen campesino que trabaja la tierra. No soy un reloj, ¡pero cómo he llegado a ver pasar el tiempo! y si fuera pintora habría podido retratar el mismo paisaje infinidad de veces y nunca sería el mismo, realidad cambiante.

Todo el mundo habla de mí, estoy en boca de todo el mundo, y ¡cuántas cosas han llegado a explicar! y todas ciertas y distintas a la vez. Los que me ven nacer, en mi tierna edad, explican maravillas: que si no tengo ningún color, que si hago mal olor, que si mi sabor es indescriptible... y aquellos que me encuentran en algún tramo de mis viajes me ven así a veces y otras de colores y olores cambiantes y de mi sabor...

¿Quién soy yo amigos y amigas que estáis al otro lado de la pantalla del ordenador? Soy simplemente una gota de agua, una molécula de H₂O.

Soy Ploffeta, Ploffeta la gotita.

Ahora que ya me conocéis y sabéis mi nombre, os explicaré lo que me preocupa, lo que me inquieta, lo que me quita el sueño.

Es un problema muy grave y creo que sois los candidatos ideales para ayudarme a resolverlo.

Me siento muy sola ya que cada vez que hago un amigo lo pierdo. Es lo que nos acaba de pasar ahora mismo. He perdido a mi mejor colega. Estábamos charlando tranquilamente en el depósito general de una casa cuando de repente oímos un ruido desconocido, y una fuerza extraña aspiró a mi amiga y se fue sin decirme ni adiós.

Cuando me educaron, de pequeña, ya me dijeron que no me encariñara demasiado con mis compañeras, que lo serían por poco tiempo. Pero de un tiempo a esta parte casi no podemos ni presentarnos que ya nos han separado.

Como que me habéis seguido hasta aquí y veo que os interesa mi historia, os invito a transformaros en gotas para poder descubrir por vosotros mismos cómo nos sentimos a lo largo de nuestro recorrido interminable.

¡¡¡Eh!!! ¡¡¡bienvenidos!!! ¡¡¡ya estoy aquí!!! ahora es de noche y podemos estar mucho rato juntos... pero si veis una luz que se enciende... temblad y cogeos fuerte que empezareis vuestro viaje... cañería abajo pensad que podéis ir a parar a la cocina, al lavadero o al lavabo. Una vez allí tenéis que observar rápidamente todo aquello que nos hacen.

No os preocupéis que seguiré en contacto con vosotros.

Nos volveremos a encontrar... blublublu...

Ploffeta la gotita

Mensaje de "Bessons"

Emisor: BESSONS

Fecha envío: 17/11/1994

Tema: Mireia pregunta

¡Hola! Soy Mireia. Ya pensaba que esta semana no podríamos conectar. Hemos tenido mucho trabajo. De hecho, Héctor se ha quedado acabando un trabajo de Educación Ambiental.

El lunes por la tarde estábamos con toda la pandilla en la granja, celebrando el aniversario de Oriol. Estuvimos hablando un buen rato hasta que salió el tema de la Primitiva: ¡2.300 millones! ¡Qué suerte! Empezamos a decir barbaridades: qué haríamos con el dinero, dónde iríamos, qué haríamos en el colegio... y Ana, dijo que se alegraba mucho de que el afortunado fuese un inmigrante de Gambia.

A partir de aquí empezó una discusión que dio lugar a hablar sobre el racismo. Salieron casos bien curiosos, por ejemplo, Marc explicó que un día en clase leyeron un artículo de un periódico donde se explicaban los consejos que se daban en un bar frecuentado por marroquíes para evitar problemas (por ejemplo: intenta tratar a los ciudadanos con mucha educación para ganarte su simpatía y para que cambien su opinión sobre ti).

Mientras estábamos allí, entró un chico árabe. Cuando el camarero le iba a servir, el propietario del bar le dijo que lo echara del local. Nosotros nos quedamos muy sorprendidos y decidimos irnos también.

Al día siguiente lo comentamos en clase porque no estábamos seguros de haber hecho lo mejor. ¿Qué os parece?

– ¿Por qué pensáis que el propietario lo echó?

– ¿Qué creéis que podíamos haber hecho nosotros?

– Si hubiésemos hablado con el propietario, ¿qué creéis que nos hubiese dicho?

– ¿Qué argumentos podríamos haber expuesto nosotros al propietario?

– ¿Creéis que si el chico hubiese sido el ganador de la Primitiva, el propietario hubiese actuado de la misma manera?

- ¿Os parece que este tipo de hechos pasan a menudo? ¿Por qué?
 - ¿Has leído o vivido casos de discriminación por la raza? Explícanoslo.
- Si nos enviáis lo que opináis, nos haréis un favor porque lo podremos discutir con más argumentos. Ya os haremos llegar nuestras conclusiones, gracias.
- ¡Hasta la vista!
Mireia.

Colegio "Pompeu Fabra"

GRUPO 1: Jordi, Juan Antonio, Diego, Edu y Joan.

El propietario del bar sería racista. Creemos que se le debería haber pedido explicaciones claras de por qué no le gustan los árabes. Esto es una injusticia, ya que todos tenemos los mismos derechos. Si el chico árabe hubiese ganado la primitiva, él hubiera sido mucho más amable, pues hubiese querido el dinero. La gente se piensa que los árabes, etc... , son diferentes a nosotros por el color de su piel.

Conocemos un caso en el que pegaron a una persona de color por hacer una infracción de tráfico. Nosotros, si el propietario del bar no hubiese tenido el cartel de **DERECHO DE ADMISIÓN** lo hubiéramos demandado, y si lo hubiese tenido colgado le habríamos pedido que nos explicara por qué lo había hecho.

¡HASTA LA VISTA AMIGOS!

GRUPO 2: Miki, Isaac, Albert y Raquel.

Ahora os diremos lo que creemos sobre las preguntas.

Creemos que el dueño del bar hacia mal en no querer servir a un chico árabe. Alguien hubiese podido hacer alguna cosa para que esto no pasara. Lo más seguro es que si el árabe tuviese mucho dinero no lo hubiese tratado así, pero quizás no, lo hubiese echado fuera por ser un racista. Pero si hubiese ganado la primitiva lo trataría como a un rey. Creemos que estas cosas suelen pasar frecuentemente por culpa de la discriminación y del racismo.

Ahora os explicaremos dos casos en los que nos fijamos:

- Nosotros vimos en el tren unos skins que apaleaban a un marroquí.
- Otro fue a unos dueños de un bar, que eran de color.

GRUPO 3: Bea, Mireia y Patri.

Nuestra opinión es que creemos que no está bien lo que le hicieron al chico árabe. Ha demostrado este hombre que es un racista, pues si hubiese ganado la primitiva no hubiese hecho esto.

Nosotras hubiésemos hablado con el dueño del bar y él seguramente también nos hubiese echado a nosotras. Nosotras hemos leído casos de discriminación por la raza. En los periódicos a veces salen otros casos como este. Dos cabezas rapadas han matado a un negro porque era de color.

GRUPO 4: Isa, Minerva, Esther y Meritxell.

Nosotras creemos que el propietario del bar era racista y no quería peleas con algún otro cliente. Nosotras creemos que vosotros tenéis que salir a defenderlo y comentarle el porqué. El propietario nos hubiese contestado «Id a tomar por el saco, dejadme que es asunto mío».

Si al chico le hubiese tocado la primitiva, le habría dicho:—toma lo que quieras.

Creemos que en esta sociedad todo el mundo es muy racista, y los que no, estamos muy revolucionados.

Una vez vimos a un marroquí comprando «chucherías», le faltaban 5 ptas. y no se las dieron y a otra chica que también le faltaban se las dieron.

También vimos un marroquí tomando un «bollicao» porque no tenía bastante dinero y el tendero le hizo pagar el triple.

GRUPO 5: Eduard, Sebastian, Paqui y Montse.

Creemos que el propietario era racista, es una injusticia. Resulta que en nuestro grupo tenemos opiniones diferentes, Paqui y Sebastian creen que el propietario hizo bien, porque dicen que los árabes son malos y nos quitan el trabajo.

Nosotros habríamos hablado con el propietario, para decirle que no estaba bien, y él nos contestaría que lo dejáramos en paz. Nosotros le habríamos dicho que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos. Estos casos pasan con frecuencia porque nuestra sociedad es así. Hemos visto muchos casos de discriminación. «11 cabezas rapadas de la brigada española un sábado por la tarde, en un pueblo, en Calafell, en la calle central de las discotecas pegaron a un chico árabe que iba solo. Le dieron puñetazos por todos los sitios y después lo dejaron tirado en la calle, la policía se presentó media hora tarde, el chico podía haber muerto...»

Colegio “El Turó”

GRUPO JEDINTESPICE

Día: 2-2-95

Tema: El racismo

El propietario del bar era un racista, porque no tenía derecho a echar a una persona como él.

Los amigos de Héctor y Mireia hicieron bien en irse. Así el propietario se da cuenta de lo que ha hecho.

A nuestro grupo nos gustaría saber cuál es la actitud del propietario.

Nuestras iniciales del grupo son la J.A.

GRUPO MAJIN-OLAVA

Día: 3-2-95

Tema: El racismo

Nosotros pensamos que hicisteis bien en ir de aquel bar para no causar problemas. Nosotros pensamos que aquel racista no hizo bien en decirle que se fuese de aquel bar porque era árabe.

¡Adiós! ¡y hasta el año que viene! ¡Es una broma!

GRUPO MAWARULOS

Día: 3-2-95

Tema: Racismo

Hola, somos nosotras los mawarulos, os saludamos: Teresa, Laura, Raquel, Marta y Noemi. Ya hemos escogido un nombre, «el ordicorreu», es el que más votaciones tenía. Lo hemos escogido porque es uno de los temas que más nos han gustado. Ahora haremos una lista de las cosas malas y buenas que hizo el propietario del bar.

BUENAS

Que tenía derecho de admisión

EXCEPCIONES

*Si fuera él no le gustaría
que se lo hicieran*

MALAS

*Que es un racista
Que es un mal educado*

*Creemos que es un gran RACISTA. Le daríamos una copa del mejor ¡RACISTA!
!Adioooooos!*

Nos despedimos los MAWARULOS.

Esperamos que os haya gustado.

CONCIENCIA MORAL AUTÓNOMA Y CONDUCTAS SOCIALMENTE ACEPTABLES

M^a Luz Lorenzo

Maestra y psicóloga

Cuando los educadores nos planteamos educar en valores, podría decirse que en realidad el objetivo que pretendemos es responder a la cuestión de si es posible que nuestros alumnos y alumnas evolucionen en la formación de una conciencia moral autónoma que a su vez suponga coherencia entre lo que los alumnos piensan y lo que los alumnos hacen, y ello dentro de un marco de conducta moral socialmente aceptable.

Cuando así sucede, el objetivo también es la plasmación de tales fines ya en la práctica educativa. De ahí la importancia de posibilitar la colaboración y compromiso con la elaboración de una normativa escolar basada en los derechos y deberes que exige toda vida en grupo.

Ello supone la creación de un proceso, donde el alumno vaya siendo crítico y reflexivo con sus propias conductas, y que de modo autónomo, vaya adoptando compromisos de reparación de las mismas, así como de sustitución por conductas escolarmente aceptables, lo que a su vez prepara el terreno para que puedan ser transferibles también a otros campos, además del académico. Es decir, un proceso que ayude al alumno a reflexionar desde su experiencia, sobre el modo, cuándo y porqué del estilo de trato, a lo que como es sabido, subyace una escala de valores así como un determinado tipo de convención.

Ahora bien, si nos preguntamos cuál debiera ser el marco o escala de valores que nos sirva de encuadre hacia el cual guiar la reflexión, valores y conductas de nuestros alumnos, no podemos dejar de concluir sobre la importancia del marco que nos plantea la existencia de los derechos humanos, pues de alguna forma, la escuela sí debe educar para responder a las expectativas de la sociedad en la que se vive, y en la nuestra, sí existe consenso en torno a la necesidad de respetar lo que la existencia de tales derechos supone. Es decir, tomando como base la correspondencia o concomitancia entre los derechos y deberes subyacente a la existencia de los derechos humanos, intentar establecer correspondencia entre los derechos y deberes de una normativa, escolar en este caso, que regule la vida de los grupos desde lo que podríamos denominar un marco justo de relación.

Ello lleva a plantearse sobre las posibilidades y modos de inicio y continuidad en el proceso.

En este sentido va a ser clave el marco relacional que entre alumno, aula y profesor se establezca, marco que va a exigir la aceptación del alumno, la transmisión constante de actitudes de respeto y estima hacia su persona, así como de exigencia gradual,

tanto a nivel relacional como académico. Esto nos dice de la necesidad de profesionales autónomos, reflexivos de la propia práctica que se cuestionan en el sentido de si constituye o no modelo de actitudes y valores para los que intenta educar, así como con capacidad de decisión sobre el grado de exigencia en determinado momento y sabiendo diferenciar entre el ideal y lo posible, que importa más el sentido, el hacia dónde que los logros concretos, y sobre todo si éstos no constituyen conductas que responden a la formación de una conciencia moral autónoma y para lo que el alumno ha tenido que enfrentarse y decidir sobre los costos que le supone actuar en un sentido o en otro.

Pero si el marco relacional va a ser determinante para la iniciación o no del proceso que nos planteamos, igualmente importante para la continuidad en el mismo van a ser las **estrategias metodológicas** que se utilicen, las cuales deben contribuir a partir del punto de vista del alumno, a situarse en su campo perceptivo, fenoménico y vivencial, para a partir de ahí, exigir a nivel cognitivo, reflexión y compromiso gradual en la modificación de conducta.

Es decir, va a ser importante tanto la **secuenciación intrínseca** de las actividades como el **orden** en que se presenten, lo cual constituye ya un modelo o modo de intervención que exige trabajar sobre la autoestima del alumno, sobre el tipo de percepciones que recibe, sobre presión de grupo, sobre habilidades sociales, sobre distintos modos de comunicación además del verbal, sobre situaciones que ayuden a situarse en el punto de vista de los compañeros, así como abordar la educación sexual, la existencia de personas con handicaps, pues nos ayuda a entender la diferencia y singularidad de cada uno, para pasar ya a lo que con el trabajo sobre dilemas reales y cumplimiento de los derechos humanos tanto desde la familia como en la sociedad, podríamos decir que es un abordaje más conceptual que de relación o afectivo y al cual debe seguir y no anticiparse.

Y continuando con la reflexión, no podemos perder de vista que el objetivo e hilo conductor de las estrategias es que contribuyan a la adopción de modos de actuación personal, que luego constituyan punto de referencia para el análisis crítico de lo que «los otros», bien personas, instituciones o pueblos hacen, y siempre desde la óptica o exigencia que los derechos humanos plantean.

Al explicarlo con un ejemplo, podríamos decir que previo al trabajo con role-playing sobre habilidades sociales, podría plantearse una manifestación vivencial por parte del educador del uso de las habilidades «agresiva», «pasiva» y «asertiva», manifestación a la que siguiera un análisis sobre el modo de trato dado y consecuencias que respectivamente se derivan, tanto de sentimiento como de actuación reactiva a que inducirían al alumno, y con la doble finalidad de por una parte, aprovechar dicho feedback como encuadre para el establecimiento y compromiso con el uso asertivo en la relación, y por otra, para que posteriormente sirva de base al análisis de las relaciones que se establecen entre los diferentes grupos, pueblos y sociedades y con el intento de establecer criterios propios sobre las ventajas e inconvenientes en la adopción de un estilo u otro.

En cuanto a las características del proceso y a modo de resumen, podemos señalar la importancia de la relación, del estilo dialógico en la interacción, así como de la secuenciación intrínseca y orden en que se presentan las estrategias metodológicas a utilizar, las cuales deben responder al objetivo pretendido y que en definitiva es la identificación y compromiso vivencial para con los derechos humanos.

ESTUDIO DE LOS VALORES EN EL ALUMNADO INMIGRANTE

Dra. M^a Angeles Marín ¹

Prof. Titular Universidad de Barcelona

Nuestro objetivo fue el de identificar los valores de la población infantil inmigrante escolarizada en el Ciclo Medio y Superior de la Educación Primaria en centros de Barcelona y municipios adyacentes. Las minorías étnicas seleccionadas para el estudio son magrebíes, filipinos, peruanos, guineanos, pakistaníes y dominicanos. Se han seleccionado estas minorías por ser las que tienen un mayor número de población inmigrante.

Técnica de recogida de datos

La recogida de la información se realizó mediante la aplicación de dos Dinámicas de Valores, éstas actúan como estímulos a partir de los cuales los niños expresan sus valores. Se utilizó esta metodología por carecer de instrumentos estandarizados para la medición de los valores en edades inferiores a la adolescencia (Donoso, 1992).

Las dinámicas escogidas son una adaptación de las utilizadas por Donoso en 1992, para el diagnóstico de los valores de niños del ciclo medio. Según esta autora cada dinámica pone en distintas tipologías de valores, por este motivo se han seleccionado dos, entre todas aquellas que permiten expresar a los niños un abanico más amplio de valores. La aplicación de las dinámicas requiere poco tiempo, el único requisito es que el niño escriba a partir de los dos temas que se le proponen.

Descripción de las dinámicas

Dinámica 1: Un mundo imaginario

Los alumnos piensan qué clase de mundo les gustaría crear si llegaran a un planeta nuevo y tuvieran que organizarlo ellos. ¿Qué pondrían en ese mundo? ¿Cómo les gustaría que fuese?

¹ Esta comunicación es el fruto de una parte del trabajo de investigación subvencionado por el CIDE y que lleva por título «Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la Educación Primaria» realizado por un equipo coordinado por Margarita Bartolomé, e integrado por Flor Cabrera, Julia V. Espín, Delio del Rincón, y Mercedes Rodríguez.

Dinámica 2: ¿Qué me gustaría ser?

Los alumnos escriben en un papel todo cuánto quieran sobre cómo se ven a sí mismos en un futuro.

Aplicación de las dinámicas

Se ha llevado a cabo por personal colaborador de la investigación. Se ha aplicado en todos los centros en los que se ha realizado entrevistas a los profesores y a los niños de los cursos de 3º a 6º de EGB. En la aplicación se siguieron las instrucciones detalladas en cada dinámica según el material entregado por el equipo de investigación a cada colaborador.

Técnica de análisis: análisis de contenido

El pase de unas dinámicas en valores plantea el problema del análisis de las contestaciones por la variabilidad de respuestas que se pueden encontrar. De ahí que consideráramos el análisis de contenido como la técnica más idónea para ayudarnos a sistematizar el contenido de las dinámicas.

La unidad de análisis ha sido fundamentalmente el tema, entendido como palabras clave o palabras tema, y en algunos casos la frase. La unidad de contexto ha sido la redacción entera en cada una de las dinámicas porque nos ha parecido la más óptima para recoger la significación exacta de la unidad de registro.

El sistema de categorías de valor utilizadas tienen como base las propuestas por M. Bartolomé (1981), adaptadas posteriormente por Donoso (1992). Realizado el análisis de contenido de las dos dinámicas escogidas se observa que las categorías seleccionadas son válidas para ambas dinámicas. A partir de las respuestas de los niños se han buscado las subcategorías de valor más apropiadas para sistematizar el máximo posible la información de la que se disponía. A continuación se presentan las categorías y subcategorías de valor adoptadas y su definición.

Valores vitales: todo lo que hace referencia a la vida física, a las vivencias cotidianas, al deseo de diversión, ilusión y fantasía. Incluye las siguientes subcategorías:

Fantasía: todo aquellos valores que están relacionados con un mundo fantástico. Los contenidos se refieren «extraterrestres», «volar», «reyes/reinas», o bien a personajes de series de dibujos de la TV: «guerreros», «ninja».

Necesidades básicas: se incluyen en esta subcategoría todas las palabras o frases que hacen referencia a este tipo de necesidades: «alimentos», «ropa», «zapatos», «vivienda», «semillas para plantar y tener comida».

Naturaleza: se incluye aquí todo lo que se refiere a: «plantas», «jardines», «árboles» o «animales». No se han considerado dentro de esta categoría cuando se citaban como medio de diversión.

Diversión: objetos animados «animales para jugar» e inanimados «videojuegos»,

«juguetes», y acciones que indiquen juego o esparcimiento «viajar a diferentes países», «ir a la discoteca», «jugar con la videoconsola».

Civilización: se incluyen aquí todas aquellas palabras que son indicativas de un entorno civilizado, «que haya coches», «aviones», «carreteras», «tiendas», «motos»...

Deporte y vida sana: aquí se han contabilizado todo lo referente a la práctica de deportes, o a la vida en contacto con la naturaleza, siempre que sea tipo diversión, «hacer deporte», «vivir en una montaña», «ir de camping».

Bienestar personal: se incluye aquí todo lo referido al cuidado personal, a una buena apariencia o estado físico, «tener mucha fuerza», «mujer guapísima», «tener el pelo largo».

Valores de producción y materiales: están relacionados con actividades de trabajo y la producción, con la posesión y adquisición de cosas, con la obtención de un status satisfactorio y el éxito en la vida. Las subcategorías son:

Dinero: valores relacionados con el enriquecimiento personal: «sería muy rico», «sería millonario», «tener mucho dinero».

Éxito-Poder: destacar y sobresalir por encima de los demás o mandar a otros. En algunas ocasiones está formulado en plan fantástico, como por ejemplo «ser un superguerrero», «ser rey», en otras es más real «ser alcaldesa», o simplemente se indica el poder «ser el que mande en la ciudad», «tener poderes».

Poseiones: tener toda clase de objetos o bienes materiales. No se han contabilizado cuando hacían referencia a una necesidad básica o diversión. Se incluyen si indican ostentación o posesión privada: «casa grande con piscina, jardín, pistas, para mí», «tener un porsche», «todos los juguetes del universo para mí», «tener joyas».

Trabajo: todas aquellas palabras que indican actividades relacionadas con la producción: «trabajar en algo», «tener trabajo», «trabajar con mi padre».

Valores sociales: abarcaría los valores que hagan referencia a un sentido de inserción dentro de una colectividad y de las relaciones sociales que se dan en ella. Las subcategorías son:

Mejora social: palabras relacionadas con el bienestar de la sociedad en general, o con la mejora de las condiciones sociales: «que hubiera hospitales para todos», «que no haya pobreza», «que no exista la droga que es muy mala».

Ayuda a los demás o compartir: todo lo que hace referencia a ayudar a los demás de lo propio «dar ropa y comida», «compartir con los pobres, con todo el mundo», «ayudar a mucha gente», «ayudar a la humanidad».

Relacional: palabras o frases que expresan deseos de tener personas alrededor, sin manifestar un acercamiento o simpatía especial o una relación familiar y de amistad, «vivir solo es aburrido».

Fraternidad: expresiones que incluyen este valor tales como «que los humanos vivan como hermanos/as».

Cooperación: son indicativas de su explicitación, frases tales como «que haya una buena cooperación entre todos».

Valores Afectivos: en esta categoría entran todos los valores relacionados con el sentimiento y la afectividad. Las subcategorías son:

Relaciones de Amistad: expresiones referidas a relaciones de amistad, «me llevaría a mis amigos», «personas de muchos colores porque me gusta hacer muchas amistades», «tener muchos amigos», «ser amiga de todos».

Relaciones Familiares: expresiones que incluyen muestras de cariño o necesidad de estar con los miembros de la familia en general, del padre, la madre o hermanos en particular, tales como «tener a mi mamá para siempre», «estar con mi familia».

Amor: se han incluido aquellas frases que implican una búsqueda explícita de cariño y relaciones amorosas como por ejemplo «tener novia», o bien si se menciona la palabra amor, por ejemplo, «que haya amor».

