

4

Materiales para la innovación educativa

Materiales para la innovación educativa

GRAÓ
EDITORIAL

ice
.....
Institut de Ciències de l'Educació
UNIVERSITAT DE BARCELONA

LA EDUCACION MORAL

Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo

**M.A. Agualeles, M.R. Buxarrais, I. Carrillo, V. Creus,
M. del M. Galceran, R. Grasa, P. Heras, S. López, X. Martín,
M. Martínez (coord.), F. Masnou, A. Molas, M. Payà,
M.C. Portillo, J.M. Puig (coord.), T. Romanyà, C. Romia,
H. Salinas, J. Trilla, J. Vilar, N. Vives**

Director de la colección: Serafín Antúnez
Comité editorial: Maite Colén
Javier Fraile
Cinta Vidal

La colección MIE, Materiales para la Innovación Educativa, es una iniciativa conjunta del ICE de la Universitat de Barcelona y Editorial GRAÓ de IRIF, S.L..

Serie Temas transversales

© M. Martínez, J.M. Puig (coords.), M.A. Aguares, M.R. Buxarrais, I. Carrillo, V. Creus, M. del M. Galceran, R. Grasa, P. Heras, S. López, X. Martín, F. Masnou, A. Molas, M. Payà, M.C. Portillo, T. Romanyà, C. Romia, H. Salinas, J. Trilla, J. Vilar, N. Vives

© de esta edición: ICE de la Universitat de Barcelona
Editorial GRAÓ de IRIF, S.L.
C/ Francesc Tàrraga, 32-34. 08027 Barcelona
www.grao.com

1.ª edición: septiembre 1991

2.ª edición: diciembre 1994

3.ª edición: diciembre 1999

4.ª edición: marzo 2002

5.ª edición: noviembre 2003

ISBN: 84-7827-069-8

D.L.: B-48.501-2003

Diseño de la colección: BB+J

Impresión: Imprimeix

Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios tanto si es eléctrico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*.

INDICE

PRESENTACION	7
EDUCACION MORAL Y ESCUELA	9
Aproximación a la educación moral y reforma curricular.	
<i>M. Rosa Buxarrais</i>	11
Rol del educador y de la escuela en el ámbito de la educación moral. <i>Miquel Martínez</i>	19
METODOS DE EDUCACION MORAL	31
Clarificación de valores. <i>Jesús Vilar</i>	33
Discusión de dilemas. <i>Montse Payà</i>	45
Comprensión crítica. <i>Josep M. Puig</i>	59
Procedimientos de la neutralidad activa. <i>Jaume Trilla</i>	67
El programa de filosofía para niños. <i>M. del Mar Galceran</i> ..	83
Habilidades comunicativas. <i>M. Cinta Portillo</i>	93
Resolución de conflictos. <i>Rafael Grasa</i>	105
Role-playing. <i>Xus Martín</i>	113
Autorregulación. <i>Silvia López</i>	121
Habilidades sociales. <i>Isabel Carrillo</i>	131
Juegos de simulación. <i>M. Rosa Buxarrais</i>	143
Prosocialidad. <i>Fina Masnou</i>	151
Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo.	
<i>Héctor Salinas y Josep M. Puig</i>	161
PUNTOS DE VISTA EN EDUCACION MORAL	171
Educación para la paz. <i>Carme Romia</i>	173
La educación no discriminatoria por razón de sexo. <i>Pilar Heras</i>	183
La perspectiva moral en la educación ecológica. <i>Teresa Romañá</i>	189
Educación intercultural. <i>Vicenç Creus</i>	197
Proyecto Transchool -Tercer Mundo. <i>M. Àngel Agüarales, Miquel Martínez, Anna Molas y Narcís Vives</i>	205
BIBLIOGRAFIA	213

PRESENTACION

La reforma del sistema educativo y las necesidades de formación permanente del profesorado son dos de los factores más notables en el panorama pedagógico de nuestro país. Sin embargo, el esfuerzo en torno del desarrollo de programas orientados al trabajo pedagógico con los contenidos identificados como "Actitudes, valores y normas" no es comparable al que se está dedicando a los contenidos informativos o a los procedimentales. Nuestro trabajo pretende contribuir a que el profesorado disponga del conjunto de instrumentos necesario para abordar, en su trabajo diario en las aulas, aquellas dimensiones de carácter ético y moral que afectan al alumnado y a su función pedagógica en general.