Valores de desarrollo o del ser: relacionados con la maduración y la realización personal, o bien mediante actividades profesionales.

Felicidad: se incluyen en esta subcategoría todas las palabras o frases que mencionan la felicidad ya sea a nivel personal o para todo el mundo, «ser feliz», «que todos sean felices».

Familia: deseo de crear una familia propia, «casarse y tener hijos», «vivir con mi marido y mis hijos».

Profesionales: se refieren a una proyección personal mediante una actividad de tipo profesional, «ser jardinero», «ser profesor o profesora», «ser policía», «ser médico», «ser bombero», «ser enfermera», «ser secretaria».

Cualidades personales: «ser fuerte», «ser inteligente», «ser tranquila», «ser simpática», «ser muy listo».

Valores no éticos: hacen referencia al conocimiento intelectual, al deseo de saber, admiración por la lógica, el estudio y la curiosidad hacia el mundo en general.

Conocimiento: frases en las que se muestra un interés o gusto por la lectura «libros para leer», «un mapa para observar y mirar», aunque a veces va mezclado con valores vitales fantásticos, como por ejemplo «que conociera a todos los extraterrestres», «que hubiera personas y seres diferentes para conocerlos y saber de otros».

Curiosidad: expresiones que se refieren a un entretenimiento, o aventura relacionado con el mundo de la cultura o el conocimiento, «ver los libros de español», «inspeccionar el planeta».

Colegio: palabras o frases que expresan un interés por la asistencia al colegio o por la realización de deberes o trabajos escolares.

Estudio: afán por aprender, «ir a la universidad», «ir al instituto», «ir a la biblioteca», «estudiar más».

Valores estéticos: se incluyen aquí aquellos valores que hagan referencia a la belleza, como admiración de algo que se cree hermoso, a la búsqueda de la armonía y al cultivo de las cualidades artísticas.

Belleza: cuando hacen mención explícita de cualidades estéticas, «el mundo fuese muy bonito», «paisaje bonito».

Actividades artísticas: «hacer dibujos», «pintar».

Valores éticos: valores que plantean cuestiones sobre lo correcto o incorrecto, ideales o valores abstractos que afectan a toda la humanidad (paz, justicia, ecología) o de una manera directa al sujeto (bondad, honradez, generosidad).

Ecología: expresiones que hacen referencia a la salvaguarda y protección de la naturaleza o el medioambiente, «no destruyeran los árboles», «una ciudad limpia», «que no haya contaminación», «salvar la naturaleza”.

Paz: cuando aparece explícitamente la palabra o bien expresan un deseo de que exista la paz «acabar con todas las batallas nucleares», «que hubiera paz en todos los sitios», «país sin violencia», «que haya paz y no guerra».

Bondad: palabras o frases tales como «que no haya nadie malo», «gente buena», «marido bueno».

Justicia: palabras o frases que indican condiciones de igualdad para todos, sin diferencias sobre todo económicas o raciales «que los pobres tengan dinero», «que no haya pobres», «que nadie sea racista», «que todos trabajaran».

Muestra

Las dinámicas se aplicaron a un total de 186 niños de 3° a 6° de EGB en 14 centros. Se han desestimado los niños procedentes de minorías étnicas que no eran objeto de nuestro estudio. La muestra se ha visto reducida también debido a que algunos niños desconocían la lengua y no anotaban nada en la hoja o bien lo escrito resultaba ininteligible. La distribución de la muestra para ambas dinámicas es la siguiente:

DINÁMICA 1

Tabla 1:

Distribución de la muestra por minorías y cursos						Distribución por género	
	3°	4°	5°	6°	Total	Niños	Niñas
Magrebíes	22	33	28	25	108	56	52
Filipinos	8	4	10	4	26	12	13
Peruanos	1	1	---	1	3	1	2
Guineanos	1	2	2	2	7	5	2
Pakistaníes	3	6	2	4	15	7	8
Dominicanos	---	2	---	2	4	3	1
Total	35	48	42	38	163	84	78

DINÁMICA 2

Tabla 2:

Distribución de la muestra por minorías y cursos							Distribución por género	
	3º	4º	5º	6º	Total	Niños	Niñas	
Magrebíes	22	30	28	25	105	54	51	
Filipinos	8	4	9	5	26	14	12	
Peruanos	1	---	1	1	3	1	2	
Guineanos	1	2	2	2	7	5	2	
Pakistaníes	3	5	2	3	13	5	8	
Dominicanos	---	1	---	2	3	2	1	
Total	35	42	42	38	157	81	76	

La distribución de la muestra coincide con la presencia de cada una de estas minorías en la población general inmigrante.

La repartición por cursos y su distribución según el género están bastante igualadas en la muestra. Es importante que se dé este equilibrio ya que si no fuera así se introduciría un sesgo que podría afectar a la interpretación de los resultados.

Análisis de resultados

Se halló la frecuencia relativa de cada categoría de valor para cada una de las dinámicas aplicadas, en el total de la muestra y también en función del género y la etnia. Este mismo análisis se efectuó con los magrebíes por cursos, dado que era la minoría más numerosa. Se calculó la frecuencia relativa de aparición de cada subcategoría en el total de las subcategorías de valor expresadas por los niños de la muestra. Este mismo análisis se realizó en función de las minorías. Por último se ha efectuado un estudio de tipo cualitativo de las redacciones para extraer las orientaciones de valor de los niños y niñas de estas minorías.

DINÁMICA 1

Tabla 3: Valores del total de la muestra por sexos

	Vitales	Produc.	Sociales	Afectivos	Des. Pers.	No éticos	Estéticos	Éticos
Chicos	90%	15%	23%	18%	8%	11%	3%	13%
Chicas	88%	20%	32%	29%	5%	13%	10%	24%
Total	89,5%	18%	27%	23%	6%	12%	6%	18,5%

Los niños de todas etnias muestran una clara preferencia por los valores *vitales*. Este resultado concuerda con la investigación de Donoso (1992) realizada con niños del ciclo medio en la que esta categoría era la que aparecía con mayor frecuencia. No se observa pues diferencia entre los valores escogidos por los niños de las distintas minorías y los de aquí en esta categoría. Le siguen por orden de preferencia los valores *sociales*, *afectivos*, *éticos* y *de producción*. Este patrón es el mismo para las chicas y los chicos, aunque si se analizan las distintas categorías en función del género se observa que las chicas expresan un número mayor de valores que los chicos en casi todas las categorías, este porcentaje se acentúa en los valores *sociales*, *afectivos* y *éticos*.

DINÁMICA 2

Tabla 4: Presencia de cada categoría de valor para el total de la muestra

%	Vitales	Produc.	Sociales	Afectivos	Desarrollo	No éticos	Estéticos	Éticos
	46	50,3	13,4	11	83	7	0,6	4

La categoría con mayor presencia es la referida a los *valores de desarrollo*, sobre todo de desarrollo profesional, que aparecen en el 83% de los niños de la muestra, seguidos de los valores de *producción* y los *vitales*. Las otras categorías de valor están poco representadas. Hay que resaltar una ausencia casi total de valores *estéticos*.

Tabla 5: Valores en función del género

	%	Vitales	Produc.	Sociales	Afectivos	Desarrollo	No éticos	Estéticos	Éticos
Niños		25,5	30,6	7	7	37	4	---	1,3
Niñas		20,4	20	6,4	4	46	3	0,6	2,7

No hay una diferenciación clara en función del género en lo referente a los valores que se ponen de manifiesto.

Se mantiene la misma ordenación de valores que aparecía en la muestra total. En los niños sobresalen los valores de *desarrollo*, seguidos por los valores de *producción* y *vitales*. En las niñas vuelven a aparecer en primer lugar los valores de *desarrollo*, seguidos por igual de *vitales* y de *producción*. Aunque se sigue la misma tendencia, los valores de *desarrollo* son más significativos en las niñas que en los niños. Los de *producción* en cambio, tienen mayor peso en los niños que en las niñas. Los valores *estéticos* sólo aparecen en las niñas pero su presencia es poco relevante.

Conclusiones

El contenido de las dinámicas propicia la expresión de valores diferentes, además

la dinámica primera posibilita la expresión de una mayor diversidad de valores y también un número mayor de ellos. Este es el motivo de que los valores en esta dinámica aparecen mucho más repartidos entre las diferentes categorías, en cambio en la dinámica segunda los valores se concentran en tres categorías: valores de *desarrollo, producción y vitales*.

Al analizar los valores de desarrollo profesional, se observa que un alto porcentaje de niñas muestran preferencias por profesiones tradicionalmente ligadas al género femenino, por otra parte las opciones de los niños parecen muy influenciadas por la televisión y por héroes. Según las preferencias de valor expresadas las expectativas profesionales de las niñas son más elevadas que las de los niños. Mientras que un 75% de las niñas manifiestan unos valores de desarrollo profesional que implican estudios superiores, en los niños este porcentaje oscila alrededor del 50%.

El número de categorías de valor expresadas por el alumnado y la riqueza de valores en cada una de ellas (lo que hemos denominado subcategorías de valor), es mayor en esta investigación con niños de minorías étnicas que la realizada por Donoso (1992)² con población autóctona. En nuestro estudio se confirma la tendencia evolutiva de expresión de valores sociales, por parte de los niños y niñas de estas edades, con un porcentaje mayor que los valores éticos, al contrario de lo que ocurría en la citada investigación en la que los valores éticos tenían un peso mayor.

Llama la atención la ausencia de expresiones relativas a valores trascendentes, resulta extraño sobre todo en el caso de los magrebíes en los que la religión es un valor fundamental de su cultura. Es posible que el empleo de otra tipología de dinámicas permitiera la expresión de valores trascendentes.

La escasa presencia en la muestra de niños y niñas peruanos, dominicanos y guineanos, no nos ha permitido realizar un estudio en profundidad para cada una de las categorías de valor, así como tampoco ha sido posible un estudio en función del género o del curso.

Referencias bibliográficas

- BARTOLOMÉ, M. (1981). «Análisis de valores a partir de documentos educativos». Ponencia presentada al 1er Seminario de Modelos de Investigación Educativa. ICE, Barcelona.
- BARTOLOMÉ, M. (Coord) (1994). *Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la Educación Primaria*. Informe final. Madrid: CIDE.
- DONOSO, T. (1992). *Análisis de los valores en niños de 8 a 10 años*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Barcelona.

² En todas las categorías encontradas se han podido realizar agrupaciones por subcategorías mientras que Donoso (1992) sólo pudo hacer agrupaciones en las categorías de valores vitales, éticos y afectivos.

LAS ASAMBLEAS EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Xus Martín, Susagna Escardíbul, Anna Novella, Josep M^a Puig

¿Qué es una asamblea?¹

Las asambleas constituyen el momento institucional del diálogo. Conforman un espacio de tiempo en que el colectivo se reúne para reflexionar y tomar conciencia de sí mismo, así como para transformarse en todo aquello que sus miembros lo consideren necesario.

Para conseguir dichas finalidades, una asamblea dispone regularmente de un tiempo previsto con anticipación.

- Dispone además, de una serie de rituales o conjunto de formas que la organizan y la singularizan respecto de otros momentos escolares: tómese como ejemplo la figura del moderador o las libretas donde anota los acuerdos.

- Durante el tiempo que suele durar la asamblea se interrumpen los quehaceres habituales de la clase y el/la profesor/a suele modificar (perceptiblemente o imperceptiblemente) su papel de informador y controlador privilegiado.

- Normalmente la asamblea es una posibilidad que cada alumno y alumna tiene para poder expresarse abiertamente, de forma que acaba por convertirse en un momento simbólicamente importante e inscrito en la memoria de todos y todas.

- Asimismo se tiene clara conciencia de que el valor de los acuerdos y compromisos que el grupo toma vinculan a todos los miembros. La asamblea tiene una trascendencia institucional que ninguna otra forma de interacción escolar suele conseguir.

Finalmente la asamblea es, sin lugar a dudas, un lugar para hacer uso de la palabra, para dialogar. Un espacio y un tiempo para conversar (alumnos/as y profesores/as) de todo lo que les sucede o de todo aquello que deben organizar. En este clima de diálogo tratarán de mejorar la vida colectiva y de empezar a hacer, lo que de mutuo acuerdo hayan decidido.

¿Qué funciones cumple?

La asamblea en tanto que reunión para conversar suele asumir una serie de funciones estrechamente vinculadas al acto de hablar.

¹ Los dos primeros epígrafes de la comunicación forman parte del artículo de Coleman, P; Ibáñez, M; López, E y Turmo, F. «Les assemblees de classe: anàlisi d'un cas», publicado en *Perspectiva Escolar*, 157. pp. 19-24.

- En primer lugar, la asamblea cumple un papel *informativo*, tanto los profesores/ras de forma vertical, como los alumnos/as de forma horizontal, utilizan este espacio para transmitir y hacer saber lo que es considerado como relevante e importante para todos.

- Es también la reunión en que se acuerda *analizar* las causas de los problemas que tienen o los motivos que dificultan las tareas escolares.

- En tercer lugar, por una parte se *decide y organiza* lo que se quiere hacer, por otra parte regula la vida del grupo clase. Proyectos de trabajo, normas de convivencia, sanciones o acuerdos de grupo son algunos de los resultados de esta función.

- A menudo, las asambleas sirven como punto de *encuentro catártico*, como lugar para desahogarse espontáneamente y volver a empezar más relajadamente.

- Por último la asamblea es sencillamente *una posibilidad abierta* para participar y aportar lo que cada uno considere necesario e importante.

¿Qué forma?²

La asamblea es, en sí misma, el instrumento mediante el cual se pretende organizar la vida colectiva del grupo en la escuela o en el aula con una finalidad educativa para poder trabajar algunos elementos constitutivos de la personalidad mora, tales como:

Aceptación y construcción de normas colectivas o «espíritu de disciplina»

La vida en cualquier colectivo supone la existencia de un conjunto de normas que explícita o implícitamente regulan las interrelaciones entre todos sus miembros. Buena parte de estas normas nos vienen dadas desde fuera. Los alumnos y las alumnas poco tienen que decir puesto que se trata, en definitiva, de que perciban su sentido y las asimilen. Esta vertiente heterónoma del respeto a la norma colectiva solo tiene sentido educativo como primera fase del proceso que debiera encaminarse en dirección a la crítica y la construcción autónoma de normas y formas de vida colectiva.

Pero de hecho, el respeto a las normas y a la disciplina auténtica se consigue plenamente cuando las normas imperantes han sido criticadas y reformuladas o cuando, como solución a determinados problemas, se crean nuevas formas de regulación normativa de la vida escolar. Probablemente el valor vinculado más directamente a este elemento sea el de la justicia. Las normas deben permitir una regulación de la vida colectiva que no discrimine las legítimas aspiraciones de cada uno de los participantes.

En este marco de referencia, la asamblea constituye el lugar idóneo para explicar, argumentar o evaluar la existencia de las normas que regulan la clase. El grupo puede y tiene la oportunidad de sopesar o reformular abiertamente susodichas normas en un clima de diálogo que favorece la comprensión y la toma de decisiones.

² Este apartado pertenece al artículo de Puig, J. M^a. «El grup-classe: col·lectivitat i diàleg», publicado en *Perspectiva Escolar*, 157 pp. 14-18.

Reconocimiento del valor de la colectividad o «adhesión al grupo»

Una vida colectiva satisfactoria supone que todos los miembros que forman parte de ésta, se sienten elementos responsables y solidarios con todo el grupo. Cada alumno y alumna debería acabar valorando su aula y su escuela como oportunidades valiosas que en parte dependen de él y de ella y, de los que se espera una participación comprometida.

El reconocimiento del valor del grupo o de la colectividad en cierta forma se desarrolla también a lo largo de dos momentos. A veces, el valor del grupo se nos impone bajo la presión de la influencia que puede ejercer nuestro igual sobre nosotros o bajo una postura colectiva sobre los sujetos individuales. Estos procedimientos deben ser abandonados en beneficio de nuevos mecanismos que permitan acrecentar el respeto por la colectividad y la cooperación mutua mediante la realización de proyectos libremente decididos por todos los miembros que forman parte del colectivo. Responsabilidad, espíritu de cooperación y solidaridad, son los valores que se desarrollan en esta segunda dimensión de la personalidad moral.

Una vez más es necesario encontrar un espacio y un tiempo donde valorar y generar actitudes que nos permitan trabajar aquellas disposiciones y valores implícitos en la adhesión al grupo. La asamblea cumple ambos objetivos. Y lo hace mediante el único procedimiento válido, el diálogo. Facilitar el intercambio de opiniones conduce a que el grupo conozca y sea consciente de la situación en la que se encuentra como colectivo que aspira a la totalidad y al sentimiento positivo de pertenencia.

Conciencia personal libre o «autonomía de la voluntad»

La vida colectiva debe favorecer la construcción autónoma y el respeto por las normas, así como la vinculación al grupo libremente decidida. Partimos de sus deseos, necesidades y pensamientos, dejando en segundo lugar la presión del grupo para aglutinar e imponer juicios y sentimientos a sus miembros.

En el ámbito escolar, la autonomía supone limitar las imposiciones de los adultos así como la construcción de un régimen de vida colectiva que permita la iniciativa de los alumnos y alumnas en la regulación de la vida de la colectividad y en la organización de todas aquellas tareas que sea posible dejar en sus manos.

La autonomía de la voluntad ha sido entendida de dos formas o en dos fases. Hay quien la ha entendido como el reconocimiento personal de la necesidad ineludible de las normas de funcionamiento que la colectividad tiene establecidas. Sin embargo, la superación de esta etapa viene dada por la segunda concepción del concepto de autonomía, entendida como la posibilidad de imaginar y crear normas y formas mejores de vida que han nacido de la voluntad personal y de la cooperación colectiva. Autonomía como conciencia personal, cooperación y creatividad moral.

En consecuencia es necesario la apertura de un espacio de diálogo al cual llamamos asamblea, para hacer posible la discusión y la construcción conjunta por parte de los alumnos y alumnas y educadores de las formas de vida que mejoren su convivencia y aseguren el éxito del trabajo que les une.

¿Cómo se realiza la asamblea?

Un último aspecto a tratar en relación a las asambleas es «cómo» se hacen. Es decir, la manera en que toman forma y se llevan a cabo en el aula. A la hora de plantearnos el tema no basta con analizar el momento puntual en el que se realiza la asamblea sino que también debemos fijarnos en la dinámica de preparación de las asambleas y en su implicación posterior en la vida cotidiana del grupo. Entendemos pues que la asamblea no debe considerarse un momento aislado en la vida de la clase y que por ello plantearse su práctica sistemática conlleva tener en cuenta como mínimo el «antes» el «durante» y el «después» de la asamblea. Por lo tanto, a continuación vamos a comentar brevemente un conjunto de recomendaciones pedagógicas que puedan ser de utilidad para dinamizar el *antes*, *el durante* y *el después* de la asamblea. En definitiva, que contribuyan a obtener unos resultados más óptimos.

Antes de la asamblea

- La existencia de una *cartelera* de asamblea, permite a los alumnos y alumnas anotar durante la semana aquellos temas que les gustaría hablar en la asamblea. Es a su vez un recurso que invita a integrar la asamblea en la vida cotidiana de la clase. En función de la edad, la cartelera consiste sencillamente en una hoja en blanco, mientras que en otros casos en ella aparece algún tipo de indicación (por ejemplo: «yo propongo», «yo pregunto» y «yo felicito»). El uso de la cartelera permite que todos los alumnos y alumnas asistan a la asamblea conociendo los temas que en ella se van a tratar.

- Otro recurso similar al anterior es el *buzón* de la asamblea. También en este caso los alumnos deben anotar los temas o hechos que les gustaría comentar en la asamblea. Si bien este procedimiento no permite que todos los miembros del grupo se enteren de los temas señalados, también es cierto que puede evitar ciertos «malos usos» de la cartelera (utilizarla como elemento de presión contra algún compañero, o bien para amenazar a alguien).

- *El equipo de asambleas*. Su función consiste en elaborar, junto con el maestro o maestra, el orden del día de la asamblea. Para hacerlo el equipo deberá partir de las propuestas que ha recogido de sus compañeros a través de la cartelera, el buzón o cualquier otro mecanismo, añadiendo otros temas o interrogantes a propósito de lo que han observado en clase durante la semana. La tarea de este equipo puede agilizar notablemente la asamblea dado que permite que las aportaciones estén ordenadas y agrupadas, que se prevea el tiempo que puede durar cada tema, que se priorice aquellos temas más interesantes o urgentes en aquel momento, y puede ayudar asimismo a que los alumnos implicados se responsabilicen de la realización de la asamblea.

Durante la asamblea

- Determinados *aspectos formales* pueden ayudar a conseguir unos mejores resultados en la dinámica de la asamblea. El hecho de sentarse en círculo, por ejemplo, permite que todos los miembros del grupo se vean mientras hablan. Establecer un sistema de turno de palabra ágil y sencillo puede facilitar un mayor número de intervenciones. Iniciar la asamblea exponiendo el orden del día ayuda al grupo a situarse

ante los temas sobre los cuales se hablara. En esta misma línea, conocer las partes en que se estructura la asamblea (p.e. revisión de acuerdos, revisión de tareas, temas propuestos, conclusiones, informaciones varias, etc.), también ayuda a los alumnos a adquirir el hábito de participar en la asamblea.

- La *revisión de los acuerdos* tomados en anteriores asambleas ayuda a dar sentido a las mismas a la vez que permite exigir responsabilidades individuales y colectivas en relación a los compromisos adquiridos. Asimismo la práctica de la revisión de acuerdos motiva al grupo a tener presente durante la semana las responsabilidades que ha asumido.

- La manera como se tratan los *problemas cotidianos* es un elemento clave ya que con frecuencia estos temas ocupan la mayor parte del tiempo de asamblea. Evidentemente son distintas las alternativas que su tratamiento permite y la edad y la situación del grupo determinará cual de ellas es más acertada. Algunas de estas alternativas son las que señalamos a continuación. Una, discutir cada uno de los casos señalados por el grupo, haciendo hablar a todos los afectados en el conflicto y exigiendo responsabilidades. Dos, unificar todos los casos que apuntan a un mismo tema y unificarlos (por ejemplo: las faltas de cooperación), de manera que se hable del problema que preocupa pero no de cada caso particular. Tres, mencionar todos los casos recogidos pero elegir uno solo para hablar con más detenimiento (un caso que por algún motivo sea especialmente relevante). Cuatro, descartar algunos problemas que deben resolverse entre los afectados, pero que no implica directamente a la clase (estos temas serán seleccionados por el equipo de asambleas y el maestro). Y cinco, no discutir aquellos casos que hacen referencia a temas ya discutidos anteriormente y sobre los que se llegó a un acuerdo (en estas ocasiones se deberá ayudar a los alumnos a recordar el diálogo mantenido y los acuerdos alcanzados).

- La asamblea debería servir también para *destacar aspectos positivos*. Con frecuencia son los problemas y conflictos los que ocupan un lugar privilegiado en la asamblea. Sin embargo, comentar las situaciones positivas que han tenido lugar en clase, las actitudes constructivas percibidas en los compañeros y los logros conseguidos como grupo es un ejercicio importante que ayuda a reforzar las conductas que se valoran y se desean adquirir.

- Otro aspecto que no debería ignorarse es el *trabajo académico o las tareas escolares*. Si la asamblea es un momento privilegiado para hablar de la vida del grupo no se puede ignorar una de las principales responsabilidades que tienen los alumnos. El hecho de que durante las asambleas nunca surjan temas relacionados con las asignaturas, los deberes escolares, la evaluación, las dificultades que surgen en el aprendizaje, etc. puede favorecer un distanciamiento entre la vida real y cotidiana del grupo y el momento de la asamblea.

- Por último la asamblea es el lugar donde, en ocasiones, el grupo llega a *acuerdos compartidos* en relación a los temas tratados. No se trata de tomar muchos acuerdos sino de definir pocos pero comprometerse con ellos. Estos acuerdos pueden ser anotados no sólo en la libreta de la asamblea sino también en alguna cartelera que sirva de recordatorio constante a los alumnos.

Después de la asamblea

- *Modificaciones en la vida cotidiana.* Probablemente la manera más significativa de integrar la asamblea en la vida del colectivo, sea introduciendo modificaciones y realizando iniciativas propuestas por el grupo durante las asambleas. Ello requiere de cierta flexibilidad y sensibilidad por parte del maestro así como de cierta capacidad para dinamizar el grupo y delegar o compartir responsabilidades.

- *El cumplimiento de las normas de clase.* En ocasiones el excesivo número de normas dificulta el reconocimiento e interiorización de las mismas. El recordarlas y trabajarlas durante la asamblea es positivo pero además se puede ayudar a los alumnos a tenerlas presente, anotándolas en una cartelera y borrándolas el día que el grupo considera que ya las tiene asumidas.

- *Traducir los acuerdos en conductas.* Es este uno de los aspectos más complejos en relación a las asambleas. Con frecuencia los alumnos presentan grandes dificultades para llevar a la práctica los acuerdos adoptados en grupo. Y si bien es un tema que requiere tiempo y paciencia, pensamos que los ejercicios de autorregulación individual y colectiva así como la toma de conciencia de dichas dificultades pueden ayudar a los alumnos en su proceso de hacer coherente su conducta con los compromisos adquiridos.

LAS DIFERENCIAS EN EL DESARROLLO MORAL EN FUNCIÓN DEL SEXO: UN ESTUDIO REALIZADO EN EL PAÍS VASCO

Concepción Medrano Samaniego

Universidad del País Vasco

1. Modelos e investigaciones del desarrollo moral en función del sexo

Nuestro interés se ha centrado en analizar las diferencias en el desarrollo moral en función del sexo, desde el modelo estructuralista. El enfoque cognitivo-evolutivo, es en concreto el marco teórico en el que se presentan los datos que se han recogido.

Al presentar este trabajo, en las «Jornadas en Valores y Desarrollo Moral» obvia-
mos la descripción de los estadios de razonamiento moral del enfoque cognitivo evo-
lutivo, ya que en este momento, poseemos muchos trabajos en castellano, donde el
lector puede encontrar una explicación detallada y exhaustiva. (Díaz-Aguado 1982,
Medrano 1986, 1990, Martínez y Puig 1989, Pérez Delgado y García-Ros 1991, Kohl-
berg 1992).

Desde otras perspectivas, también se han estudiado estas diferencias y la mayoría
de los datos apoyan la hipótesis de que existen diferencias de sexo, en el desarrollo
moral.

El **modelo psicoanalítico**, atribuye a la mujer un super-yo, una conciencia moral,
más débil que la del hombre. Algunos autores dentro de esta perspectiva han reflexio-
nado acerca de la distinta posición social de cada sexo, y la importancia que ello con-
lleva en los procesos de identificación por parte de la mujer. En nuestra opinión el tipo
de prácticas educativas utilizadas con cada sexo, puede apuntar hacia una explicación
más rigurosa de estas diferencias, más allá del determinismo biológico y cultural que
presenta este enfoque.

Naisbit (1983) en sus análisis de macro-tendencias concluye que el rol de la mujer,
no será en el futuro el mismo que ha venido desempeñando históricamente, lo cual no
deja de crear inquietud en ciertos sectores sociales.

En cuanto al **enfoque del aprendizaje social**, también subraya la importancia de
las experiencias vicario-simbólicas, en una explicación no organicista de las diferen-
cias, poniendo el acento en el ambiente como estimulador y conformador de los apren-
dizajes, tanto convencionales como morales. En las investigaciones llevadas a cabo
dentro de este enfoque, las mujeres presentan más dependencia del juicio de los demás
y de la autoridad, que los varones.

En cierto sentido, se podría interpretar de los datos procedentes del modelo psico-
analítico y del aprendizaje social, que las mujeres presentamos una mayor debilidad

moral y dependencia de los demás en comparación con el otro sexo.

Si analizamos los datos que poseemos en los modelos estructuralistas, dentro del **enfoque cognitivo-evolutivo**, Piaget (1932), destacó el hecho de que las niñas codifican las reglas de juego más tarde y manifiestan menos interés que los niños. Magowan y Lee (1970) interpretan como un error instrumental las conclusiones de Piaget y señalan la necesidad de variar no sólo el sexo del protagonista de la historia, sino el número de protagonistas de uno y otro sexo.

Freeman y Giebinik (1979) encuentran un razonamiento moral más avanzado en los chicos, cuando el protagonista es del mismo sexo. En la misma línea Bussey y Maughan (1982) en sus investigaciones, encuentran que los chicos razonan más alto cuando el protagonista es masculino.

En un análisis global de las conclusiones de estos trabajos, se puede deducir que el instrumento de medida, se convierte en un sesgo importante a la hora de establecer las diferencias.

2. Perspectiva kohlberiana e investigaciones realizadas a partir de su trabajo

El propósito de Kohlberg no consistió en establecer diferencias entre hombres y mujeres. Sin embargo, de su trabajo se han derivado muchas conclusiones, como la de asociar al estadio tercero las respuestas de las mujeres, al presentar una orientación hacia la empatía y preocupación por los demás.

Si se tiene en cuenta los datos empíricos de las distintas investigaciones que se han realizado en la línea del modelo de Kohlberg, se puede afirmar:

1. Que no existen diferencias estructurales en función del sexo, pero sí aparecen las diferencias en el contenido.

2. Las diferencias encontradas en adultos con una superioridad de los hombres sobre las mujeres, explican más por el nivel de educación y ocupación que por las diferencias de sexo.

Sin embargo, Carol Gilligan, una mujer, alumna y colega de Kohlberg, presenta una dura crítica al instrumento de medida utilizado por éste en las investigaciones longitudinales y transversales. En la actualidad no disponemos de datos empíricos que puedan apoyar la hipótesis de Gilligan, aunque ella misma realiza una observación sobre la progresión de estadios morales en la mujer en una investigación sobre el aborto. También reclama «contenidos» propios de la mujer, a la hora de establecer una valoración sobre el razonamiento moral.

En nuestro contexto, Moltó Brotons, Pérez Delgado, Mestre-Escrivá y García-Ros (1990) han investigado las diferencias de razonamiento en mujeres y hombres a través de DIT (Rest 1979), no encontrando diferencias significativas y concluyen que no existe base científica para sostener que las mujeres razonan por debajo de los hombres.

3. Estudio empírico: estructura y contenido en la secuencia evolutiva de razonamiento moral

Una de las críticas realizadas al modelo de Kohlberg, se ha basado en la poca importancia concedida a las situaciones contextuales, que pueden explicar las diferencias de razonamiento moral, tanto en lo que se refiere a un mismo sujeto, como a las diferencias entre distintos grupos.

Por esta razón, nos ha interesado recoger los dilemas reales de sujetos pertenecientes a la Comunidad Autónoma Vasca, con edades comprendidas entre 8 y 25 años. La muestra consta de cinco grupos de sujetos, con un intervalo de edad de tres años. El primero abarca las edades de 8 y 9 años, el segundo de 12 y 13 años, el tercero de 16 y 17 años, el cuarto de 20 y 21 y el quinto de 24 y 25 años. En cada grupo se ha trabajado con 25 hembras y 25 varones, resultando un total de 250 sujetos.

La recogida de datos se ha realizado a través de la entrevista clínica individual, con una duración aproximada de media hora con cada sujeto. Se ha comenzado con el dilema hipotético V de la Forma B (Díaz-Aguado y Medrano 1994), para posteriormente solicitar al sujeto que citara un dilema real.

La corrección basada en el manual de Colby y Kohlberg (1987), se ha realizado por dos jueces con el fin de asegurar la fiabilidad en la asignación de los estadios.

Tras el análisis de los datos, no podemos confirmar la existencia de diferencias entre hombres y mujeres, tal y como ha sido defendido por Gilligan. A lo largo de las edades, se observa una progresión de estadios que aumenta con la edad y que confirma la hipótesis de Kohlberg, respecto a la secuencia invariante.

Sí aparecen diferencias en el tipo de dilemas que los sujetos estructuran. Esto ocurre en dos grupos de edad: 16-17 y 20-21 años.

En síntesis se observa que:

1. Los problemas de relación con la autoridad (padres, profesores, monitores, hermanos mayores) y con los compañeros de la misma edad, ocupan la mayor parte de la temática de los sujetos más jóvenes (9-10 y 13-14 años).

2. El tema del nacionalismo terrorismo preocupa a un gran número de sujetos (a partir de los 16 años), junto con el tráfico de influencias y el castigo para los narcotraficantes. Estos contenidos sustituyen a las etapas evolutivas anteriores y suponen una mayor interacción con su contexto. También reflejan el momento histórico socio-cultural.

3. En edades anteriores a la adolescencia y en la edad adulta, ambos sexos plantean temáticas parecidas, bien sean de tipo personal o social.

4. Los dilemas reales, a medida que aumenta la edad, se estructuran a partir de contenidos que reflejan el contexto socio-histórico.

En nuestra opinión, los valores recogidos en los dilemas reales de las distintas edades, representan un material muy valioso, para planificar y desarrollar los contenidos transversales, tanto en aspectos relacionados con la educación moral, como en programas de coeducación.

Referencias bibliográficas

- BUSSEY, K. y MANGHAN, B. (1982): «Diference in Moral Reasoning». *Journal of Personality and Social Psychology* 42, 701-706.
- COLBY, A y KOHLBERG, L. (1987): *The measurement of Moral Judgement, I-II*. Cambridge, University Press, Nueva York.
- DÍAZ-AGUADO, M.J.(1982): «La relación entre el tipo de educación escolar y el nivel de razonamiento moral». Tesis Doctoral, Universidad Complutense, Madrid.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. y MEDRANO, C. (1994): *Educación y Razonamiento Moral: Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*. Mensajero, Bilbao.
- FREEMAN, S.J. y GIEBINIK, J.W. (1979): «Moral Judgement as a Function of Age, Sex, and Stimulus», *Journal of Psychology* 102, 43-47.
- GILLIGAN, C.(1982): *In a Different Voice*. Harvard University Press, Cambridge.
- KOHLBERG, L. (1992): *Psicología del desarrollo moral*. Desclée de Brouwer, Bilbao.
- MAGOWAN, S.A y LEE, T.(1970): Some sources of Error in the Use of the Pryective Method for Assessment of Moral Judgement». *British Journal of Psychology* 61, 535-543.
- MEDRANO, C. (1986): «Adquisición de los estadios de razonamiento moral y diferencias en su uso, ante situaciones hipotéticas y situaciones reales en sujetos de 9 a 22 años». Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, Bilbao.
- MEDRANO, C. (1990): «Un modelo cognitivo para la explicación del desarrollo socio-moral: aportaciones y límites». *Revista Vasca de Psicología*. V. III. pág. 57-61.
- MOLTÓ, J y OTROS (1990): «La variable sexo y su efecto en el desarrollo estructural y de contenido del razonamiento moral». *Revista de Pensament i Anàlisi*, 15 (1-2).
- NAISBITT, J. (1983): *Macrotendencias: diez nuevas orientaciones que están transformando nuestras vidas*. Mitre, México.
- PÉREZ-DELGADO, E.; GARCÍA-ROS, R. (1991): *La psicología del desarrollo moral*. Siglo XXI, Madrid.
- PIAGET, J. (1932) (1977): *El criterio moral en el niño*. Fontanella, Barcelona.
- PUIG, J.M. y MARTÍNEZ, M. (1989): *Educación moral y Democracia*. Laertes, Barcelona.

DESARROLLO SOCIAL Y AFECTIVO EN LA ESCUELA: UNA LÍNEA DE INTERVENCIÓN

Angela Muñoz, M^a Victoria Trianes, Ana Sánchez, Belén García

1. Introducción

El modelo que presentamos pretende seguir una línea de intervención innovadora sobre las relaciones interpersonales en el seno de la clase, lo que es el objetivo de materias transversales como la «Educación para la Paz» y la «Educación Moral»: la convivencia, el respeto y la tolerancia entre los ciudadanos de nuestro país, según se define el nuevo currículum educativo. Desde una perspectiva constructivista, comenzamos por analizar y evaluar los procesos cognitivos y sociales que permiten al alumno construir sus *relaciones interpersonales* en el seno de la clase y sobre las situaciones cotidianas de relación entre compañeros y con el profesor. Esta construcción de su competencia para las relaciones interpersonales se realiza, al hilo de su desarrollo sociomoral y cognitivo, a lo largo de su escolarización, y por medio de los diseños educativos: objetivos, procedimientos, evaluación, que el profesor pone en juego para homogeneizar esos beneficios, para que este desarrollo alcance a todos los alumnos, a pesar del influjo de las diferencias interindividuales.

Destacamos que el tema de las Relaciones Interpersonales se ha convertido hoy, a tenor de numerosos actos sociales (racismo, violencia contra los débiles o violencia gratuita en las escuelas, etc...) en un objeto de preocupación, no sólo de la sociedad española sino de los estados y organismos internacionales y europeos. Como muestra de ello, la UNESCO convocó una Conferencia sobre la Educación para la Comprensión, en torno al tema: «Balance y perspectivas de la educación para la comprensión, la cooperación, y la paz internacional». Además, considerando que las zonas desfavorecidas socioeconómica y culturalmente son zonas epidémicas donde se producen relaciones interpersonales disfuncionales, con familias que no ejercen un modelo competente para promover interacciones y contactos sociales habilidosos, creemos que en estas condiciones la Educación en la escuela es el único camino para que estos niños accedan, o tengan la oportunidad de hacerlo, a los hitos del desarrollo socioafectivo que sustenta los comportamientos habilidosos socialmente.

La relevancia práctica de nuestra intervención educativa estaría en brindar una experiencia de implantación y diseminación de un material educativo innovador, al hilo de las materias transversales de la LOGSE. Se trata del «Programa de Educación Social y Afectivo» (Trianes y Muñoz, 1994). En definitiva, se trata de un material dirigido a fomentar en el alumno estrategias, habilidades y competencias que se refieren al ámbito socioafectivo, compensando déficits y carencias así como apoyándose en, y estimulando, los propios procesos del desarrollo sociocognitivo.

2. Objetivos

Como **primer objetivo**, intentamos construir un estilo de pensamiento hábil para la solución de problemas interpersonales en el alumno, estimulando el pensamiento reflexivo y la consideración de beneficios a largo plazo, frenando la impulsividad y la gratificación inmediata. Un **segundo objetivo** es la implantación de un estilo moral en la consideración de las relaciones interpersonales, cuyos hitos principales son: la toma de consciencia de los diversos puntos de vista implicados en un problema; la superación de la perspectiva egocéntrica; la consideración de la necesidad de conservar la amistad, la reputación personal, como objetivos personales; la reflexión sobre la necesidades de ayudar y cooperar. Un **tercer objetivo** es el desarrollo de competencia interpersonal a través del aprendizaje de comportamientos como negociar, defender la propia opinión, ayudar y cooperar, en relación a situaciones o tareas respecto a las cuales supongan comportamientos adecuados. El **cuarto objetivo** es el desarrollo de tolerancia a las diferencias interpersonales, implicadas en la marcha de la clase, responsabilización personal ante las dificultades y problemas del grupo-clase. El **quinto**, el aprendizaje de procedimientos de confrontación verbal: discusión y diálogo para la resolución de problemas; el respeto por lo acordado por la mayoría y la colaboración democrática.

3. Formato y características del programa

El programa está compuesto por tres módulos como se observa en la Figura 1.

MODULO 1: MEJORAR EL CLIMA DE LA CLASE	1. Comunicación y conoc. interpersonal.	Favorecer el interco- nocimiento mutuo.	"Disparar el nom- bre". Agrup. por afi- ciones, preferen- cias,...
	2. La clase como grupo.	T. consciencia de la pertenencia a grupos, sentimientos y valo- res ref. integración o exclusión grupo.	Debates sobre histo- rias con problemáti- ca de marginación social, cultural, fisi- ca,...
	3. Autogestión.	Debate y estableci- miento de normas de funcionamiento como grupo. Auto- gestión y autonomía.	Debate norma a nor- ma. Mural normas. Autorregistros. Ses- iones de revisión semanal.
MODULO 2: SOLUCIONAR LOS PROBLEMAS	1. Emociones y afectos.	Expresión y reco- noc. sents. Comuni- cación no verbal.	Lista sents., detecti- ve, frases incomple- tas, historias,...
	2. Negociación.	Secuencia hábil de solución de proble- mas. Pensamiento reflexivo.	Análisis de proble- mas según objetivos y adecuación a la si- tuación. Debate mor- al. Role-play.
	3. Resp. asertiva.	Discriminación y entrenamiento de comportamiento asertivo.	Debate y análisis di- ferenciación asert/ agr/inh. Prácticas de negación, quejas, def. derechos,...
MODULO 3: AYUDAR Y CO- OPERAR	1. Ventajas y dificul- tades del trabajo en grupo.	Reconoc., reflexión y actuación de com- port. ayuda.	Dramatización y re- gistro comp. pedir/ dar ayuda, trabajo en grupo.
	2. ¿Cómo ayudar a un compañero?	Comportamientos de ayuda y senti- mientos prosociales.	Debate historia de aislamiento de un compañero. Libreta Programa.
	3. Grupos cooperati- vos.	Desarrollar actividades de grupo. Solución de conflic- tos en tarea compartida.	Resolución de tareas es- colares en grupo y so- lución de dificultades.

Figura 1.

Programa de desarrollo social y afectivo (módulos, partes, objetivos y actividades).

4. Objetivos

Los objetivos generales y las actividades-tipo de cada módulo pueden verse directamente en la Figura 1. La metodología general de las actividades supone varias estrategias docentes. En general, el profesor modela, ejemplifica e instruye sobre las estrategias de afrontamiento reflexivo de los problemas cotidianos, a veces basándose en el análisis/reflexión/discusión del grupo-clase; en otras ocasiones, mediante una secuencia de instrucción explícita: explicación, instrucciones o modelado, práctica con feedback. En otros caso, el profesor dispone situaciones en las que pueda surgir la conducta objetivo y lleva al alumno a practicarla y a obtener reconocimiento y nota por ella.

Describiremos ahora cuatro características de su diseño que resultan relevantes para comprender su naturaleza:

1a) *Secuencia instruccional*: Desde el punto de vista formal y de diseño, el Programa de Desarrollo Social y Afectivo en el aula (Trianes y Muñoz, 1994) es un material construido en base a una secuencia de instrucción, en la que se consideran, –ésta es una de sus aportaciones idiosincráticas– como habilidades prerequisite de componentes de solución de problemas interpersonales y prosocialidad, la responsabilidad social y la integración del alumno en la vida cotidiana de la clase, incluso participando en la gestión de la misma.

2a) *Inserción en la interacción docente*: Las actividades del Programa están diseñadas para insertarse directamente en la interacción del profesor con sus alumnos, modificando profundamente sus esquemas básicos de interacción (si fuesen distintos) hacia una posición no autoritaria, pasando a ser un líder de consenso y diálogo, que orienta, organiza e instruye, pero disminuyendo el control directo sobre sus alumnos. Además, las actividades están diseñadas intentando adoptar el formato de tareas escolares más o menos complejas, intentando ser mínimamente intensivas.

3a) *Diseño abierto y participativo*: Los profesores son estimulados a tomar decisiones sobre la aplicación de las actividades, su concreción final, en el contexto de su clase, sobre la temporización de las actividades atendiendo a la respuesta de su grupo, y la adaptación final de su lenguaje al nivel escolar de los alumnos con que se esté trabajando. De ahí, la necesidad de formación completa de los profesores y seguimiento minucioso del desarrollo del Programa.

4a) *Temporización*: Una característica final a comentar es la temporización flexible del desarrollo integral del Programa. En aulas de niños pequeños, o con conflicto percibido, o en centros con alumnos caracterizados por problemática social y familiar, como son los de Educación Compensatoria, hemos encontrado que los profesores han desarrollado sólo el módulo 1º a lo largo del curso académico, manifestando frecuentemente la necesidad de detenerse especialmente en las mismas hasta que hubiesen sido interiorizadas por los niños. No tenemos aun experiencia de si el 2º módulo requerirá un tiempo similar, ni tampoco de si sería posible desarrollar más de un módulo en un curso en colegios menos conflictivos.

5. Implantación y diseminación del programa

Dado el protagonismo y participación central del profesor hemos considerado muy importante integrarlo en la discusión teórica o conceptual y en la toma de decisiones, asegurándonos su comprensión del marco conceptual, la adquisición de nueva información relevante y la modificación de sus teorías y conceptos implícitos. Este ha sido el primer objetivo perseguido en *la formación inicial* en el Programa. Un segundo objetivo ha sido promover motivación y destrezas/estrategias para aplicar las actividades del Programa ajustándose a la concepción de su diseño. Y nuestro tercer objetivo ha sido el mantenimiento de la motivación a largo plazo.

Por otro lado, del amplio grupo de variables del profesor implicadas en la aplicación del Programa, hemos centrado nuestra atención en tres de ellas: *el contacto personal o implicación* en las relaciones sociales con sus alumnos, *el calor y entusiasmo*, variable que se ha visto en relación con climas de clase más positivos y acogedores para los alumnos, y por último, *la cohesión y facilitación* de la estructura administrativa.

Respecto al diseño de implantación y diseminación del Programa, hemos optado por la creación de grupos de trabajo. Estos grupos se reúnen periódicamente (una vez por semana) para: debatir la aplicación de las actividades y estrategias, adaptándolas a las características ambientales; ejemplificar sus actuaciones concretas mediante rol-play recibiendo retroinformación correctiva; establecer redes de colaboración entre los tutores y profesores para la solución de dificultades y planificación de actuaciones.

EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN SOCIAL Y AFECTIVA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Angela Muñoz, M^a Dolores Vergara, Belén García, Ana Sánchez

1. Justificación

1.1. El área de desarrollo social y afectivo en la Reforma

Desde la Reforma educativa, se contempla el área de desarrollo social desde una concepción constructivista del aprendizaje: Perspectiva relacional, comunicativa y progresiva. Articulación entre el mundo del pensamiento y el de la acción, de la experiencia: Ámbito cognitivo, ámbito afectivo y ámbito de la acción y Educación moral (valores): Moral dialógica (respeto a los demás, reconocimiento de las diferencias,..) que pretende enseñar a los individuos, las habilidades necesarias para participar en la construcción de valores y para la resolución de conflictos. Moral ni absolutista ni relativista. No contenidos concretos ni imposición de valores y normas: Macroconceptos como justicia, solidaridad, democracia, ... como puntos a desarrollar.

1.2. La perspectiva psicoevolutiva de la competencia para las relaciones interpersonales

A partir de los 4 años, el niño comienza a verse a sí mismo desde el p.v. de los otros y a desarrollar sentimientos e ideas sobre su propio valor. El autoconcepto y las características socioemocionales de los 4-5 años resultan predictores centrales de éxito académico y salud mental futura. Una autoimagen negativa o difusa a estas edades, parece tener efectos severos sobre el desarrollo.

Son, pues, necesarias oportunidades que faciliten del desarrollo de:

- una autoimagen clara
- un autoconcepto positivo
- un incipiente sentimiento de control interno

La investigación sobre programas de desarrollo social demuestran efectos tales como disminución de los comportamientos agresivos (Filkestein, 1982) y desarrollo, empatía y razonamiento, consideración de puntos de vista de otros (Kim y Stevens, 1987), etc.