Ciertamente, con nuestra aportación no resolvemos por completo el vacío que existe en torno del bloque de las actitudes, valores y normas, pero ofrecemos al profesorado medios para trabajar aquellas actitudes y valores más próximos al desarrollo de la autonomía personal y al cultivo del uso de la razón y del diálogo¹.

Entendemos que éstas son condiciones necesarias para el desarrollo de personas moralmente autónomas, tanto por lo que se refiere al juicio moral como a la conducta orientada por un criterio. Y también entendemos que éste es uno de los objetivos y principios inspirado por la acción pedagógica que debe desarrollarse a partir de la Reforma del Sistema Educativo.

Comentaremos a continuación algunos de los aspectos de las tres partes en las que está estructurado el libro.

En la primera parte, valoramos positivamente la oportunidad que ofrece la reforma al destacar el bloque de actitudes, valores y normas, y el déficit que el desarrollo del diseño curricular arrastra al no reservar un espacio horario para su trabajo en el ámbito específico de

1. PUIG, J. M.; MARTÍNEZ, M. (1989) *Educación Moral y Democracia*. Barcelona, Laertes.

BUXARRAIS, M.R.; CARRILLO, I.; GALCERAN, M. DEL M.; LÓPEZ, S.; MARTÍN, M.J.; MARTÍNEZ, M.; PAYÀ, M.; PUIG, J.M.; TRILLA, J.; VILAR, J. (1990) *Ètica i Escola: El tractament pedagògic de la diferencia*. Barcelona, Edicions 62.

la ética y la educación moral, a excepción del último curso de la educación obligatoria. El carácter transversal de este ámbito de la educación no garantiza suficientemente una acción pedagógico-moral eficaz a no ser que el profesorado tome conciencia de su tarea y esté en condiciones de ejercerla adecuadamente.

La formación inicial y permanente del profesorado deberá insistir en estas cuestiones si pretendemos alcanzar los niveles de eficacia que, en nuestra opinión, merece la educación moral en una sociedad pluralista y, de forma especial, en el marco de la educación básica.

En la segunda parte, al desarrollar los diferentes métodos de educación moral, consideramos un primer bloque de métodos y estrategias formado por técnicas clásicas como la *clarificación de valores*, la *discusión de dilemas*, el *programa de filosofía para niños*, la *resolución de conflictos* y las de *role-playing*, que completamos con otras que nos parecen de especial interés. Nos referimos tanto a aquellas que giran en torno a la dimensión preferentemente cognitiva de la persona, como son la *comprensión crítica* y la *toma de conciencia de las habilidades para el dialogo*, como a aquellas otras que se refieren a la dimensión más conductual y activa de la persona. En este segundo bloque se incluyen las relativas al desarrollo de la *competencia autorreguladora en el sujeto*, las *habilidades sociales*, los *juegos de simulación* y las *habilidades comunicativas*.

8

En esta segunda parte queremos destacar el capítulo sobre *procedimientos de neutralidad activa*, que insiste en que el profesorado debe incorporar a su actividad determinados procedimientos neutrales que colaboren con su tarea educativa en favor del desarrollo de personas moralmente autónomas. Todo ello, afirmando también que el carácter neutral del profesorado sólo es alcanzable en el límite y que posee un notable y deseable grado de utopía.