El perfil del alumno competente (edad preescolar) White y Waats, 1973). Un niño es competente si es capaz de:

1. Conseguir y mantener la atención del adulto de forma socialmente aceptable.
2. Utilizar al adulto como recurso.

3. Expresar afecto/hostilidad hacia el adulto.
4. Mandar/seguir a sus compañeros.
5. Expresar afecto/hostilidad hacia sus compañeros.
6. Competir con sus iguales.
7. Elogiarse/enorgullecerse de sus logros.
8. Implicarse en conductas propias del rol de adulto o expresar de alguna forma su deseo de crecer.

Las conclusiones de investigación (Davis, 1982) van en la línea de establecer que:

1. Una clara identidad personal o autoimagen en la infancia, es crítica para un desarrollo psicológico sano.
2. Esta característica se desarrolla primariamente a través de la interacción social.
3. La comprensión y aceptación de uno mismo crece simultánea y paralelamente al progreso en habilidades sociales (atmósfera facilitadora).
4. Las estrategias de facilitación por parte del adulto resultan de gran ayuda para este progreso.
5. Las habilidades sociales y el autoconocimiento pueden aprenderse
 - directamente: a través de las relaciones sociales
 - con iguales
 - con adultos significativos.
 - indirectamente: por observación de modelos reales o dibujos animados, fotografías,...

2. El programa de desarrollo para Educación Infantil

2.1. Esquema de organización del Programa

MODULO 1: IMAGEN CORPORAL E IDENTIDAD PERSONAL	1. ¿Quiénes somos?	Favorecer el desarrollo de la propia imagen, el auto-concepto y la autoestima positiva.	"Yo soy especial". Descripción de rasgos positivos de cada uno. Conocer nombres, ¿cómo me gustaría ser?, ¿Quieres ser mi amigo?" ,...
	2. ¿Cómo nos comunicamos?	Favorecer la comunicación interpersonal, identificación, reconocimiento e inferencia de emociones y afectos.	Juegos psicomotrices y de comunicación corporal. Expresión de sensaciones físicas,... Activ. de atención. Mensajes cálidos.
	3. ¿Cómo nos relacionamos?	Toma de perspectiva. Debate de normas de funcionamiento como grupo. Autogestión y autonomía.	Escenificación situaciones cotidianas. Juego de roles,...
MODULO 2: SOLUCIONAR LOS PROBLEMAS	1. ¿Cómo podemos solucionar los problemas entre nosotros?	Entrenamiento en la secuencia hábil de solución de problemas interpersonales. Pensamiento reflexivo.	Cuentos inacabados. Ordenación de historietas. Debates sobre conflictos vividos o presenciados,...
	2. ¿Cómo negociar?	Entrenamiento en autorregulación y autocontrol. Pensamiento reflexivo.	Análisis de problemas según objetivos y adecuación a la situación. Debate moral. Role-play.
	3. ¿Cómo defender mis opiniones y deseos?	Discriminación y entrenamiento de comportamiento asertivo.	El gato y el ratón. Debate y análisis diferenciación asert/agresivo/inhibido. Prácticas de negación, quejas, def. derechos,...
MODULO 3: AYUDAR Y COOPERAR	1. Vivimos en grupo.	Análisis de situaciones y conductas sociales. Toma de perspectiva según roles en diferentes contextos,...	"Manos que colaboran". Dramatización y registro comp. pedir/dar ayuda, trabajo en grupo.
	2. ¿Cómo ayudar a un compañero?	Comportamientos de ayuda y sentimientos prosociales.	Dramatización de comportamientos de pedir y dar ayuda.
	3. Grupos cooperativos.	Desarrollar actividades de grupo. Solución de conflictos en tarea compartida.	Realización de tareas escolares en grupo y solución de dificultades "abrazos musicales" ,...

Figura 1.

Programa de desarrollo social y afectivo (módulos, partes, objetivo y actividades).

2.2. Orientaciones generales

- *Organizado en módulos y submódulos.*
- *Temporización: 3 sesiones semanales.*
Un curso escolar.
- *Perspectiva: Aprender a partir de la experiencia.*
Interacción como contexto y como objetivo.
- *Papel del profesor: Aceptación-participación.*
Sugerencias vs. instrucción directa.
- *Programación en espiral.*
- *Actividades: Juegos, Role-playing, Mimo.*
- *Actividades de repetición/recuerdo.*
- *Integración curricular.*
- *Flexibilidad: reducir/ampliar, seleccionar objetivos.*

2.3. El desarrollo conceptual del Módulo 1

1.1. IMAGEN CORPORAL E IDENTIDAD PERSONAL

CONOC. SOCIAL: Conoc. comportamientos socialmente adecuados + Conoc. emociones y sentimientos consec. de rechazo/éxito + Conoc. de sí mismo.

autoestima
autoconcepto
representación de sí mismo
discriminación de características conductuales y cognitivas

CONTACTO CORPORAL CONFIANZA
FUSIÓN/INDIVIDUACIÓN

Autoconocimiento
Conocimiento del otro
Conocimiento relativo

1.2. COMUNICACIÓN

CAPACIDAD EXPRESIVA (opiniones, afectos y sentimientos)

Contactos interpersonales DEBATES

Procesos de toma
de perspectiva, reciprocidad,..

HABILIDADES CONVERSACIONALES

- Control impulsividad y agresividad

RAZONAMIENTO COTIDIANO

1.3. RELACIONES CON LOS DEMÁS

CONOCIMIENTO SOCIAL:
GUIONES DE INTERACCIÓN
ESCENAS FAMILIARES

ROLES CONVENCIONALES (DEBATE
ROLE TAKING,..)

TOMA PERSPECTIVA

EDUCAR CIUDADANOS. LAS DEMANDAS EDUCATIVAS DE LA DIVERSIDAD

Concepción Naval

Universidad de Navarra / University of Notre Dame, USA

Es habitual la concepción de que educar es capacitar para la vida. Aunque sus formas son diversas, la educación nunca se puede encaminar sólo al auto-perfeccionamiento del individuo. Nos empuja dentro de un mundo común o falla en hacerlo. Una educación que capacite para la vida es así una tarea con una dimensión pública que tiene su dificultad, pero que es esencial.

La educación ha llegado a ser como una panacea para todos los problemas sociales en el s. XX. Pero en vez de descargar nuestros problemas sociales sobre las escuelas o esperar que sean las universidades las que ofrezcan soluciones técnicas a nuestras dificultades, convendría recuperar una noción más clásica de que es el completo modo de vida el que educa. Nuestros trabajos, las leyes y agencias de gobierno, nuestras ciudades y vecinos, nuestras casas, todo educa y crea el contexto en el cual nuestras escuelas operan, haciéndolo posible o socavándolo. Una genuina «sociedad educadora» significa más que una sociedad con buenas escuelas¹. Significa una sociedad con un sano sentido del bien común, con una moral social y espíritu público, y con una viva memoria de su propio pasado cultural. Las escuelas pueden contribuir a esto, pero no pueden crearlo fuera de todo contexto. Sólo una transformación democrática de todas nuestras instituciones hará posible una genuina «sociedad educadora». En este sentido juegan un papel importante la familia, las pequeñas comunidades, la escuela.

De algún modo, el sistema educativo completo, así como la economía y el gobierno, han crecido enormemente como respuesta a presiones frecuentemente particulares y pasajeras. La educación superior también se ha extendido enormemente. Para superar la especialización de las disciplinas, se han producido diversos programas interdisciplinarios, proyectos e instituciones, que no siempre han conseguido el objetivo deseado. Añadir nuevas entidades encargadas de cada nuevo problema no parece la respuesta adecuada. Son muchos los profesores universitarios que están más orientados a sus disciplinas que a los propósitos educativos de sus instituciones –si es que éstas los

¹ Cfr. el capítulo 5 de BELLAH, R.N.; MADSEN, R.; SULLIVAN, W.; SWIDLER, A.; and TIPTON, S., *The Good Society*, Alfred A. Knopf, New York, 1991. En general, *The Good Society* es un esfuerzo por considerar el marco institucional que la «tercera transformación democrática» de Dahl requeriría (cfr. R. DAHL, *Democracy and Its Critics*, Yale University Press, New Haven, 1989, especialmente la introducción y los caps. 22 y 23).

tienen— y necesitarían especiales líderes para llegar a pensar acerca de las implicaciones educativas de lo que están haciendo. «Una mayor conciencia —se sugiere en *The Good Society*— de las grandes cuestiones educativas entre los profesores de nuestras más prestigiosas instituciones es probablemente una precondition para el éxito de la innovación institucional»².

Así, la razón práctica, en su sentido clásico de razón moral, necesita recuperar su importancia en la vida educativa. Debemos dar más que un saludo al arte y a la literatura como depósitos de valores expresivos, porque ellos pueden darnos realmente una profunda visión moral. El *ethos* es el verdadero sujeto de las humanidades y las ciencias sociales; la ética posiblemente no puede ser sólo una especialidad más o un grupo de procedimientos. Quizá convendrá ver la ciencia en un marco social que no puede ser divorciado del aprendizaje moral y de la imaginación sin el empobrecimiento de cada área. La enorme presión en la universidad para descubrir algo nuevo, revisar la visión recibida, hace peligrosamente fácil olvidar que «el pasado no está aun superado»³, y que la asimilación crítica de él es una tarea central de la educación.

La idea de la educación para la ciudadanía en un mundo complejo no es por tanto un pintoresco aparato del *curriculum* del siglo pasado. Es una tarea esencial para una sociedad libre en el mundo moderno. No es algo subsidiario del complejo cognitivo dominante de la educación superior, ni tampoco es un decorado de la educación general, ideológicamente necesario pero carente de validez cognitiva. En el fondo, la competencia cognitiva es esencial para el ciudadano, en estrecha interacción con la sensibilidad moral y la visión imaginativa. Quizá la especialización en la cognición, fue una fase esencial en el desarrollo de la educación superior; pero ahora es claramente el momento de reintegrar la cognición en entendimiento humano más completo. El completo proceso de participación democrática es educativo en el más amplio sentido, sin embargo la educación para la ciudadanía es también una responsabilidad de las instituciones. En el fondo, el sistema educativo necesita transmitir a los ciudadanos lo que la democracia realmente significa⁴.

El concepto de «educación para la ciudadanía» se presenta de este modo como conteniendo ambigüedades y tensiones, relacionadas con las diferentes interpretaciones de la noción de «ciudadanía». Sería clarificador explorar algunas de las dificultades filosóficas que surgen de la tarea de intentar ofrecer una noción sustancial de «educación para la ciudadanía» en el contexto de la diversidad de una sociedad pluralista democrática⁵.

² BELLAH, R.N.; MADSEN, R.; SULLIVAN, W.; SWIDLER, A.; and TIPTON, S., *The Good Society*, Alfred A. Knopf, New York, 1991, p. 176.

³ Cfr. R. BOURNE, *War and the Intellectuals: Collected Essays, 1915-1919*, Harper and Row, Harper Torchbooks, 1964.

⁴ Ver P. JOHNSON, «Reclaiming the Aristotelian Ruler», en HORTON, J.&MENDUS, S., eds., *After MacIntyre*, Polity Press Cambridge, 1994, pp. 44-64. Es interesante el paralelo que establece entre: virtud-leo-política y carácter moral-prudencia-sabiduría práctica, y las relaciones que establece entre ellas. Señala también el doble énfasis de Aristóteles sobre: el carácter moral y las instituciones bien fundadas (comunidad política).

⁵ Cfr. McLAUGHLIN, T., «Citizenship, Diversity and Education: a philosophical perspective», *Journal of Moral Education*, 21/3, 1992, pp. 235-250.

Una de las áreas centrales a la que se presta especial atención actualmente es la consideración de las **virtudes cívicas públicas** que son sustanciales para satisfacer las demandas de la comunidad acerca de la ciudadanía, compatibles con las demandas liberales relacionadas con el desarrollo de la racionalidad crítica de los ciudadanos y la satisfacción de las demandas de justicia relacionadas con la diversidad.

Todo intento de educación para la ciudadanía en el contexto de la diversidad de una sociedad democrática pluralista conlleva algunas cuestiones filosóficas de interés, importancia y complejidad. Una sociedad tal busca comparar o equilibrar sus elementos de diversidad social y cultural con los de cohesión; una aspiración que invoca –además de otras cosas– una distinción familiar entre valores y dominios públicos y privados.

Amy Gutmann y William Galston en esta línea, exploran los límites de la **neutralidad en la educación** en *Liberalism and the Moral Life*⁶. Están de acuerdo en que la educación cívica es necesaria y posible, rechazando el estereotipo de la educación liberal como la presentación de hechos neutros y herramientas para la elección. Reconocen que inculcar ciertas virtudes y hábitos tropezarán con puntos de vista morales conflictivos de algunos padres y deberían triunfar sobre ellos. Donde difieren estos autores es acerca de qué concepción de una buena sociedad liberal provee la norma y justificación para la educación cívica. En «Undemocratic Education», Gutmann presenta un ideal de deliberación democrática y una teoría de la educación correspondiente dirigida a hacer capaces a los ciudadanos de participar en las decisiones y en la sociedad democrática, para reproducirse ella misma. Aquélla construiría protecciones contra la discriminación y la represión, pero donde los desacuerdos persisten acerca del valor relativo de la libertad y las virtudes a cultivar, la democracia decidiría. Esta idea de la educación cívica explica por qué los hijos de padres fundamentalistas religiosos no deben ser dispensados de lecturas de textos seculares que sus padres no aprueban: la neutralidad al servicio de la libertad personal no es el único imperativo, comenta Gutmann.

William Galston da menos peso a la participación y a la deliberación democrática en su artículo «Civic Education in the Liberal State». La democracia representativa es el rasgo básico de la sociedad liberal; deduce desde ahí los fines pedagógicos en un conjunto de virtudes, entre ellas la habilidad para reconocer y apreciar el lugar de las excelencias específicas y los tipos de habilidad en la vida pública. También piensa que la democracia liberal requiere tolerancia y deliberación cívica, pero no acepta que éstas dependan de una educación dada a los niños para evaluar los modos de vida diferentes de los de sus padres. La tolerancia y la deliberación son compatibles con el compromiso personal inquebrantable con un modo de vida, en cuanto éste acepta ciertos compromisos cívicos mínimos. Para Galston, la libertad implica el derecho a vivir una vida tanto examinada como inexaminedamente.

⁶ Cfr. ROSENBLUM, N.L., ed., *Liberalism and the Moral Life*, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1989, pp. 69-102 (Cfr. «II. Education and the Moral Life»: «Undemocratic Education» Amy Gutmann; «Civic Education in the Liberal State», William Galston).

a) Acerca del concepto de ciudadanía

El **concepto de ciudadanía** es un concepto complejo y debatido, incluso cuando la discusión es reducida a la ciudadanía en el contexto de las sociedades democráticas occidentales. Muchos de los debates acerca de la interpretación y justificación del concepto están relacionados con las tradiciones políticas fundamentales, los compromisos y disputas que de ellas se derivan.

Estas interpretaciones diversas de la ciudadanía democrática, localizables en un *continuum* de concepciones relacionadas que subrayan creencias políticas e interpretaciones de la democracia misma, pueden ser brevemente ilustradas por referencia a cuatro rasgos del concepto: la **identidad** que confiere a un individuo; las **virtudes** que son requeridas para un ciudadano; la extensión del **compromiso político** que implica y los prerequisites sociales necesarios para la efectiva ciudadanía.

Desde un punto de vista «minimalista» la **identidad** conferida por la ciudadanía a un individuo es vista meramente en términos formales, legales, jurídicos. Un ciudadano tiene un cierto *status* civil con unos derechos asociados, dentro de una comunidad de un cierto tipo basada sobre la ley.

Desde un punto de vista maximalista sin embargo, esta identidad es vista como algo más rico para una persona que la posesión de un pasaporte, el derecho a votar y una «nacionalidad» no reflexiva. En este sentido, la identidad es concebida en términos sociales, culturales y psicológicos. Entonces, el ciudadano debe tener una conciencia de sí mismo como miembro de una comunidad viviente con una cultura democrática, implicando obligaciones y responsabilidades tanto como derechos, un sentido del bien común, la fraternidad, etc. Esta última interpretación de la identidad requerida para un ciudadano es dinámica más que estática en tanto es vista como una cuestión de continuo debate y redefinición. También permite surgir la cuestión de en qué medida las desventajas sociales en sus variadas formas pueden minar la ciudadanía.

Las **virtudes** requeridas para un ciudadano pueden también ser construidas en términos minimalistas o maximalistas. En un punto de vista minimalista, por ejemplo, las lealtades y responsabilidades son vistas primariamente como locales e inmediatas. Entonces el ciudadano es el que soporta la ley y actúa públicamente en el sentido de ayudar a sus vecinos a través de la actividad voluntaria. Por contraste, en un punto de vista maximalista, los ciudadanos son vistos como requiriendo un enfoque más extenso respecto a su lealtad y responsabilidad. Puede decirse que las virtudes y vicios humanos se definen primariamente en términos políticos —argumenta Bloom en este sentido—, «la sociedad y sus leyes definen lo que es bueno y lo que es malo y la educación de la sociedad civil forma a los ciudadanos. El carácter de la vida de éstos está decisivamente influido por el carácter del régimen en el cual vive un hombre, y es el régimen el que alienta o desalienta el crecimiento de los varios tipos humanos. Todo cambio en un estilo de vida presupone un cambio en el plano político, y el cambio debe realizarse por obra de lo político»⁷.

⁷ Cfr. A. BLOOM, *Giants and Dwarfs*, Simon&Schuster, New York, 1990. *Gigantes y enanos*, Gedisa, Madrid, 1991, pp. 58-61 («Shakespeare hizo que sus obras se desarrollaran en muchas naciones y en varias épocas de la historia. Esto es un buen comienzo para investigar sus enseñanzas pues varias naciones fomentan virtudes varias en los hombres; no podemos encontrar todas las clases de hombres en un determinado tiempo y en un determinado lugar», p. 60).

La extensión del **compromiso político y la participación** requerida por la ciudadanía es otra cuestión de interés en este ámbito. En un punto de vista minimalista, hay un grado de recelo respecto al compromiso, y el ciudadano es visto primariamente como un individuo privado con la tarea de elegir juiciosamente a sus representantes. Por contraste, un punto de vista maximalista favorece una aproximación más plenamente participatoria para la democracia.

En cuanto a los **prerrequisitos sociales** para el ciudadano, la aproximación minimalista los contempla simplemente en términos de conceder el *status* legal formal descrito antes. El maximalista insiste en que, aunque la ciudadanía es un *status* igualitario en teoría e intención, las desventajas sociales de variado tipo deben ser consideradas si se ha de conseguir este *status* en un sentido real y significativo.

No parece adecuado dar por supuesto que las concepciones minimalistas son más libres que sus contrapartidas maximalistas. Lo que hay realmente es un continuo de interpretaciones más que una serie de concepciones distintas. Reconociendo las simplificaciones implicadas, las diferencias entre los fines minimalistas y maximalistas de este *continuum* pueden ser expresadas en muchos tipos de contrastes, por ejemplo, privado/público, pasivo/activo, abierto/cerrado. Quizá uno de los puntos de contraste más destacables para los fines educativos afecta al grado de entendimiento crítico que se considera necesario para la ciudadanía. Las concepciones maximalistas requieren por parte del ciudadano un grado considerable de entendimiento explícito de los principios democráticos, valores y procedimientos, junto con las disposiciones y capacidades requeridas para la participación en la ciudadanía democrática concebida generosamente.

Teniendo en cuenta este marco, la **educación para la ciudadanía también tiene diversas interpretaciones**. Minimalistas, en las que la educación para la ciudadanía tiene como mayor prioridad la provisión de información y el desarrollo de virtudes con un enfoque local e inmediato. No hay nada en interpretaciones de este tipo que requiera a los estudiantes un desarrollo de su reflexión y entendimiento crítico, informado por una educación política y general, o virtudes y disposiciones del ciudadano democrático conceptualizado en términos plenos⁸. No hay allí una preocupación por mejorar las desventajas sociales que puede haber en los estudiantes en su desarrollo como ciudadanos en un sentido significativo.

Se apunta un eco de tal concepción de «educación para la ciudadanía» en el artículo de William Galston, «Civic Education in the Kiberal State»⁹. Galston distingue «educación cívica» de lo que llama «educación filosófica». La última es una forma de educación liberal general que está comprometida con la búsqueda de la verdad y la promoción de la investigación racional. No está decisivamente formada por circuns-

⁸ Cfr. sobre tales virtudes, P. WHITE, ed., *Personal and Social Education: philosophical perspectives*, Kogan Page, London, 1989.

⁹ Cfr. GALSTON, W., «Civic Education in the Liberal State» in N.L. Rosenblum, ed., *Liberalism, and the Moral Life*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1989; *Liberal Purposes*, Cambridge University Press, Cambridge, New York, 1991.

tancias sociales y políticas específicas y permanece en una crítica y relación –potencialmente corrosiva– con ellas¹⁰.

Por contraste, en la «educación cívica» de Galston, la investigación crítica y la verdad están subordinadas al fin de formar individuos que puedan sostener y conducir efectivamente sus vidas en su comunidad política¹¹. Para Galston, la noción de sostener la comunidad política es un criterio de adecuación de la educación cívica. Desde que considera esto, incluso en sociedades democráticas liberales, la investigación racional puede socavar tal sostenimiento, la educación cívica no debería en este punto de vista encarnar –por ejemplo– un estudio de la historia que esté completamente abierto y crítico sino uno más «noble», y «moralizando» («un panteón de héroes que confiere legitimidad sobre las instituciones centrales y constituye objetos de emulación valiosos»)¹². Tampoco la educación cívica estaría justificada –dando por supuesto que los requerimientos básicos de la deliberación cívica y la tolerancia fueran satisfechos– para hacer crecer en los niños, la reflexión crítica de creencias, valores y modos de vida heredados de los padres o de las comunidades culturales¹³.

Hay muchas objeciones al punto de vista minimalista de la interpretación de la educación para la ciudadanía. La más notable de ellas es que podría implicar una socialización irreflexiva en el *status quo* social y político, y sería por tanto inadecuada en educación.

En consecuencia, una concepción más maximalista de la «educación para la ciudadanía» requiere un programa educativo más completo, en el que el desarrollo de un amplio entendimiento crítico y un rango más extenso de disposiciones y virtudes –a la luz de una educación política y liberal general– son vistos como cruciales.

b) Ciudadanía y las demandas educativas de la diversidad

Tener en cuenta algunos elementos centrales del background filosófico de la noción de una sociedad democrática pluralista es vital para entender las implicaciones que en el concepto de ciudadanía tienen las demandas educativas de la diversidad.

La teoría filosófica del liberalismo, ilumina algunos de los mayores problemas. Es central para el liberalismo el fenómeno de la existencia en la sociedad de diversidades en las creencias, prácticas y valores, para las cuales es una respuesta. Dado el desacuerdo fundamental acerca de las concepciones sustantivas del bien humano o de la perfección, el liberalismo mantiene que una concepción tal no debe ser impuesta a los ciudadanos de una sociedad pluralista o invocada para caracterizar la noción del bien

¹⁰ Sobre la noción de educación liberal general, ver C. BAILEY, *Beyond the Present and the Particular: a theory of liberal education*, Routledge&Kegan Paul, London, 1984.

¹¹ Cfr. GALSTON. W., «Civic Education in the Liberal State» en N.L. Rosenblum, ed., *Liberalism, and the Moral Life*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1989, pp. 89-90.

¹² Cfr. GALSTON. W., «Civic Education in the Liberal State» en N.L. Rosenblum, ed., *Liberalism, and the Moral Life*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1989, p. 91.

¹³ Se puede comparar con el punto de vista de GUTMANN, A., *Democratic Education*, Princeton University Press, Princeton, New Jersey, 1987; y «Undemocratic Education» en *Liberalism and the Moral Life*, ed. by N. Rosenblum, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1989.

público. Lo que se necesita para este propósito es una «débil» concepción del bien, libre de afirmaciones y juicios significativamente controvertidos, que maximiza la libertad de los ciudadanos para perseguir sus diversas concepciones privadas del bien en el marco de la justicia.

Un ejemplo de una débil concepción del bien es un compromiso con los requerimientos de la moralidad social básica. La etiqueta «*thin*» se refiere no a la insignificancia de tales valores, sino a su independencia de los marcos sustanciales, particulares, de la creencia y el valor. Aunque en este punto de vista el estado debe ser neutro en las cuestiones de bien privado, no tiene un compromiso neutro con los principios básicos de la justicia implicados en la noción de bien en términos públicos, y sobre la base de esto busca conseguir un equilibrio entre la cohesión y la diversidad.

Requerirían un tratamiento detallado, que aquí no podemos dar, cuestiones como la complejidad de las relaciones entre valores y dominios públicos y privados.

Dado este punto de vista, una tarea general central de la educación expresada genéricamente es ganar el entendimiento y el compromiso de los estudiantes con los diversos valores públicos, principios, procedimientos y lealtades («virtudes públicas»), mientras se suscita el debate en torno a ellas y a las decisiones reflexivas críticas de los individuos. Como E. Callan señala¹⁴, la educación en este contexto ejerce tanto una fuerza centrípeta –unificante– como centrífuga –diversificante– sobre la sociedad. Mirando a la influencia centrípeta, debe señalarse una trayectoria entre dos tipos de fallos educativos: a) ser vehículo de un inaceptable monismo u homogeneidad de creencia, práctica o valor, y por tanto estar abierto a acusaciones de indoctrinación o moldeamiento ilícito, y b) no salvar un compromiso con la serie de virtudes públicas que mantienen la sociedad como un todo unido, y por tanto estar abierto a la acusación de contribuir a su disgregación. Callan acierta al afirmar que sólo cuando hemos determinado cuáles son estas virtudes públicas, es cuando podemos distinguir entre fuerzas educativas legítimas e ilegítimas de un tipo centrípeta. La educación para la ciudadanía está relacionada, aunque no exclusivamente, con las virtudes que se llaman «públicas» y con el intento de ejercer una influencia centrípeta legítima.

Es importante recordar que ciudadanía y educación para la ciudadanía no son nociones abstractas, sino que requieren especificación concreta en relación a una sociedad particular. Las virtudes «públicas» son vitales para la especificación en cuanto articulan el carácter y ámbito de la ciudadanía. La identificación es por tanto crucial para una adecuada señalización de la educación para la ciudadanía en el contexto de una sociedad democrática pluralista. Ambas interpretaciones minimalista y maximalista son controvertidas. Las interpretaciones minimalistas, están abiertas a las acusaciones de socialización no crítica, también en los valores políticos inexaminados que ellas frecuentemente encarnan. Por otro lado, las interpretaciones maximalistas, dado el ámbito de las cuestiones controvertidas que sugieren, están en peligro de presuponer

¹⁴ E. CALLAN, «Pluralism and Civic Education», *Studies in Philosophy and Education*, 11, 1991, pp. 66-68.

un conjunto sustantivo de «virtudes públicas» que pueden exceder el consenso principal que existe o puede ser alcanzado.

¿Qué son estas virtudes «públicas» o «cívicas» que mantienen una política liberal y tienen prioridad sobre los compromisos «privados» en caso de conflicto? Para Galston, el mayor criterio para determinar éstas, es aquello que es funcionalmente necesario para las necesidades de las instituciones socio-políticas de la *polis*¹⁵. El punto de vista de Galston acerca de cuáles son estas necesidades tiene tonos minimalistas. Es central para este punto la afirmación de que la libertad liberal supone el derecho para vivir las vidas inexaminadamente tanto como examinadamente. Insistir sobre la «vida examinada», reflexiva, como un ideal y conducir la educación pública para facilitarla, es ir más allá de las demandas de la neutralidad liberal. Esta posición aclara la sospecha o recelo de Galston del papel de la razón crítica y su aceptación de la necesidad de «las defensas de los padres contra la influencia corrosiva del escepticismo moderno».

La concepción de Galston acerca del razonamiento que necesita el ciudadano, es que debe encontrar «al menos los *estándars* mínimos del juicio público razonable»¹⁶. Un modo de interpretar esta concepción es que apunta al logro por parte de los ciudadanos de una forma de «autarquía» más que de «autonomía»¹⁷. La deliberación racional y la autodeterminación de la persona autárquica simplemente está limitada en la extensión y ámbito; no extenderse, por ejemplo, más allá de poner en cuestión cuestiones fundamentales de creencia o convención, tales como las estructuras sociales y políticas predominantes. Galston mantiene, por ejemplo, que la deliberación cívica es compatible con los compromisos personales inquebrantables. En contraste, la deliberación racional de las personas autónomas debe extenderse más allá. Deben alcanzar, al menos en un ámbito significativo, una perspectiva crítica respecto a las cuestiones importantes y su creencia y acción debe resultar de principios y políticas que han «ratificado» ellos mismos por la reflexión crítica.

Muchos pensadores en la tradición liberal mantienen que un compromiso con el ideal de la autonomía personal en un sentido significativo y defendible debe ser mirado como parte de la «virtud pública» con la que una sociedad democrática liberal debe estar interesada¹⁸. Precisamente la ausencia de acuerdo acerca de estas «virtudes públicas» y el bien común, es la que permite surgir las diversas disputas acerca de la «ciudadanía» y la «educación para la ciudadanía», a las que ya se ha aludido. Mirando a la

¹⁵ «Civic Education in the Liberal State» in N.L. Rosenblum, ed., *Liberalism, and the Moral Life*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1989, p. 100.

¹⁶ «Civic Education in the Liberal State» in N.L. Rosenblum, ed., *Liberalism, and the Moral Life*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1989, p. 99. Se puede comparar con la noción de «carácter deliberativo» de Gutmann, A., GUTMANN, A., *Democratic Education*, Princeton University Press, Princeton, New Jersey, 1987, pp. 50-52.

¹⁷ Se puede ver White, J., *Education and the Good Life. Beyond the National Curriculum*, Kogan Page, London, 1990, p. 97.

¹⁸ Cfr. por ejemplo: ACKERMAN, B., *Social Justice in the Liberal State*, Yale University Press, New Haven, Conn., 1980; KYMLICKA, W., *Liberalism, Community and Culture*, Oxford University Press, Oxford, 1989; MACEDO, S., *Liberal Virtues: citizenship, virtue, and community in liberal constitutionalism*, Oxford University Press, 1990; RAZ, J., *The Morality of Freedom*, Oxford University Press, Oxford, 1986.

tarea educativa, esta carencia de acuerdo constituye un desafío para aquellos que buscan justificar una aproximación «maximalista», para especificar la forma concreta que debería tomar, para defenderla contra las acusaciones de ejercer una influencia centrípeta ilícita y proporcionar respuestas a preguntas tales como si la educación para la ciudadanía puede transmitir un modo de vida. En el fondo sería plantear: ¿qué es lo que se podría afirmar acerca de la caracterización de las «virtudes públicas» y el bien común en el contexto de una democracia liberal pluralista?.

Es claro, sin embargo, que los problemas son también prácticos, inexplicablemente conectados con cuestiones y realidades sociales y políticas en sociedades particulares, y requiriendo atención concreta en estos contextos. Esto es particularmente así cuando se recuerda que lo que está en juego no es sólo la caracterización de estas virtudes públicas sino también su realización o logro. La reflexión filosófica puede hacer una importante contribución a estas tareas más prácticas. Sin embargo, ninguna sociedad actual encarna o puede ser organizada en términos de principios filosóficos puramente, y la reflexión práctica y la acción de diverso tipo son necesarias para discernir y alcanzar las «virtudes públicas» y el bien común.

¿Cuál es esta tarea implicada en términos prácticos? Un diálogo y debate de amplio rango se afirma como necesario, pero esto sólo es insuficiente. Hay también una necesidad de importantes iniciativas y cambios en la sociedad, tales como la promoción de «estructuras asociativas intermedias»¹⁹ y los tipos de reforma institucional que harán posible la amplia participación del ciudadano. La educación es vista como teniendo un papel crucial en la determinación de los valores comunes de una sociedad plural democrática liberal, tanto en términos de promover la negociación en relación con los valores, o más generalmente, como promoviendo y preparando personas para el diálogo. Es claro sin embargo, que la reflexión más general y el acuerdo acerca de las virtudes públicas y el bien común debe ser tenido en cuenta para la tarea educativa. Será el resultado del debate de amplio ámbito en la sociedad como un todo y así la educación para la ciudadanía evita llegar a ser tanto ineficazmente «minimalista», como «maximalista», objeto de controversia política, o de otro tipo. Parece que debe ser hecho un esfuerzo para alcanzar un acuerdo general en: los valores públicos que deben articular la práctica de una forma sustancial de educación para la ciudadanía y el amplio carácter de las políticas prácticas defendibles y las estrategias requeridas por la tarea educativa, incluyendo las relacionadas con el manejo de las cuestiones controvertidas con los alumnos.

c) Educación cívica y educación moral

La ciudadanía es vista así como implicando un esfuerzo para sintetizar cuestiones como «¿qué es mejor para el mundo?» con «¿qué es mejor para mí?». Esta tarea no es ni reducible a un cálculo utilitarista estrecho ni a una reflexión ética abstracta. Requiere-

¹⁹ Ver BELLAH, R.N.; MADSEN, R.; SULLIVAN, W.; SWIDLER, A.; and TIPTON, S., *Habits of the Heart*, University of California Press, Berkeley, California, 1985. *Hábitos del corazón*, Alianza Editorial, Madrid, 1989. También *The Good Society*, Alfred A. Knopf, New York, 1991.

re un punto de referencia más allá del yo y de la familia, pero que está suficientemente próximo para ser aprehendido emocionalmente tanto como abrazado intelectualmente. El ejercicio de la ciudadanía implica por tanto una mezcla distintiva de actitudes y destrezas, pero no es sólo eso. En un ensayo titulado «Civility and Civic Virtue in America», M. Walzer enumera lo que se debe esperar de un ciudadano: lealtad a la república, buena voluntad para arriesgar la vida por la defensa nacional, soportar las leyes, tolerancia y participación. A pesar de su queja de que la lista es exhaustiva, se puede sospechar que es incompleta²⁰. De todas formas, todas las concepciones de la ciudadanía se apoyan sobre un sistema de educación moral²¹. Sería difícilmente viable una educación cívica sin educación moral²². Marginar la educación moral, sustituyéndola por una instrucción cívica supondría un doble peligro para la vida política. Por un lado, sólo la convicción sociológicamente relevante, de la existencia de un orden moral previo e independiente del consenso sobre los valores es capaz de interponer, de manera efectiva, un dique ante la tentación de poder absoluto. Y esa vigencia sociológica sólo puede ser resultante de la educación moral. Por otra parte, la educación moral, es la única que puede conjurar el riesgo de la anomia y encuadrar la formación global de la persona en un contexto de solidaridad, valor que va mucho más allá de la mera integración.

Hace ya tiempo que Ortega se lamentaba, a propósito de la pretensión de reducir la enseñanza de la ética a una «educación para la convivencia», de la ceguera que supone pensar la tarea educativa de humanizar al hombre reducida a su mera socialización²³. Pero al mismo tiempo es necesario subrayar que «es inexcusable enseñar a los jóvenes tanto las razones de la dignidad humana –no siempre fáciles de conocer– como las acciones que de ella se deducen, también en nuestras relaciones con los demás. En este sentido nos encontramos con virtudes sociales tales como el respeto, la tolerancia, el amor a la libertad, la solidaridad y la justicia, etc.»²⁴. Una formación de ciudadanos es

²⁰ Ver LANDY, M., «Citizens First: Public Policy and Self Government», *The Responsive Community*, 1/2, 1991, pp. 56-65.

²¹ «Liberal citizens learn to honor their contracts and obey the agreed-on rules. When citizens of a liberal state fail in these commitments, they can be forced to comply. A democratic community depends heavily on the moral performance of its citizens. They must develop character, school their sensibilities to respond to others, absorb a tradition, and actively develop that tradition to meet changing needs and circumstances. So the heart of a communitarian political philosophy is an ethics. The ethics distinctive to communitarian philosophy is, ...highly particularistic. It arises out of the particular interactions of real people who form and are formed by the historical tradition in which they live» (DALY, M., ed, *Communitarianism. A New Public Ethics*, Wadsworth Publishing Company, Belmont, California, A Division of Wadsworth, Inc, 1994, p.xxiv del Preface).

²² Cfr. BARRIO, J.M., «Reivindicación de la paideia: ¿una educación cívica sin educación moral?», *PAD 'E*, III/1, 1993, pp. 5-10.

²³ J ORTEGA Y GASSET, «Pedagogía y anacronismo», en *Misión de la universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*, Revista de occidente, Alianza Editorial, Madrid, 1982, p. 157.

²⁴ J.A. IBÁÑEZ-MARTÍN, «Formación cívica y sistema democrático», *Revista Española de Pedagogía*, XLVI, 181, 1988, p. 445. Señala en páginas anteriores: «la reflexión ética no puede estar ajena a la formación cívica ya que la convivencia social ni es último valor ni se justifica por ella misma» (p. 443).

necesaria pero no suficiente, hace falta una formación de personas. Y es un elemento esencial en ese sentido adquirir criterios éticos²⁵.

De este modo, si se marginan los criterios éticos de la educación, se corre el riesgo de introducir la educación cívica en el discurso de la mera adaptación. Es el error del estructuralismo y de la sociología funcionalista: pensar que lo primero y más importante es que los individuos se adapten. Socializar como integrar al individuo. La socialización es necesaria pero no suficiente para la humanización. En el planteamiento funcionalista se echa en falta una respuesta satisfactoria a estos interrogantes, y ello por quedar desatendido ese conjunto de vigencias colectivas que vienen a ser sustituidas por meros protocolos, puras normas de procedimiento. Si proscribimos la educación moral del discurso de la socialización política, nos vemos abocados a pensar la integración social como adaptación a las tendencias dominantes, como prescribe el positivismo sociológico.

Comenta Bloom en este sentido: «Schiller señaló que los tiempos modernos se caracterizan por la ciencia abstracta, por un lado, y las groseras pasiones, por otro, y que las dos esferas no guardan ninguna relación. Un hombre libre y buen ciudadano debe conservar una armonía natural entre sus pasiones y sus conocimientos; esto es lo que se entiende por un hombre ejemplar, y esa clase de hombre es lo que hoy parecemos incapaces de formar. Sabemos que una ciencia política que no abarque los fenómenos morales es incompleta y que un arte que no esté inspirado por la pasión de la justicia es trivial»²⁶.

²⁵ Comenta Medina Rubio: «La importancia política –para la política– de la educación moral es inmensa. Sólo el reconocimiento de un orden moral relevante levanta un dique insalvable al abuso de poder, al que con estricta lógica se sentirá tentado el poder político si, por no someterse a un orden moral superior, él mismo se proclama poder decisorio del bien y del mal» («Educación moral y comportamiento cívico-político», *Revista Española de Pedagogía*, XLIV, 173, 1986, p. 335).

²⁶ A. BLOOM, *Giants and Dwarfs*, Simon YcSchuster, New York, 1990. *Gigantes y enanos*, Gedisa, Madrid, 1991, p. 61.

EL DOCENTE COMO INVESTIGADOR: LA OBSERVACIÓN EN ASAMBLEAS

Anna Novella, Josep M^a Puig, Susagna Escardíbul, Xus Martín

1. Introducción

En la escuela, como institución democrática y microsistema educativo de valores, convergen diversas prácticas educativas que tienen como finalidad propiciar un amplio abanico de experiencias significativas para el desarrollo moral de los niños y las niñas. Algunas de estas prácticas se producen de una forma más o menos implícita e intencional dentro de las aulas y en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que profesores y alumnos/as se ven implicados.

Una de las actividades escolares programadas, que posibilitan y favorecen el desarrollo moral son las asambleas, donde los alumnos y el profesor, reflexionan sobre la vida de la colectividad. En ellas, los alumnos son los principales protagonistas, pues son ellos quienes ponen en escena esta actividad y es desde sus experiencias en la vida cotidiana de donde surgen los conflictos y temas que se tratan. El docente por su parte, como principal responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje y desde su papel de actor secundario (pero no por ello menos activo que el del alumno), es quien principalmente dirige, organiza y estructura la asamblea (su contenido, las intervenciones de los alumnos, el diálogo, ...) y quien ofrece la ayuda necesaria para que los alumnos lleguen a construir un conocimiento moral. Pero, ¿en base a qué estructura esta actividad?, ¿qué elementos de todos los que acontecen a lo largo de la asamblea guían su práctica?, ¿cómo obtiene el docente la información necesaria para regular y estructurar su actividad y la de sus alumnos/as?, ¿y una vez que obtiene la información, qué hace con ella?,

Estas cuestiones son el punto de mira de nuestra reflexión. Esta está orientada a presentar al docente como investigador del proceso educativo, un recurso o estrategia que le permita organizar y estructurar mejor las asambleas, y garantizar, en una mayor medida, la construcción de conocimiento por parte del alumno. Se trata de la «Observación Participante».

2. EL docente como investigador

Desde los planteamientos de la Reforma se propone una concepción más humanizada del papel del profesorado. Así, <<La nueva retórica sobre los docentes de la actual Reforma trata de devolverles parte de la «autonomía» perdida, reconociéndoles como «investigadores» y «profesionales reflexivos» sobre su práctica.>> (Bolívar,

1992:190). De ahí, toda la importancia que se otorga también desde la Reforma a la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El Diseño Curricular Base, en sus orientaciones para la evaluación, explica: <<El maestro debe evaluar el estado inicial de las capacidades y habilidades y cómo han evolucionado las mismas para así emitir un juicio realista sobre la incidencia que ha tenido la intervención pedagógica.>> (DCB Educación Primaria, p. 247). Nuestra propuesta está lejos de pensar en el docente como comprobador y/o examinador de los aprendizajes que han realizado los alumnos al final de una unidad o actividad, que es el uso más frecuente dentro de las instituciones que se hace de la evaluación o de la investigación educativa.

La investigación que proponemos que lleve a cabo el docente, en las asambleas, es aquella que se realiza a la vez que se está inmerso dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje que en ellas se produce, apostando por la búsqueda de mejora de la actividad educativa y no de la calificación del alumno por parte del docente. Para el profesorado esta investigación ha de ser un recurso que le permita analizar las intervenciones de los alumnos y la suya propia, posibilitándole cambiar la orientación de la actividad en cada momento, intentándola ajustar a lo que acontece. Recordemos que las asambleas están programadas (tiene un espacio y un tiempo específico) pero tienen una naturaleza informal por no tener unos contenidos definidos previamente, es aquí donde el papel del docente como investigador tiene una gran importancia, porque en la medida que éste sea capaz de recoger información, analizarla y tomar decisiones en consecuencia, en el mismo momento que acontecen los hechos, podrá organizar y estructurar las asambleas con la intención de que éstas posibiliten el desarrollo.

No se trata de hacer una investigación de las asambleas con el máximo rigor científico, sino de poder detectar aquellos aspectos o elementos referentes a: contenidos, procedimientos y actitudes, valores y normas, que se producen en las interacciones que es necesario destacar y trabajar con el grupo clase.

En definitiva, la investigación al docente le ha de permitir conocer cómo y por qué las asambleas transcurren de una manera determinada, comprender y explicar su naturaleza y mejorar su práctica. Una vez el docente conozca con profundidad la práctica educativa, podrá entonces mejorarla. Una de las formas de conocer qué es lo que sucede dentro de la asamblea, es mediante la observación participante. Entendida como una estrategia de acercamiento a la realidad, como instrumento de mejora de las asambleas y como mecanismo que fomente el desarrollo moral de sus participantes.

3. La Observación Participante de las Asambleas

<<La observación es un proceso que requiere atención voluntaria e inteligencia, orientado por un objetivo terminal u organizador>> (De Kelete, 1984: 21).

En las asambleas no se trata de mirar sino de observar, se requiere de una especial atención y focalización de lo que acontece como si se tratase de una fotografía. El docente ha de ser consciente de aquello que observa. La inteligencia que De Kelete señalaba, hace referencia a la capacidad del docente de integrar los contenidos de la observación en las experiencias anteriores, así como de ser capaz de inferir los proce-

Los cognitivos de los alumnos a través de sus producciones verbales. En definitiva, se trata de realizar una exploración intencionada que descubra al docente la interpretación de lo que sucede y le dé los elementos suficientes para continuar su actividad de forma intencional y más efectiva; así como de situar al alumno y alumna en situaciones que le provoquen un conflicto cognitivo que a través de la misma interacción social ha de intentar reconciliar opiniones diferentes para lograr un equilibrio en su comprensión. Características de la observación en las asambleas:

- *Es una estrategia que se utiliza durante el proceso sin ningún plan previamente establecido, pero sí con un esquema organizativo de la acción.*

El carácter informal de las asambleas obliga al profesor a prestar una atención especial a los temas planteados por los alumnos. El docente, al inicio de las asambleas ha de tener un esquema que organice y estructure toda la actividad, sea cual sea el tema propuesto. Este esquema ha de incluir algunos de los siguientes elementos:

- Características del grupo, aspectos conductuales.
- Tipo de relaciones que se da en el grupo (Sentimiento de Grupo).
- Experiencias y vivencias de sus alumnos. Situaciones de clase.
-

- *Dado su proceso cíclico posibilita un feed-back inmediato*

Siguiendo el modelo de investigación acción propuesto por Kemmis (1983), el cual estructura el proceso de investigación sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación. Ambas dimensiones están en continua interacción de forma que se establece una dinámica que permite al docente, por un lado, interpretar y comprender en todo el proceso, los hechos, las intenciones, los comportamientos, las actitudes, ... de los alumnos: para poder organizar y estructurar la actividad conjunta que se produce en la práctica de las asambleas.

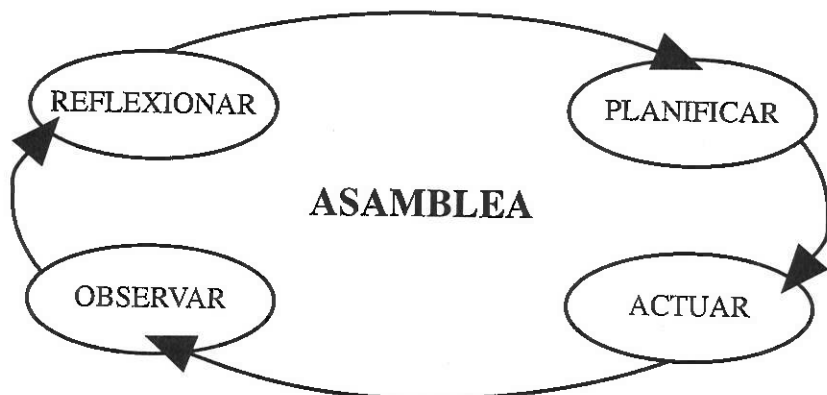


Figura 1
Modelo de Kemmis, 1983

- *Posibilita una actuación más consciente y acorde con lo que realmente se plantea*

Si el docente en el transcurso de la asamblea mantiene esta dinámica de: observar, reflexionar sobre lo observado, elaborar un plan de acción y llevarlo a la práctica; tendrá todos elementos necesarios para conocer de que tema se trabaja y de ajustarlo al nivel cognitivo de los alumnos y a sus necesidades, siendo más capaz de manejar la información aportada por estos y de transferirla a otros niveles.

- *Aumenta la eficacia del docente y de los alumnos en las asambleas como participantes y organizadores de éstas*

La observación participativa dota al docente de una información que le permite organizar y estructurar las asambleas, así como de transferir progresivamente la responsabilidad y control al alumno. Todo ello hace a los dos participantes, docente y alumnos, adquieran una comprensión y una destreza cada vez mayores para hacer frente a los problemas de su comunidad.

4. Fases de Observación según la estructura de la Asamblea

Teniendo en cuenta el constante proceso cíclico en el que la observación está inmersa, podemos destacar tres tipos de observación que tienen lugar dentro de la propia estructura de la asamblea. Las tres fases serían las siguientes:

FASE 1: Observación Descriptiva

Tiene lugar, principalmente al inicio de las asambleas, cuando los alumnos presentan los temas o conflictos a tratar y los «personajes» implicados exponen sus razones y argumentaciones de los hechos. Este primer momento requiere del docente una *observación descriptiva* que le permita captar la máxima información y elementos de la situación.

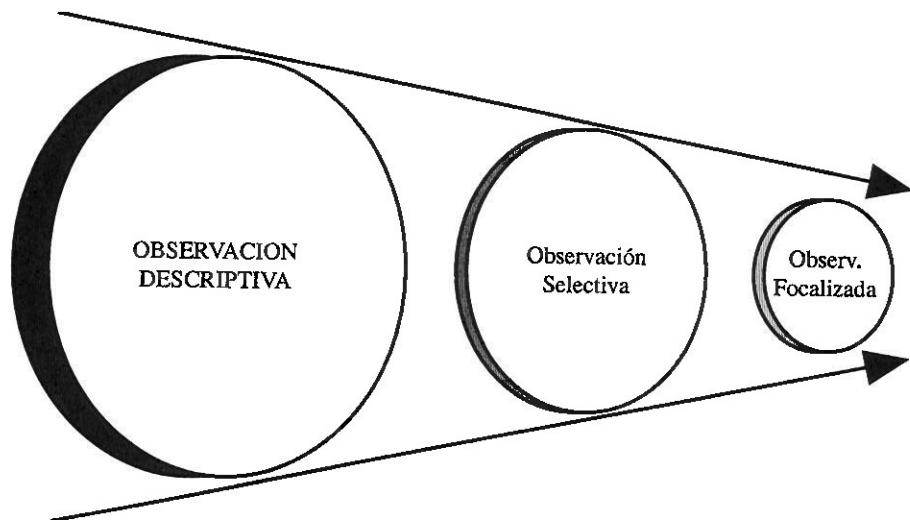
FASE 2: Observación Selectiva

En un segundo momento, cuando todo el grupo clase entra a dialogar sobre el tema y éste toma un enfoque determinado, porque los alumnos van aproximándose más al tema, se requiere del profesor que realice una *observación focalizada* cerrando más su objetivo. Ha de ir detectando cuáles son los puntos centrales del tema y qué información necesita para resolver la situación. Aquí el docente ha de guiar a sus alumnos para que sean ellos quienes mediante sus intercambios comunicativos, también puedan «descubrirlos».

FASE 3: Observación Focalizada

Cuando los alumnos están tocando el tema central o un valor en concreto (al que no siempre se llega) el profesor realizará una *observación selectiva* que le llevará a analizar las conductas e intervenciones de sus alumnos, con el fin de trabajar o construir un valor concreto. Le permitirá recoger con precisión y dar una dimensión relevante a aquello que a los alumnos les pasa de una forma inadvertida. En esta fase el papel del

docente es muy importante, porque él será el responsable de que los alumnos conozcan y «lleguen a construir» aquellos valores que están dentro de los conflictos o temas y que no están a su alcance.



5. Contenidos que el docente trabaja en la asamblea como resultado de una observación eficaz

En la asamblea, al igual que en las otras áreas curriculares, se pueden distinguir diferentes contenidos de enseñanza-aprendizaje, que son: contenidos de hechos y conceptos, de procedimientos y de valores. Estos contenidos se entremezclan en cada una de las fases de observación anteriormente mencionadas, aunque en la primera los hechos y conceptos pueden tener una notable presencia por tener que enmarcar el conflicto o tema, pero a partir de aquí y gracias a todo el proceso cíclico que el docente realiza en cada una de las fases decidirá a qué contenido da más énfasis, aunque en muchas ocasiones es muy difícil separar unos de otros.

La labor investigadora del docente a través de la observación participativa, le permite estar más sensible a detectar los contenidos que se presentan en las interacciones que en el transcurso de la asamblea aparecen, y por lo tanto podrá organizarlos y estructurarlos.

Los principales contenidos que podemos observar en el transcurso de las asambleas son:

• *Contenidos de Hechos*

Estos coinciden en la mayoría de las ocasiones con los temas propuestos por los alumnos y/o aquellos que se derivan de la discusión. Son «hechos conflictivos» que a

lo largo de la asamblea pueden formularse en forma conceptos. Algunos de ellos pueden ser:

- Las peleas entre compañeros.
- El trabajo en clase.
- La organización de la clase: cargos, fiestas, excursiones.
- Las relaciones niño-niña.
- El juego en la hora del patio.
- La hora de comedor.

• *Contenidos Procedimentales*

A lo largo de la asamblea el docente y la propia participación en la asamblea llevan a los alumnos a adquirir unas habilidades que le hacen más capaz de intervenir y participar en las interacciones, esto implica llegar a saber por qué hacen una cosa y no otra. Estos en la mayoría de ocasiones se trabajan de manera implícita, aunque esto no priva al docente de dedicar alguna asamblea a trabajar un contenido procedimental determinado. Podríamos destacar:

- Escuchar a los compañeros y al docente.
- Respetar el orden de intervención.
- Aplicar las reglas de participación.
- Saber dialogar.
- Regular su conducta en clase.
- Elaborar y expresar una idea.

• *Contenido de valores*

Son los que tienen una función propiamente moral, y dentro del aula se trabajan de una forma transversal. No siempre están presentes de una forma intencional en las asambleas. Nuestra propuesta tiene como finalidad dotar a los docentes de la capacidad y habilidad de captarlos y trabajarlos en el aula con sus alumnos/as. Algunos de los más importantes, son:

- El respeto por la diferencia (género y étnica).
- La solidaridad y el compañerismo.
- Libertad de expresión.
- La democracia.
-

6. Conclusiones

El profesor, como investigador en la práctica educativa, tiene la observación como recurso que le acerca a una información muy valiosa de lo que sucede en el aula en el transcurso de la asamblea. Esta información, junto con la que él ya posee en su esquema organizativo de la acción coherente con sus principios educativos, le permite organizar y estructurar los contenidos y la práctica de las asambleas de tal forma que éstas posibiliten el desarrollo cognitivo y moral de sus alumnos.

En definitiva, el docente en las asambleas aprende a partir de la observación y de la participación en las relaciones con sus alumnos

7. Referencias bibliográficas

- BOLIVAR, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma. Problemas y propuestas*. Madrid: Escuela Española.
- COHEN, L. (1989). *Métodos de investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- DE KETELE, J.M. (1984). *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid, Aprendizaje Visor.
- ESCAÑO, J. Y DE LA SERNA, M.G. (1992). *Cómo se aprende y cómo se enseña*. Barcelona. ICE-Horsí.
- MARTÍN, X. (1987). Actitud de l'educador per una escola dialògica. *Prespectiva Escolar*, 157, 25-33.
- PORTILLO, C. (1992). La regulació de la vida escolar: el diàleg a les assemblees. *Temps d'Educació*, 8, 311-331.
- PUIG, J.M^a (1987). El grup-classe: col·lectivitat i diàleg. *Prespectiva Escolar*, 157, 14-18.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona. Paidós.

ANÁLISIS DEL COMPONENTE EXPERIENCIAL COMO VARIABLE DEL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL

Montserrat Payá Sánchez

Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona

El objetivo de la presente comunicación es el de resumir el estado de la cuestión en torno al papel que se le adjudica en la literatura científica a la variable recogida bajo la expresión «componente o bagaje experiencial, o experiencias de vida», así como sintetizar las principales líneas de investigación que podrían surgir a partir de ella por lo que se refiere al desarrollo moral.

1. Delimitación de la variable «componente experiencial»

Un primer elemento necesario y previo de considerar es la dificultad en la definición o categorización de la variable «componente experiencial». Si se define de forma amplia, no cabrían entonces los esfuerzos de censura y de crítica originarios del enfoque cognitivo–evolutivo más puro, como podrían ser las teorías de Kohlberg y Rest.

El mismo Piaget (1984) pone de relieve la importancia de considerar la anterior variable como explicativa del desarrollo moral, cuando al estudiar el desarrollo moral en la infancia, parte de las reglas de juego y de la génesis del respeto a las normas, circunstancias ambas que no son inteligibles sin el recurso a la interacción social y, por tanto, a situaciones de experiencia vital. Kohlberg (1992) también lo considera así al dedicar un espacio en su teoría de los estadios a la perspectiva social, que vuelve a remitirnos a la noción de experiencia. Por otra parte, su planteamiento acerca de la Comunidad Justa nos ofrece también un campo abonado para reivindicar el papel de la experiencia como generadora de desarrollo moral, base ésta de todo el planteamiento educativo y de desarrollo de dicho enfoque. Asimismo, Rest (1986), quien concentra las críticas más furibundas a los intentos de conceptualización de la variable «componente experiencial», menciona como factores explícitos favorecedores de desarrollo moral el grado de educación formal y las experiencias socializadoras, académicas y de participación.

¿De dónde provienen, pues, las críticas del enfoque cognitivo–evolutivo a gran parte de las investigaciones basadas parcialmente en dicha variable? Nuestra hipótesis es que provienen de la idea de «experiencia de crisis», que tan presente está en la aportación teórica de Carol Gilligan (1982). Desde este planteamiento, la oposición de los teóricos cognitivos como Kohlberg y Rest al papel estimulador del bagaje experiencial, cabría enfocarla pasando por el tamiz de la noción de crisis o trauma. Una

objeción se le podría hacer a la anterior afirmación, objeción que tendría su fundamento en un elemento central de la psicología cognitivo-evolutiva. Nos estamos refiriendo a la idea de «conflicto», omnipresente en Piaget, Kohlberg, Gilligan y también en Rest¹.

¿Qué es lo que diferenciaría ambas nociones, esto es, la de conflicto y experiencia de crisis? A nuestro modesto entender, la diferenciación radicaría en una cuestión más bien de énfasis y, por lo tanto, meramente subjetiva. Así la idea de conflicto puede resultar por lo general más aséptica y menos emotiva que la noción de crisis –ambas entrarían dentro de la categoría de «experiencia»–. Ello no obstante, también tendríamos que reconocer que bajo el nombre o etiqueta «conflicto», podemos esconder diversas experiencias críticas y traumáticas en función de la persona que las vivenció. Nos atrevemos a concluir, por consiguiente, que el rechazo anteriormente detallado a la variable «experiencias de vida o componente experiencial», radica precisamente en la definición o conceptualización de dicha variable, así como también que epistemológicamente no nos parece adecuado rechazar de entrada el posible papel de las experiencias de crisis en el desarrollo del juicio moral.

2. La investigación sobre la variable «componente experiencial»

Tal y como se ha dejado entrever en el apartado anterior, la investigación realizada en torno el tipo de experiencias que promueven o dificultan el desarrollo del juicio moral, aparece como altamente diversa. Con ello queremos significar que han sido muchos y muy variados los factores estudiados como desencadenantes de este tipo de procesos. Ello es lo que aquí queremos sintetizar.

Un primer grupo sería aquel que, además de considerar la influencia de la educación formal o nivel educativo sobre el juicio moral, intenta diferenciar dicha influencia en un conjunto de factores. Así, Rest y su grupo² emprendieron un estudio longitudinal con una muestra de 102 personas que habían concluido con éxito estudios superiores universitarios, categorizando las variables posiblemente relacionadas con el juicio moral como: Orientación académica; Orientación profesional; Estimulación intelectual continuada; Satisfacción profesional; Conciencia política; y Responsabilidad cívica. Cada una de estas variables fue operativamente definida y servía para distribuir a los sujetos en función de valores altos o bajos. Los resultados mostraron la correlación elevada de estas variables con las puntuaciones en el D.I.T.

Otra línea de trabajo es la que investiga acerca de un amplísimo repertorio de experiencias –desde la lectura de libros a las reuniones sociales, pasando por la afiliación

¹Lo que seguidamente sintetizaremos pondrá de manifiesto cómo la postura de Rest sobre el papel que juega la experiencia personal en general y, en cierto modo, la de crisis en el desarrollo moral va evolucionando y matizándose. Así, de la negación de la tesis de Gilligan, claramente defensora de la experiencia de crisis, pasa a la consideración de la variable «experiencias de vida», la cual, por su carácter global y general, también podría incluir perfectamente la idea de crisis.

²REST, J.R. (1986) pág. 44 y ss., y (1993) pág. 207 y ss.

política o el sentimiento de responsabilidad—, y que incluyen la valoración subjetiva en torno a la importancia que tales experiencias han tenido en la vida personal. Dicha investigación (Volker, 1984), de diseño tan complejo y aparentemente bastante exhaustivo, siguió también un análisis estadístico de los datos muy riguroso, pero, desgraciadamente, las conclusiones fueron inconsistentes o arrojaban niveles bajos de significación. Rest (1986) explica estos resultados en función de la conceptualización de la variable «componente experiencial», en este caso altamente diversificada y ramificada. Una segunda explicación tendría relación con el elemento subjetivo que se está incluyendo al hacer valorar a las personas que participaron la influencia de tal o cual experiencia en su proceso de crecimiento personal. La variabilidad intersubjetiva se añadiría a la dispersión de categorías o experiencias.

Finalmente, queremos recoger un tercer intento de investigación en este terreno, concentrado en la tesis doctoral de Spickelmier (1983), que representa un nuevo enfoque. El autor diseñó una entrevista estructurada en ámbitos temáticos como los siguientes: nivel de vida; relación entre iguales, con personas del otro género, con la institución educativa³ y con la familia; experiencias de crisis o traumáticas; ejercicio de responsabilidades; compromiso académico; e intereses intelectuales, principalmente. De forma parecida a la técnica del incidente crítico, se planteaban preguntas en torno a los anteriores ámbitos temáticos para entresacar situaciones relevantes al respecto, a partir de las cuales realizar inferencias e interpretaciones.

La muestra sobre la que se aplicó dicho cuestionario⁴ era muy pequeña, no aleatoria y restringida al ámbito universitario, por lo que la generalización de los resultados se ve considerablemente afectada. Sin embargo, éstos indicaron que las dimensiones referidas a aspectos más académicos —entorno socializador, orientación educacional y éxito en el aprendizaje— eran las que tenían mayor capacidad predictiva. Ello suponía que las personas que obtenían puntuaciones elevadas en el D.I.T., solían puntuar también alto en las tres dimensiones anteriores. Igualmente, experimentaban también más avance en el juicio moral medido mediante el D.I.T. El interés de esta investigación radica especialmente en el esfuerzo por conceptualizar la variable «experiencias de vida» en diferentes dimensiones que puedan estar relacionadas con el desarrollo del juicio moral. Pero, a pesar de ello, nos parece que continua centrada en exceso en los indicadores relacionados con procesos de educación formal, dejando al margen la valoración de la muestra.

3. Nuevas líneas de investigación

A partir de lo anteriormente relatado, nos permitimos apuntar las siguientes sugerencias o valoraciones, dadas las numerosas dificultades que se han de solventar para

³ Se refiere a universidades y escuelas universitarias.

⁴ Se trató de un estudio longitudinal, abarcando el año de inicio de los estudios hasta dos años después de la consecución del título.

la investigación de la variable «componente experiencial». Una primera y básica es la definición operativa de dicha variable, puesto que puede determinar de forma contundente tanto la información recogida como las conclusiones al respecto. Por lo que a ello se refiere, proponemos la especificación y delimitación conceptual como una posible estrategia a seguir, aunque ello supone también escoger el camino más largo.

La subjetividad es totalmente evidente en la temática que nos ocupa y, como tal subjetividad, necesaria y difícil de controlar a la vez. Ello compondría la segunda anotación. Los enfoques cualitativos de investigación pueden abordar con rigurosidad dicha cuestión, al tiempo que poner de manifiesto nuevas relaciones entre factores o realizar sugerencias que nos lleven a estudiar otros ámbitos.

En tercer lugar, y a pesar de las afirmaciones respecto a la no relación entre etapas de crisis y desarrollo del juicio moral —al margen de la postura a favor de Gilligan—, encontramos a faltar investigaciones serias que permitan fundamentar tal supuesto. Creemos que sería muy interesante y necesario investigarlo en profundidad, quizá mediante una aproximación introspectiva y cualitativa que pudiera equilibrar las dificultades de comparación entre subjetividades.

El ámbito de la educación social en general, y de la educación de personas adultas en particular, sería un marco ideal para afirmar o rechazar esta hipótesis. El bagaje experiencial acumulado por estas personas, y no entendido necesariamente como crisis o acontecimientos traumáticos, constituye, a nuestro entender, la mejor vía de aproximación a la cuestión que nos ocupa. Igualmente, y como derivación de lo anterior, podríamos empezar a conocer algo acerca de las relaciones entre educación no formal y desarrollo del razonamiento moral.

Bibliografía

- DÍAZ-AGUADO, M^a J.; MEDRANO, C. (1994). *Educación y razonamiento moral*. Bilbao: Mensajero.
- GILLIGAN, C. (1982). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HERSH, R.; REIMER, J.; PAOLITTO, D. (1984). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- JORDÁN, J.A.; SANTOLARIA, F. (Eds.) (1987). *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: P.P.U.
- KOHLBERG, L. (1975). «El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral». En J.A. Jordán; F. Santolaria (Eds.) (1987).
- ____ (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- MARTÍNEZ, M.; PUIG, J.M^a (Coords.) (1991). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: ICE-Graó.
- PIAGET, J. (1984; 5^a ed.). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca.
- PÉREZ-DELGADO, E.; GARCÍA-ROS, R. (Comps.) (1991). *La psicología del desarrollo moral*. Madrid: Siglo XXI.
- PUIG, J.M^a; MARTÍNEZ, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.

- REST, J.R. (1986). *Moral development. Advances in research and theory*. New York: Praeger.
- ____ (1993). «Research on moral judgment in College students». En A. Garrod (Ed.). (1993). *Approaches to moral development. New research and emerging themes*. New York: Teachers College Press.

LOS VALORES INCULCADOS EN CONTEXTO FAMILIAR Y ESCOLAR CONFORMAN MODELOS DIFERENCIADOS DE IDENTIDAD

Marta Poncet Souto, Ana Vázquez Fernández

En contexto familiar y escolar se tiende a la conformación de dos modelos de identidad; basándonos en un trabajo de I-A llevado a cabo en La Coruña, entre los años 87-93, podemos decir que, en contexto familiar, contribuyen a tal fin: la compra y los medios de disciplina, en el escolar, los libros de relato y texto. No conviene olvidar el papel que juegan los mass-media en la configuración de estos dos modelos.

En familias, de clase obrera, la socialización primera corre, fundamentalmente, a cargo de la madre, la razón está en su posición y en la de su cónyuge en el/cara al mercado de trabajo. La mujer de la clase trabajadora condiciona y/o delimita el rol a desempeñar en el futuro por sus «retoños» de ambas identidades genéricas (femenina-masculina). La compra y los medios de disciplina son, como se indicó con anterioridad, algunos de los medios coadyuvantes en la configuración de los modelos de identidad. La compra es un medio de liberación para la mujer de la clase trabajadora pero, no sólo, se convierte, además, en un poderoso instrumento para iniciar a sus hijas en su mismo rol: el de amas de casa «avispadas» y preocupadas. Son, principalmente, las niñas las que acompañan a su madre a la plaza, sus hermanos no parecen realizar este cometido.

Progenitores de niños y niñas de clase obrera organizan sus vidas en torno a los conceptos: trabajo, esfuerzo, triunfo, preocupación por el futuro de sus hijas e hijos. En estos hogares se inculca: orden, obediencia, esfuerzo, armonía entre hermanos/as. Para conseguir estos objetivos se emplean estrategias coactivas y se aplican sanciones a las personas con conductas desviadas de la norma. A las niñas se les inculca primero armonía y orden porque son sancionadas, fundamentalmente, por reñir y pelear con sus hermanos, se les potencia, en segundo lugar, esfuerzo/éxito al ser castigadas por suspender. En los niños se fomenta, por igual, esfuerzo-éxito-armonía-orden siendo sancionados por: suspender, reñir y pelear con hermanos.

La segunda fuente de socialización la constituye para las niñas y niños la escuela. El profesorado juega un importante papel en la transmisión de valores y actitudes y en consiguiente reproducción en razón de clase de identidad genérica. La cadena reproductora, en este caso, no se va a ver quebrada dado que el estrato social del profesorado que imparte clases a estas niñas y niños es, básicamente, el mismo de sus padres y madres. Atendiendo a la identidad genérica es, también, un personal prioritariamente femenino el que tendrá en sus manos la tarea de su formación.

Las niñas que nos ocupan no exteriorizan una contradicción abierta entre actitudes y roles a desempeñar en el futuro por las mujeres de la clase trabajadora en una socie-

dad patriarcal. Las actitudes que exhiben pueden sintetizarse en aquellas que caracterizan a los seres de la no acción, estas actitudes vinculadas en la familia en razón de clase e identidad genérica potenciadas por la escuela a la que asisten. Entre los medios que emplea la escuela para lograr sus objetivos o para proseguir con la tarea de inculcación ideológica iniciada en casa cabe nombrar los medios de disciplina.

Los castigos de los que son «víctimas» ellas difieren de los que sufren ellos, a ellas se les llama la atención por «flirtear», por llevar la ropa corta, en suma, por su afán de hacerse visibles.

Las docentes que aplican estos castigos asistieron a colegios en donde fueron, a su vez, «víctimas» de estos mismos castigos y/o estuvieron sometidas a una inculcación ideológica que asociaba destape con provocación, con condenación eterna. Estamos asistiendo a la copia y transmisión de un modelo disciplinar que como finalidad última, tiene el perfilar un modelo femenino de identidad. Este modelo es diferente de aquel conforme al que han de ser perfilados ellos (pasivo el uno-activo el otro). Las niñas sancionadas rompen con el modelo que les corresponde de acuerdo con su identidad genérica, se trataría de traerlas a buen camino, vía humillación.

La niñas ocupan un lugar periférico dentro del aula en base a tiempo a ellas dedicado y a la calidad de los intercambios comunicativos. Los niños se convierten más a menudo en protagonistas de la vida en el aula (acaparan con mayor frecuencia la atención del docente, controlan la comunicación en la clase). En el patio la actividad de ellos está marcada por la movilidad, la pasividad marca el estar de ellas.

Otro de los medios por los que el niño se convierte en «figura estelar» frente al papel secundario, de satélite, desempeñado por la niña es el libro de relato y texto, éstos son instrumentos a través de los cuales se propaga la ideología dominante.

Entre los libros de relato los hay que fomentan los valores propios de una sociedad tradicional, otros tienden a conjugar modernidad con tradición.

Los valores que podemos hallar en aquellos libros que remiten a sociedades tradicionales son, como indica Martínez-Menchen, los de «una rígida estratificación social, un absoluto inmovilismo, una condena de toda innovación que atente contra la sabiduría tradicional, una exaltación de la gerontocracia y de las virtudes masculinas, sobre todo de aquellas relacionadas con el ejercicio de la guerra, y un sometimiento de la mujer a la que se le asigna el papel de madre y cuidado del hogar. Todo esto encaminado a la consolidación de un determinado orden de producción y de las instituciones superestructurales del mismo» (Martínez-Menchen, A., 1986, p. 86).

A continuación se ofrecen algunos de los roles que desempeña él y ella en las sociedades tradicionales, atributos con los que aparecen asociados y ámbitos en los que desempeñan sus funciones:

El/ellos serán: guerreros, venerables y sabios patriarcas, reyes, soldados, liberadores del pueblo. **Cualidades que se les atribuyen:** inteligente, devoción, sabiduría, obediencia, valentía, fuerza, decisión, heroicidad, patriotismo, abnegación, generosidad, desprendimiento, laboriosidad, innovación, picardía, venerabilidad, autoridad, ingeniosidad.

Ella se encuentra asociada con los roles de: amas de casa, madre, criada y curandera. **Cualidades con las que es descrita:** lela, sumisa, obediente, pulcra, conformis-

ta, acomodaticia, cruel, recelosa, sensible, cariñosa, egoísta, despistada, perezosa.

El ámbito de actividad es para él: el público, para ella: el privado. En la esfera socio-política, él guerrea, toma decisiones; en la económica aparece como sostén de la familia, en la cultural transmite saberes (transmisión oral-intergeneracional) saber acumulado en la conciencia del pueblo. En el campo cultural ella es asociada con el esoterismo, lirismo, lo sensible; en lo económico desempeña tareas domésticas: cocina, lava, limpia, administra recursos dentro del hogar. En lo socio-político ejecuta decisiones externas, aparece asociada al «comadrero», indivisibilidad en lo político (c. externo).

Las características de aquellos libros de relato que tienden a conjugar tradición con modernidad podemos resumir en las siguientes:

Las relaciones ciudad-agro son de: dominancia-subordinación, poder-dependencia, imposición de pautas, valores, lengua-debilitamiento de identidad, asimilación; de imperio-colonia; centralización-desintegración; amo-siervo; superioridad de-inferioridad de...

Las áreas de actividad en las esferas: económica, socio-política y cultural muestran una serie de características que podemos resumir, para las sociedades agrarias y urbanas del siguiente modo:

En la esfera económica, la sociedad agraria es: autárquica, en vías de transformación, transformación frustrada por la demanda de mano de obra para la fábrica y la consiguiente emigración; progresiva sustitución de los instrumentos rudimentarios de labor por las primeras máquinas. Sociedad urbana: industrial, fabril, sistema capitalista de producción.

En la esfera socio-política, la sociedad agraria es patriarcal, terreno a colonizar; roles del hombre: agricultor, el abuelo transmite a la joven generación un saber científico acumulado a lo largo del tiempo, vía de transmisión: oral; mujer: ser marginal; la niña (oyente/receptora de información), (ser inútil/pasivo). Sociedad urbana: sociedad burguesa, centro de toma de decisiones, colonizador; roles del hombre: relacionados con la dirección, gestión y el saber; el abuelo (ser inútil/marginal/receptor de información); joven: universitario; mujer: secretaria (ser vacuo e inútil); nieta: (ocupada en embellecerse).

En lo cultural, sociedad agraria: tradición oral, historia no escrita, cultura religiosa (sacralización, espiritualidad, transcendentalidad del ser), mundo del misterio y del subdesarrollo, conservadurismo; sociedad urbana: cultura de masas con los correspondiente medios de difusión: periódico y T.V.; actividades recreativas; cultura para las élites.

Los libros de texto son medios a través de los que se produce y reproduce la sociedad establecida en todas sus esferas de actividad al inculcar valores pertenecientes a los ámbitos socio-político, económico y cultural y distribuirlos, al igual que otros medios mencionados, de manera diferencial para él y ella (contribuyendo así a conformar los dos modelos de identidad –femenina y masculina– que el sistema precisa para pervivir).

Bibliografía

Martínez Menchen, A. (1986): «El cuento maravilloso y su valor formativo». *Cuadernos de Pedagogía*, nº 142 (Noviembre) pp. 85-88.

Torres Santomé, J. (1988): *El currículum oculto*. Madrid: Morata, S.A.

LA ÉTICA COMO REFLEXIÓN FILOSÓFICA

Irene de Puig

Iref

Introducción al proyecto Filosofía 6/18

Filosofía 6/18 es un currículum para la escuela elemental y secundaria que pretende desarrollar las capacidades cognitivas de los estudiantes, ayudándolos a comprender las materias de estudio, haciéndolos más conscientes de la riqueza, del bagaje intelectual heredado y preparándolos en la razonabilidad para la participación en un mundo democrático.

Creado durante los años 70 en los Estados Unidos por el Dr. M. Lipman y difundido en más de 35 países, este currículum contribuye al desarrollo intelectual y moral del alumno.

Filosofía 6/18 es un proyecto educativo nacido en New Jersey, EEUU, con el nombre de «Philosophy for Children». En España, en las comunidades del territorio MEC se conoce como “Filosofía para niños” y en Cataluña adoptó el nombre de Filosofía 6/18. Este proyecto se concreta en un currículum que va desde los 6 a los 18 años, de aquí el nombre de la adaptación catalana del proyecto.

La propuesta que hace Filosofía 6/18 tiene como finalidad reforzar las habilidades de pensamiento en la escuela elemental y en secundaria, con el objetivo de formar ciudadanos que piensen y hablen razonablemente como elementos esenciales para la participación democrática. En el aula se trabajan particularmente las áreas de comprensión, análisis y solución de problemas y lo hace a través de la filosofía como disciplina mediante una forma particular de aprendizaje cooperativo denominado “comunidad de investigación”.

Filosofía 6/18 acepta el reto de una enseñanza que prepare a los futuros profesionales y que forme también la dimensión humana y ciudadana de los estudiantes de hoy en una sociedad que se vislumbra competitiva a nivel laboral, complejo y multicultural a nivel de convivencia.

Entendemos la educación como el equilibrado desarrollo intelectual y social del individuo y pretendemos que la educación moral sea un eslabón fundamental en la educación integral de un individuo que no puede estar a merced de planes de estudio variables o bajo los efectos de la presión de las conferencias episcopales correspondientes. La educación ética forma parte de lo que consideramos la formación de los estudiantes y en cada etapa debe tener un enfoque y una práctica diferente adaptándose a la circunstancias psico-sociales de los estudiantes.

El programa de ética

El objetivo del programa de ética dentro del currículum es **proporcionar el marco** sin describir y adoctrinar sobre los contenidos. Recorrer a principios, como forma de establecer argumentos que lleven más allá de la conducta acrítica.

Los principios proporcionan una forma de pensamiento que estructura la experiencia y los códigos van cambiando según las revisiones como la ciencia hace con algunos de los contenidos.

Hay normas o reglas necesarias en cualquier forma de vida social si se quiere que las condiciones de vida en común sean posibles y otras que puedan variar por las condiciones económicas, geográficas, de usura, de control de natalidad, de propiedad, etc. La estabilidad y el consenso no están reñidos con el cambio y la experimentación.

El libro del estudiante: LISA.

Lisa es el libro del estudiante del programa de reflexión ética del currículum Filosofía 6/18 está pensado para alumnos de 13 a 15 años que previamente hayan trabajado *La Descubierta de l' Aristòtil Mas* (en castellano *El descubrimiento de Harry*). Tal como lo indica el título del Manual del profesor *-Recerca ètica-* se trata de una narración preparada para motivar y provocar la investigación ética. Se trata de un relato de 100 páginas donde se aplican las habilidades que se han aprendido en *La Descubierta de l' Aristòtil Mas*, -libro anterior a *Lisa*-, a cuestiones y situaciones éticas. Los adolescentes protagonistas del relato se preguntan por los criterios que deben usarse en distintas situaciones, buscan la diferencia entre justo y bueno, se plantean las consecuencias de algunos de sus actos, etc., a través de conversaciones cotidianas en clase, en casa, y van tejiendo un marco conceptual de cuestiones éticas.

Es un libro al cual no conviene llegar de golpe, hace falta haber superado, tanto el profesor como el alumno un entrenamiento previo por las habilidades de razonamiento que exige la lógica tanto la formal como la informal.

El libro del profesor: RECERCA ÈTICA

Este es el manual del profesor que concreta y une diversos recursos para el desarrollo de las clases. Es un compendio de planes de discusión y ejercicios que deben trabajarse durante la discusión y que servirán para dinamizar el diálogo y para estimular la capacidad intelectual de los estudiantes.

Para ejemplificarlo podemos decir que las líneas conductoras que componen dicho manual son:

- | | |
|----------------------------------|----------------------------|
| - Relación entre lógica y ética. | - Consistencia. |
| - Justo y correcto. | - Perfección y corrección. |
| - Libre albedrío y determinismo. | - ¿Qué es natural? |
| - Cambio y crecimiento. | - La verdad. |

- Cuidar nuestras cosas.
- Preguntas y respuestas.
- Estandars y reglas.
- Pensar y pensar por nuestra cuenta.

Es decir, se trata de un programa que pretende desarrollar las habilidades de razonamiento que hay implícitas o explícitas en el razonamiento ético, pero no fija contenidos y no propone una doctrina ética determinada.

La educación ética se plantea como descubrimiento, como búsqueda, como investigación en común, donde interesa tanto el proceso como el final y por tanto una ética donde queremos afianzar las capacidades argumentativas, la crítica de las creencias, la firmeza de las opiniones y la investigación de alternativas.

Algunas características del programa de ética

«No debería equipararse la búsqueda ética con los programas de «clarificación de valores» o de «toma de decisiones» o de representaciones de dilemas morales». Aunque es cierto que estos programas destacan las actividades que tienen relación con la búsqueda moral, es un grave error querer reducir la búsqueda ética a cualquiera de estas actividades». M. Lipman. *Lisa*. Introducción a la primera edición.

Por ello, coherentemente con los otros programas que conforman el currículum, no se trata de un programa de clarificación de valores. De entrada, desde una perspectiva globalizadora y holística, el estudio de los valores independientemente de los hechos parece un poco forzada. Porque no hay hechos por un lado y valores por otro sino cosas que son a la vez hechos y valores del mismo modo que no hay forma sin fondo o fondo sin forma.

Analizar los valores puede comportar que los estudiantes separen los ideales morales (como valores) de los comportamientos concretos (como hechos). Un peligro de la propuesta «Values Clarification» es la confusión que a menudo hay entre los que deseamos o preferimos y los valores y la discusión final sobre gustos y preferencias en vez de preguntarnos qué cosas son realmente importantes para nosotros. No podemos confundir los sentimientos con el valor «objetivo» de las cosas sobre las que se proyectan los sentimientos y deseos.

Pero aún hay más: ¿Qué ocurre una vez clarificados los valores? Una vez hemos conseguido un cierto autoconocimiento de los propios valores ¿Dónde me lleva esta investigación? Hay demasiada facilidad de caer en un subjetivismo: cada uno tiene los valores que tiene y todos deben respetarse.

Para nosotros los valores deben identificarse con aquellas cosas que después de la reflexión y la búsqueda consideramos como importantes. En vez del ejercicio de clarificar valores proponemos:

«La educación en valores puede adquirir forma de investigación dialógica en una atmósfera de cooperación intelectual y respeto mutuo». *Philosophy goes to school*, pág. 334.

El contexto, el ambiente en el que se da la investigación en valores, es vital; por ello parece que el mejor procedimiento es el diálogo, la discusión. La construcción de una «comunidad de investigación» es el seguro para poner en práctica el respeto y la tolerancia como bases para cualquier construcción de jerarquía de valores posterior.

Pensar razonablemente sobre los valores exige habilidades en la formación de conceptos y recordemos aquí que la Filosofía está especialmente bien dotada para esta tarea.

• *La ética es filosofía*

Dado que la ética es una rama de la filosofía también la educación moral debe verse relacionada con esta disciplina.

La filosofía se mueve constantemente entre la teoría y la práctica. La filosofía muestra la complejidad de las distintas dimensiones de la existencia humana. La práctica del análisis de situaciones nos hace más sensibles ante la complejidad y la necesidad de tener en cuenta las distintas dimensiones.

Y esto porque:

«Es poco probable que pueda enseñarse a los niños a implicarse en una investigación ética al margen de la filosofía, porque la ética es parte de la filosofía y no de ninguna otra disciplina». M. Lipman, *Philosophy goes to school*, pág. 338.

Los hechos morales no se pueden fraccionar en momentos de análisis, deben establecerse conexiones entre valores, deseos, necesidades, presión social, responsabilidad, etc. Sino fácilmente puede caerse en un subjetivismo: cada uno tiene los valores que tiene y todos deben ser respetados.

Los valores deben identificarse con aquellas cosas que después de la reflexión y de la búsqueda consideramos como importantes.

Los dilemas y conflictos que se debaten tienen que ver con las experiencias personales y escolares que se plantean en los textos y que tienen mucho que ver con la vida cotidiana de los estudiantes y esta posición de verosimilitud tiene una doble ventaja: por un lado no hay que recorrer a la artificiosidad y por otro nos ahorramos el dramatismo de las situaciones límite.

En cuanto al razonamiento se entienden las habilidades que presuponen llegar a la decisión y poco a poco se muestran situaciones, —conflictivas pero no dramáticas—, que se van resolviendo según el talante de cada uno a través de la discusión que favorece la clarificación de las propias ideas.

«Una de las mejores formas de estimular la imaginación moral de un niño es colocarlo en situación que requiera una conducta innovadora, a pesar de que estas no sean específicamente morales». M. Lipman, *Filosofía a l'escola*, pág. 227.

• *Relación entre lógica y moralidad*

Lisa y Recerca ètica tratan la interrelación entre lógica y moralidad. El problema de la consistencia aparece ya en el primer capítulo: a la protagonista, Lisa, se le hace difícil sostener dos valores que parecen incompatibles: amar a los animales y comérselos.

No animamos a que se enseñe a razonar porque creamos que los problemas morales son problemas lógicos camuflados. La lógica ayuda a los niños a apreciar aquello que hace íntegra la vida: consistencia, identificación, compatibilidad o contradicción.

Debe quedar claro que la lógica no soluciona los problemas morales, pero clarifica, ordena y racionaliza las decisiones. La lógica es una condición necesaria pero no suficiente. La lógica es vacía, hay que llenarla con la distinción entre verdad y falsedad (los cinco últimos capítulos se refieren a la verdad). El hecho de que la lógica no nos dé la respuesta no nos dispensa de usarla.

• *La ética como descubrimiento*

El aprendizaje de la ética, pues, se plantea como descubrimiento, como búsqueda, donde interesa tanto el proceso como el final y, por tanto, planteamos una ética donde queremos afianzar las capacidades argumentativas, la crítica de las creencias, la firmeza de las opiniones y la invención de alternativas.

Y así en vez del descontextualizado ejercicio de clarificación de valores proponemos:

«La educación en valores puede tomar forma de investigación dialógica en una atmósfera de cooperación intelectual y respeto mutuo». M.Lipman, *Philosophy goes to school*, pág. 334.

• *La ética como tarea común*

La investigación ética se hace de un modo cooperativo, en común, gracias a la participación de todos los integrantes del grupo, a través del ejercicio de la comunidad de investigación, forma de trabajo que hace confluír una atmósfera apta para la tarea intelectual y la voluntad investigadora de los estudiantes que se saben protagonistas de la clase. Este marco permite por un lado la práctica de determinados valores: respeto, solidaridad, empatía y por otro el ejercicio de la propia autonomía en cuanto a opiniones, creencias y por tanto decisiones.

Lisa y Recerca ètica forman un programa de cultivo, de cultivar posibilidades. Es de los últimos del currículum porque la valoración y la decisión ética son los últimos peldaños de un largo proceso de maduración intelectual y afectiva. Y hoy en ética las cosas van muy deprisa, debemos preparar a nuestros estudiantes para pensar en nuevas relaciones y hacerlos capaces de crear nuevos valores.

NOTA. Esta ponencia presentada en mayo de 1995, no se refiere al tratamiento que se dará a este programa y los materiales que lo componen en el nuevo sistema educativo, que prevee un crédito común de ética para el segundo ciclo de la ESO. Tampoco ahora es el momento de explicitarlo. Pero si alguien tiene interés en conocer la propuesta que se hace desde el IREF, Instituto que se ocupa de la divulgación y formación del profesorado en Filosofía 6/18, puede ponerse en contacto con nosotros. IREF (Institut de Recerca per l'Ensenyament de la Filosofia) Gran Vía 608-8D. 08007 Barcelona. Tel i fax 93-3024635.

LA COOPERACIÓN, UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Sabina Raurell Sumalla, Ricard Guich Devesa

ICE de la Universidad de Gerona

La cooperación como valor

La cooperación es la acción que se realiza con otras personas para conseguir un fin, que beneficia a uno mismo y siempre a otros.

Es un acto recíproco, a no ser así, no hablaríamos de cooperación sino de ayuda.

Es un valor que se interacciona positivamente con otros: solidaridad, amistad, colaboración, generosidad, amabilidad, respeto... pero también se interacciona con algunos contravalores los cuales hay que evitar: egoísmo, individualismo, insolidaridad, desprecio...

• **Objetivos:**

- Fomentar actitudes de cooperación.
- Observar la necesidad que tenemos de los demás.
- Concienciar que las diferencias entre las personas no son una dificultad sino un enriquecimiento del grupo y para la convivencia.
- Estimular la comunicación y la coordinación del grupo.

• **Temporalización:**

Es un valor pensado y trabajado en C.–S.–I de E. P. 6º y 7º de E.G.B.

• **Propuestas prácticas:**

Para conseguir los objetivos propuestos presentamos las siguientes actividades:

Actividad 1 – “*La captura del fuego*”

Se lee y se reparte a cada alumno el texto «La captura del fuego». (Anexo 1)

Desarrollo de la actividad:

Leído el texto, se hace un comentario oral de algunos aspectos de la historia para que den pie a razonar y llegar a estas conclusiones:

- El trabajo en equipo es más válido que el individual (¿Habría llegado el fuego?).
- Cada persona tiene su puesto en la sociedad, lo importante estriba en hacer bien el trabajo para conseguir el fin propuesto (también los débiles).

– Muchísimas de las cosas que hoy disfrutamos las tenemos gracias a la generosidad de otros.

– Para lograr el bien de la comunidad no es necesario ser un héroe.

Puede completarse con diferentes juegos de relevos y de pistas:

– Explicar diferentes maneras de apagar el fuego.

– Citar beneficios que nos aporta el fuego.

– Citar peligros.

– Escribir adivinanzas como la del coyote: «Es como una flor y no es una flor».

– Inventar situaciones y diálogos entre los indios y distintos animales, etc.

Después de la motivación por medio del cuento, exponemos el juego que se trabajó para interiorizar el valor.

Actividad 2 – Juego de cooperación: «Juego de los cubos»

Objetivo:

Concienciar al alumnado de las diferencias individuales existentes entre la humanidad.

Desarrollo:

– Se divide el alumnado en 4 grupos.

– Se entrega a cada grupo una fotocopia de un cubo dibujado pero desmontado.

– Se reparte el material entre los distintos grupos:

Grupo 1 – Se le entrega: 2 cartulinas, 2 lápices, 1 regla, 1 tijera y 1 rollo de «celo».

Grupo 2 – Una cartulina, 2 lápices, 2 reglas, 2 tijeras, 1 «celo».

Grupo 3 – Se le da: 8 cartulinas y un trozo de «celo» de 10 cm.

Grupo 4 – Se le entrega: 10 cartulinas y un trozo de «celo» de 5 cm.

Repartido el material todos los grupos disponen de media hora, ni más ni menos, para realizar el máximo número de cubos posibles perfectamente acabados.

Los grupos pueden intercambiarse el material bajo las condiciones que ellos mismos establezcan: precio, cantidad...todo es válido.

Una persona de cada grupo escogida previamente por el maestro, será «el observador» del desarrollo del juego de su grupo. Tomará nota de todo aquello que vea y oiga pero NO podrá intervenir en el juego, en todo caso animará a su grupo.

Terminado el juego: *La reflexión*

– Los comentarios de los distintos grupos. Explicación por parte de los observadores.

– Repartición del material: ¿Justa?

– Cada grupo explica las sensaciones que ha tenido durante el juego.

OBSERVACIONES recogidas durante el juego

• De los comentarios:

– No, no, no y no... No hay intercambio posible, ¡no queremos! (Respuesta de los grupos 1 y 2 a las peticiones de los componentes de los grupos 3 y 4).

- No queremos ningún intercambio, ni por una ni por dos... cartulinas. ¡Nada!
- Te cambio la merienda por un lápiz... ¡Tampoco, nada!
- Te cambio un Chupa–Chup por una regla... ¡No, no acepto nada!

A los pocos minutos el ambiente se caldeaba ante las reiteradas negativas de los grupos ricos. Se dejaron sentir «las primeras palabras» contra los grupos compañeros.

• De las acciones:

- Empezaron los robos. Los pobres entre ellos mismos, aprovechando que uno de ellos abandonó el lugar en busca del intercambio. Algunos ricos también aprovecharon la ocasión para la «recogida» de cartulinas.
- A partir de este hecho, hay vigilancia constante en los grupos.
- Empezaron las persecuciones por el aula de clase.
- ...Y ¡llegaron las peleas! De las palabras se pasó a las manos... Habían transcurrido justamente 15 minutos desde el inicio del juego.

Conclusiones del juego de cooperación:

Resultados de la actividad en C.S.–I.

- No hubo intercambio bajo ningún concepto. Los ricos no se desprendían de nada en absoluto.
 - Se insultaron.
 - Hubo robos incluso entre los pobres.
 - Hubo persecuciones para intentar recuperar aquello sustraído.
 - Se pelearon... ¡Era el comienzo de LA GUERRA!
- Después de 15 minutos de su inicio, el juego acababa trágicamente.

Comentarios después del juego:

Cuando sobrevino la calma y la tranquilidad el primer comentario fue:

- ¡¡ESO NO ES JUSTO, ELLOS LO TENÍAN TODO Y NOSOTROS NADA!!
- Se llega a la conclusión que el juego ha reflejado el mundo en que vivimos. Los países desarrollados poseen la tecnología (grupos 1 y 2) y los subdesarrollados tienen la materia prima pero no la tecnología para trabajarla y obtener un buen rendimiento (grupos 3 y 4).
- Por analogía se dan cuenta que así empiezan las guerras en el mundo.
- Han reaccionado: les sabe mal cómo han actuado. Quisieran repetir el juego.
- Son muy pocos los alumnos que les parezca justa la repartición del material.

Resultados de la actividad en 7º curso de E.G.B.

Comentarios:

Los grupos representantes de los países ricos, pusieron manos a la obra de inmediato. Lo tenían todo, no necesitaban entrar en intercambios con los demás. Echaban a

los compañeros de los grupos subdesarrollados. Les molestaban.

Los grupos subdesarrollados no podían construir cubos. Tuvieron que echar mano de su inteligencia ya que nadie quería intercambios. Se construyeron una regla, para cortar, lo hacían con las manos y el borde del pupitre. Los observadores de esos países les querían ayudar... Se llegó a proponer el intercambio con materiales no propios del juego: entrada de una discoteca, un beso de una chica...

Todos los grupos consiguieron hacer como mínimo, un cubo. Los países ricos los presentaban muy bien hechos, limpios... Los representantes de los países subdesarrollados presentaban unos cubos que se abrían por los lados, mal recortados...

En los grupos subdesarrollados hubo nerviosismo y enfado por la no colaboración de los demás países. Estaban decepcionados dado que querían trabajar y no disponían de las herramientas necesarias.

Al final después de la reflexión se dieron cuenta que, de haber repartido bien el material lo hubiera habido para todos. ¡Todos habrían podido realizar el objetivo propuesto!

Evaluación

Se evalúa a partir de la observación. La semana anterior al desarrollo de la actividad, se observa el alumnado y una vez trabajado el valor se observa de nuevo para ver si ha mejorado la conducta de cooperación entre ellos.

Se reflexiona a nivel de clase y se toma el compromiso de cooperación para con los demás.

[Anexo I]

«La captura del fuego»

Érase una vez, millones de años ha, cuando las personas entendían el lenguaje de los animales; una tribu de indios vivía en las lejanas montañas. Una especie de hombre medio lobo –COYOTE– muy peludo, era el consejero de uno de los jóvenes del poblado, se llamaba –HOMBRE VELOZ–. Era rapidísimo y muy inteligente.

Los dos eran muy amigos. Observaban la gente de su tribu lo feliz que era en verano pescando con las manos, recogiendo las raíces para su alimentación...

Cuando llegaba el invierno sobrevenía la miseria. Hombre Veloz les observaba cuando a duras penas, medio desnudos buscaban una cueva donde se acurrucaban en un rincón, tiritando... Esta escena partía el corazón de Hombre Veloz.

Hombre Veloz muy preocupado pidió consejo al Coyote, para encontrar una solución. El Coyote le dijo:

C. – Nada hombre, no te preocupes, siempre ha sido así. ¡Déjalo!

H.V.– Tu eres peludo y no tienes frío pero los de mi tribu.

Aconséjame, ¿qué debo hacer?

C. – Sólo hay una solución: ¡Capturar el fuego!

H.V. – Y eso ¿qué es?

C. – Es como una flor pero no lo es.

Es como el búfalo que arrasa la hierba, pero no lo es...

Si se le encierra en una jaula de piedra y se le alimenta con leña, da bienestar.

...pero es muy difícil hallarle, hay que ir a la MONTAÑA ARDIENTE que está muy lejos...

H.V. – ¡Parto con cien de los mejores corredores de mi tribu, en su busca!

C. – Soy tu amigo, te acompaño.

A lo largo del viaje empezaron a caer los corredores más débiles, agotados. Sólo llegaron a la Montaña Ardiente, Coyote y Hombre Veloz.

C. – Yo iré por la noche a la gran chimenea humeante, mientras los espíritus del Fuego danzan alrededor del río, y te entregaré una tea encendida con la cual huirás a toda velocidad.

Hombre Veloz huyó a toda velocidad con la tea encendida, perseguido por los espíritus del fuego que no pudieron alcanzarle.

La tea ardiente fue pasando de mano en mano, de todos los corredores que a lo largo del camino, habían quedado. El último corredor, el más débil lo entró en las Montañas Blancas –nevadas– donde los espíritus del fuego no podían penetrar.

El fuego fue depositado en un lecho de piedra y la tribu lo alimentó con leña, cuidadosamente hasta que ha llegado a nosotros, el cual dominamos a la perfección.

La tribu fue feliz, agradeciendo a Coyote, a Hombre Veloz y a los muchos corredores que quedaron en el camino, portadores del fuego.

AUTONOMÍA: VIRTUD Y AUTORREALIZACIÓN

Beatriz Sierra

Universidad de Navarra

La educación contemporánea tiende fundamentalmente al desarrollo de la autonomía de los individuos como valor preeminente. Esta orientación tiene su inspiración en el pensamiento de Rousseau para quien la culminación de la libertad está precisamente en la autonomía. Pero dependiendo cómo se entienda ésta, el resultado será el fomento de la virtud como unidad interior o la búsqueda de la autorrealización como reconocimiento del propio yo. Con esto no se está afirmando de modo general que virtud y autorrealización se excluyan, sino advirtiendo su disociación si el punto de mira se centra en la consideración de la segunda como fin del obrar humano. Taylor lo analiza en un ensayo dedicado al análisis de la moralidad de las sociedades desarrolladas. En él denuncia «la cultura del narcisismo», la generalización de una visión que convierte la *autorrealización* en el valor principal de la vida y que parece reconocer pocas exigencias morales externas o compromisos importantes con los demás»¹.

Ser virtuoso implica la autorrealización, el desarrollo de la personalidad, pero no ocurre a la inversa. Autorrealizarse no lleva consigo necesariamente la virtud, pero en ocasiones la autonomía se entiende en este sentido. Todo ello tiene su origen en Rousseau y mi comunicación aspira a exponer brevemente las dos posibles interpretaciones de autonomía que Rousseau ofrece, y algunos de sus reflejos en el pensamiento moral actual.

El objetivo principal de la filosofía de Rousseau es la libertad, pero ésta ha de entenderse en un sentido preciso. Su preocupación filosófica comienza al observar la desintegración del ser, de la unidad del sujeto, en una sociedad preocupada por la apariencia. Esto provoca que el hombre tenga su mirada puesta constantemente en los demás, ocasionando una dependencia que impide el desarrollo de la libertad.

Entiende la libertad como independencia absoluta, pero no puede deducirse precipitadamente que ello suponga ausencia de límites. Las leyes de la naturaleza, la necesidad natural, es algo que no contradice la libertad. El hombre ha de saber someterse gustosamente a ellas. La exigencia de la ley será también trasladada a la política, a la sociedad. De modo que libertad y ley para Rousseau vienen a ser una y la misma cosa.

«Habría querido —dice Rousseau— vivir y morir libre, es decir, sometido de tal modo a las leyes que ni yo ni nadie pudiera sacudir el honroso yugo»².

¹ TAYLOR, Charles, *La ética de la autenticidad*, Paidós, Barcelona, 1994, p. 89. (La cursiva es mía).

² ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Discours sur l'origine et les fondaments de l'inégalité*, OC, III, p. 112. Las referencias a la obra de Rousseau se van a citar según la edición de las *Euvres complètes* (OC) en cuatro volúmenes (I, II, III, IV), publicadas por Bernard Gagnebin y Marcel Raymond en la Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, Paris, 1959-69.

El «yugo» de la necesidad es diferente en las distintas etapas de la vida, y para poder ver el perfeccionamiento de la libertad Rousseau propone un modelo, el estado natural, que sirva para adaptarlo a las distintas circunstancias del hombre. Las únicas limitaciones que tiene el hombre en este estado son sus fuerzas físicas y la ley de la naturaleza; adaptándose a ellas es totalmente libre. El seguimiento de la ley natural no supone ninguna dependencia, puesto que es una tendencia innata del sentimiento interior. En este sentimiento se manifiestan los dictados de la naturaleza para el hombre. Siguiéndolos es bueno, pero lo es espontáneamente, sin ningún esfuerzo. Sus necesidades son solamente físicas y no necesita de nadie para satisfacerlas; es libre con una libertad autosuficiente, necesaria en un primer momento. Rousseau lo expresa en el *Emilio*: «Midamos el radio de nuestra esfera, y permanezcamos en el centro como el insecto en medio de su tela; *nos bastaremos siempre a nosotros mismos* y no tendremos necesidad de quejarnos de nuestra debilidad pues jamás la sentiremos»³.

Esta autosuficiencia va estrechamente ligada a la bondad natural, que consiste en la obediencia a la voz de la naturaleza manifestada en el sentimiento interior. De ahí que la conocida expresión «el hombre es naturalmente bueno» no ha de interpretarse como a veces se ha hecho afirmando que «el hombre es bueno por naturaleza». Esta última formulación supone que el hombre haga lo que haga es bueno; de ahí que la libertad no tenga sentido como elección o guía del propio perfeccionamiento, sino que únicamente habría que considerarla como el motor de una preferencia meramente estética y no valorativa.

El hombre es para Rousseau «naturalmente bueno» cuando sigue a la naturaleza que expresa la verdad y el bien en el sentimiento interior y, posteriormente, en la conciencia. Esto no lleva al relativismo, pues el contenido de ese sentimiento interior tiene carácter universal, es el mismo para todos los hombres, según afirma Rousseau en el *Emilio*. «Lanzad las miradas sobre todas las naciones del mundo, recorred todas las historias. Entre tantos cultos inhumanos y raros, entre la prodigiosa diversidad de costumbres y de caracteres, hallaréis por todas partes *las mismas nociones de bien y de mal*»⁴.

El problema surge cuando el hombre entra en sociedad. La aparición del amor propio imposibilita el seguimiento espontáneo al bien y el hombre se encuentra escindido porque desea cosas contradictorias. La solución dada por Rousseau es la virtud como lucha contra las propias inclinaciones producto de las pasiones no naturales⁵. En definitiva, virtuoso es aquel que sigue la propia conciencia, que es en el estado social el trasunto de lo que antes era el sentimiento interior. Mediante la virtud el hombre recupera la unidad interior rota por la dependencia de los demás. Dicha unidad se

³ ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Emile, OC, IV*, liv. II, p. 305. (La cursiva es mía).

⁴ *Ibid.*, liv. V, p. 597. (La cursiva es mía).

⁵ ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Lettre à M. de Franquières, OC, IV*, p. 1143: «La palabra virtud significa *fortaleza*. No hay virtud sin combate, no la hay sin victoria. La virtud no consiste solamente en ser justo, sino en serlo triunfando sobre las pasiones, reinando sobre el propio corazón».

obtiene obedeciendo a la conciencia, «extendiendo –como dice Rousseau– la ley de la necesidad a las cosas morales»⁶.

Afirmaba al comienzo que la libertad para Rousseau significa independencia. Ahora puede verse con más claridad en qué consiste esa independencia. El desarrollo de la libertad en Rousseau se logra en el paso de la autosuficiencia a la autonomía, esto es, en no depender de nadie ni material ni moralmente. Pero esa independencia –se adelantaba– no significa ausencia de límites. El límite es la ley de la necesidad, tanto natural como moral. La libertad consiste en que «yo no puedo querer más que lo que me conviene o que estimo como tal, sin que nada extraño a mí me determine»⁷. Lo que conviene está expresado en la conciencia, por tanto, es preciso obedecerla luchando contra las propias inclinaciones. Así se alcanza la libertad moral, que es a lo que aquí se ha llamado autonomía. Esta obediencia es libre; la clave está en que el hombre se dé a sí mismo la ley, no viendo los límites de la necesidad natural y moral como limitaciones de su voluntad. Rousseau afirma de esta libertad que es la «única que hace al hombre verdaderamente dueño de sí, pues el impulso del simple apetito es esclavitud, y la obediencia a la ley que uno se ha prescrito es libertad»⁸. La virtud es la culminación de la libertad moral, de la autonomía, pero en sociedad no es tan fácil el reconocimiento de la voz de la naturaleza en la conciencia, puesto que las tendencias naturales están a veces ocultas por las pasiones, y chocan unos intereses particulares con otros. La sociedad forma una nueva persona moral, que necesita de una nueva conciencia donde se exprese el bien. Esta conciencia colectiva es para Rousseau la voluntad general, y «la virtud –según él– no es otra cosa que la conformidad de la voluntad particular a la general»⁹.

La voluntad general propugnada por Rousseau resuena todavía en la ética discursiva contemporánea. Habermas habla de ella como la clave para llegar al consenso en un diálogo libre de dominio. «El principio puente –afirma– que posibilita el consenso tiene que asegurar que únicamente se aceptan como válidas aquellas normas que expresan una *voluntad general*»¹⁰. Esta voluntad general justificará la validez de las normas. Aparentemente esta voluntad general es –como la rousseauiana– expresión del bien general, pero hay una diferencia fundamental.

La voluntad general en Rousseau es la expresión colectiva de la voz de la naturaleza para el hombre en sociedad; es la manifestación de un bien objetivo reconocido en la conciencia de todos los hombres. Seguir la voluntad general es el deseo de recuperar la bondad natural perdida supliéndola por una virtud individual y social que se refuerzan mutuamente. En cambio, la ética discursiva pretende llegar mediante el diálogo a una ética mínima. Según declaró Adela Cortina en un curso sobre *Desarrollo de valo-*

⁶ ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Emile*, OC, IV, liv. V, p. 820: «¿Quieres vivir feliz y tranquilo? No adscribas tu corazón sino a la belleza que no perece; que tu condición limite tus deseos, que tus deberes precedan a tus inclinaciones; extiende la ley de la necesidad a las cosas morales».

⁷ *Ibid.*, liv. IV, p. 586.

⁸ ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Contrat Social*, OC, IV, liv. I, chap. VIII, p. 365.

⁹ ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Discours sur l'économie politique*, OC, III, p. 252.

¹⁰ HABERMAS, Jürgen, *Conciencia moral y acción comunicativa*, Península, Barcelona, 1991, p. 83.

res y educación moral (San Sebastián 1993) dicha ética mínima constituye una ética cívica compuesta de «valores que una sociedad comparte espontáneamente en las conclusiones, aunque no en las premisas», ya que en una sociedad pluralista existen diferentes modos de fundamentar dichos valores. Por tanto, la voluntad general que sustenta el consenso no tiene ya como referente uno y el mismo bien objetivo compartido por todos, sino unas normas de acción en las que todos coinciden y que posibilitan unas reglas básicas de convivencia

La autonomía rousseauiana entendida como virtud y máximo exponente de la libertad, había de realizarse simultáneamente en el plano individual y social, obedeciendo a la conciencia individual y a la voluntad general respectivamente, pues en ambas se manifestaba la bondad y el bien de la naturaleza. En cambio, en la sociedad actual los valores mínimos en los que todos coinciden son la autonomía y la solidaridad. En el pensamiento de Rousseau la solidaridad no era necesaria, pues quedaba incluida en la virtud social. En cambio, la autonomía que ha llegado hasta nuestros días ha de entenderse exclusivamente como autorrealización y, por ello, está necesitada de la solidaridad como garante de la armonía y buena convivencia de las diferentes libertades. No importan los principios que fundamenten la ética, pero sí las normas morales que regulen la acción. Es importante la autonomía individual como autorrealización, y precisamente por ello es necesario evitar los conflictos. Se ha pasado, en palabras de Francisco Altarejos, «del compromiso con el bien objetivo al compromiso subjetivo con la propia acción».

Este paso tiene también su origen en Rousseau, pero ya no en su pensamiento, sino en su vida. La autonomía rousseauiana no ha tenido repercusión por su teoría, que culmina en la virtud, sino por su aplicación práctica. Para Rousseau libertad y virtud no son medios para alcanzar una verdad trascendente, sino que se conciben como meta de un sistema cerrado: su propio yo, su unidad. Por eso, cuando pretende vivir la virtud para alcanzar la libertad, la verdad se desplaza al interior del sujeto que tiene en sí mismo su propio fin. De esta forma la virtud, defendida teóricamente, acaba en la práctica en autorrealización sin virtud: en el despliegue sin freno de los propios deseos.

La desvinculación entre virtud y autorrealización tiene lugar cuando lo buscado no es el bien, sino el reconocimiento del propio yo. Se realiza el paso de lo objetivo a lo subjetivo, del compromiso con el bien al compromiso con el propio ser. Pero paradójicamente esto conduce a la anulación de la unidad del sujeto, porque éste tiende a «buscarse» en una dispersión de acciones heterogéneas que no tienen nada en común, salvo pertenecer a un sujeto que no acaba de reconocerse en ninguna de ellas.

MORAL Y DEMOCRACIA

Dr. Fortino Sosa Treviño

Profesor invitado (México)
Departamento de Pedagogía Aplicada
Universidad Autónoma de Barcelona

La democracia sólo será una realidad en la medida en que los individuos vivan libremente. El concepto democracia va más allá de su interpretación etimológica. La democracia no significa ya *gobierno del pueblo*. Esto fue aplicable al hombre tribal. El hombre que conforma la *nueva humanidad* no es un hombre adocenado que requiere la unión porque ésta hace la fuerza. La fuerza del nuevo hombre nace de él mismo, de su capacidad para tomar decisiones, del uso consciente y racional de su libre albedrío. En este contexto, la moral del cuño, de estampilla y sello, cede su lugar a la nueva moral: la moral de opción, la moral de decisión, la moral responsable y comprometida que regulará las relaciones sociales en un mundo de ciencia y tecnología que ya alborea en el horizonte de la humanidad.

La moral de Filón que ha condicionado la libertad del hombre a su *buen* comportamiento cuando dice y *todo hombre bueno es libre* queda en la obsolescencia. El hombre nuevo es un hombre libre, hacedor y creador de su propia moral. Ahora el buen comportamiento no atiende a consignas, amenazas, conminaciones metafísicas ni a ninguna otra forma de coacción, ahora el hombre primero será libre y en consecuencia, será bueno; ahora diremos que *hombre libre es bueno*.

Celebrar un congreso sobre la *educación moral*, es, sin duda, un acontecimiento oportuno en estos tiempos cuando la humanidad se plantea la pertinencia de incidir en los rasgos cualitativos del hombre. Los nuevos hombres necesitan forjarse moralmente y la humanidad necesita de hombres moralmente forjados.

Cuando hablo de *forja moral* del hombre, me refiero a la formación del hombre, desde la más tierna edad y hasta la muerte, de acuerdo con las normas que regulan y hacen que las relaciones con otros hombres sean *buenas*, es decir que faciliten la subsistencia, la supervivencia de sí mismo y de su propia especie.

La supervivencia del hombre-especie es el común denominador de toda norma moral. De acuerdo a esto, la regla moral no puede ser validada apriorísticamente, sino hasta que se observe si los resultados de su observancia son *buenos* para esa finalística.

La formación moral en la tradición de la educación escolarizada se ha circunscrito a elecciones de moral y a la observación, a veces, de la norma disciplinaria de la institución. La formación moral como adquisición de normas sociales de convivencia moral se han dejado en manos de la familia y de la *iglesia* o asamblea comunitaria que profesa una moral que le ha permitido asimismo, sobrevivir como institución. Esto, en

todo caso, es *bueno* para la institución pero ¿es bueno para el hombre? La moral no puede estar supeditada a la sobrevivencia de una institución sino al servicio de la sobrevivencia del hombre. Las instituciones caducan, la finalidad última del hombre, no.

Así, la educación moral se ha visto en manos de una escuela que enseña la norma moral preestablecida y aceptada como buena por la sociedad y de un padre que desde la cabecera de la mesa o desde lo alto de un púlpito pontifica sobre el deber ser bueno.

Además, esta moral es codificada en una terminología muy difícil de entender por abstracta y sobre todo por ambigua. Abstracta porque la consigna *portarse bien*, dada por el maestro o el padre de familia, no comienza en hechos, no objetiviza en comportamientos reales qué es *portarse bien*, añadiendo a esto que es un criterio sumamente arbitrario por parte de la *autoridad* en donde la norma no es puesta a discusión del afectado; o bien lanzan consignas anatémicas, previniendo el pecado *portarse mal* y amenazando con crueles castigos a quienes las violen.

No será con conferencias, lecturas y exámenes, ni tampoco con conminaciones metafísicas como el hombre nuevo puede adquirir su dimensión moral. La educación para aprender moral es propia de una sociedad tribal: enseñar a los niños a comportarse como los adultos de la tribu han decidido que es correcto *portarse*, aún cuando sus buenas conciencias no les priven del comportamiento hipócrita del *haz lo que yo digo, no lo que yo hago*. Este esquema dio resultados porque la tribu requería adaptarse al medio y sólo de esa manera podía sobrevivir; la sociedad tribal da muy escaso margen a la individualización, al pensamiento independiente.

La sociedad del hombre nuevo, del hombre científico, tecnológico y democrático contempla un nuevo enfoque de la educación moral, aunque mantiene la finalidad pragmática de ésta. El sistema político y económico no necesita de un hombre moralmente instruido sino de un hombre que piense con moralidad. La democracia no puede funcionar con *lecciones de moral* o atemorizaciones infiernos y castigos eternos. La democracia sólo puede funcionar con ciudadanos reflexivos y racionales. La nueva sociedad se sustenta en la racionalidad.

Los valores morales ya no pueden ser redactados arbitrariamente por quien se crea dueño de la verdad y/o representante terreno de alguna divinidad. Ya no se puede seguir diciendo, con Filón, que *todo hombre bueno es libre*. ¡No! ahora y en adelante diremos que *todo hombre libre es bueno*. La moral de condición da paso a la moral de elección; cualquier comportamiento humano es moral si en uso de su libertad el individuo a optado por él.

Las sociedades democráticas necesitan ciudadanos que piensen y hay que aprender a pensar desde la más tierna edad. El precepto moral, que es útil para el niño ahí y en ese momento, será analizado en sus *qués* y sus *por qué*s, en sus *dónde*s y sus *cuándo*s, y una vez tamizados a la luz de su contexto vivencial, adoptados como patrón de comportamiento o rechazados por carecer de significado en su particular esfuerzo por sobrevivir. En lugar de niños y hombres que memoricen jerigonzas moralistas y a quienes se les coacciona a obedecer ciegamente al moralizador, el mundo democrático necesita hombres que pensando moralmente sean libres. El máximo valor moral del hombre es la libertad, y ésta no se alcanza por decreto, sino por un aprendizaje constante y continuo, vivencial y significativo, comprensible y creador, crítico y responsable, optativo y comprometido.

En lugar de lecciones de moral y de técnicas para la enseñanza de la moral, la nueva didáctica se preocupa actualmente por encontrar formas que faciliten el aprendizaje del pensamiento moral.

Por lo tanto, los libros de moral, los códigos, decálogos, doctrinas y demás medios de enajenación moral, serán desechados por la nueva didáctica, dando lugar al análisis de situaciones vivenciales consideradas como morales, dada su función de utilidad en la supervivencia del hombre en cada una de sus edades; el propio educando aprenderá a distinguir las como tales y además relativizará su uso mediato y aprenderá con ello cual es su compromiso existencial para con la especie de la que forma parte. Ya no usaremos los cuentos ni las *vidas ejemplares* para moralizar; los alumnos analizarán situaciones reales, contextualizarán los hechos, revisarán diferentes alternativas de comportamiento, preverán las posibles consecuencias de cada opción, las relativizarán en el tiempo y en el espacio, las categorizarán para su conocimiento e identificación. Los alumnos descubrirán los valores morales, lo justo y lo injusto, lo bueno y lo malo, la honradez, la dignidad y el respeto, la vida y la muerte, el bien y el mal, la templanza y la atemplanza, el valor civil, la sexualidad, el heroísmo, la felicidad y el valor moral supremo: la libertad; comprenderá la utilidad de las normas morales como principios básicos, libremente aceptados, que facilitan la convivencia armónica entre los hombres; además, adecuará sus intereses personales a los intereses sociales, creando una doble vía, dinámica y dialéctica que le permitirá crecer y madurar en su formación moral.

Esta por demás agregar que este cambio que exige la formación moral del hombre democrático, requiere de un cambio en el perfil del enseñante actual y del sistema todo que se encarga de ello. Un enajenado moral no puede conducir la formación del hombre moralmente libre. Pero el futuro se hace presente indiscutiblemente, y si la sociedad humana se encamina, como creemos, hacia la democracia que hace del hombre un profesionalista de la vida; hacia la democracia sin teledirección, sin programas de alienación preestablecida, sin vigilancia policial ni coacción institucional, entonces es necesario apurar el proceso y limpiar de escollos el camino, así se llamen maestros o escuelas, y abrir las autopistas que conducirán a una nueva humanidad.

Estas jornadas contaron con la colaboración de:

**I C E de la Universitat de Barcelona
Subdirecció General de Formació Permanent de la Generalitat de Catalunya
CIDE del Ministerio de Educación y Ciencia
Vice-Rectorat de Política Científica i Recerca de la UB
Divisió de Ciències de l'Educació de la UB
Departament de Teoria i Història de l'Educació
Facultad de Pedagogia**