La tercera parte trata de ofrecer al profesional de la educación temáticas conocidas y valoradas socialmente como necesarias en los programas educativos de toda escuela, pero que no por ello han sido suficientemente tratados. Nos referimos a *educación para la paz*, *educación no discriminatoria por razón de sexo*, *educación ecológica* y *educación intercultural*. En esta última parte incluimos un trabajo sugerente en torno a la utilización de las tecnologías de la comunicación y de la información, a través del ordenador y las telecomunicaciones, que puede ser útil para poner en contacto, en tiempo real, estudiantes de culturas y realidades diferentes y distantes en el espacio pero próximas en el tiempo gracias al desarrollo de la telemática.

Hemos pretendido, en síntesis, ofrecer al profesorado más recursos para su trabajo diario en este ámbito transversal y a la vez basal de la formación humana.

Miquel Martínez
Josep M. Puig

EDUCACION MORAL Y ESCUELA



APROXIMACION A LA EDUCACION MORAL Y REFORMA CURRICULAR

M. Rosa Buxarrais

En el camino hacia la reforma educativa, la propuesta de renovación curricular que supone el diseño curricular base nos sugiere el motivo para enfatizar la educación moral como ámbito que desarrollar y trabajar en la escuela, y no solamente de manera transversal. Todos hemos oído, en repetidas ocasiones, que la educación moral está presente en todas las situaciones del ámbito escolar y que no son necesarios motivos concretos para dedicarle un tiempo específico. Dicha opinión nos parece discutible. Ciertamente, no deberían impartirse clases de educación moral entendidas como transmisión de valores absolutos de los adultos a los jóvenes. No obstante, pensamos que en clase se puede establecer un tiempo de trabajo activo, reflexivo y creativo del alumno y de la alumna sobre temas morales, de forma que con la ayuda del educador o educadora lleguen a construir autónomamente sus juicios y acciones morales.

Hoy por hoy, a pesar de la creciente pluralidad de realidades sociales que conforma nuestra sociedad, que ha supuesto la desaparición de seguridades absolutas, y a pesar de la convivencia de diferentes modelos de vida, todos ellos legítimos, no parece que haya motivos suficientes para sentirse satisfecho del tratamiento de la educación moral que realizamos de forma específica. Es necesario que, en este sistema de relaciones, cada individuo realice un esfuerzo de construcción de criterios morales propios, razonados y solidarios, sin estar sujeto a reglas heterónomas. La ausencia de principios y normas personales que den sentido a nuestra existencia es una fuente de malestar importante; así, el mejor estilo de vida es el que responde a una decisión personal.

Por otro lado, los problemas que hoy tiene planteados la humanidad requieren una reorientación ética de los principios que regulan las relaciones entre los hombres y los pueblos, y las relaciones de los hombres con su entorno natural.

Todo ser humano tiene necesidad de profundizar en la democracia. Ésta se constituye como el procedimiento que permite plantearse con justicia los conflictos de valor que presenta la vida individual y colectiva. Además, la democracia, como procedimiento dialógico, nos ayuda a crear y recrear principios y normas, y supone un camino para la educación moral.

Después de haber analizado someramente algunos motivos de preocupación respecto de la educación moral, vamos a ocuparnos de su definición. Hemos constatado que muy frecuentemente, cuando se habla de educación moral, algunos lo asocian a formas educativas poco deseables, como si se tratara de imponer una manera de pensar, una doctrina; e incluso a veces se considera como algo privado y relativo.

Por el contrario, pensamos que la educación moral implica sencillamente tener criterios para actuar, de manera autónoma, racional y cooperativa, en situaciones de conflicto de valores. Así, no se trata de una práctica social que reproduce o inculca valores meramente, de manera unilateral, sino que debe entenderse como un lugar de cambio, de transformación personal y colectiva, como lugar de emancipación.

Proponemos una educación moral que facilite la convivencia, en términos de justicia e igualdad, en sociedades plurales. Por tanto, no podemos basarnos en las aportaciones de modelos que proclamen valores absolutos, valores que se imponen con la ayuda de algún poder autoritario, haciendo uso de la coacción para que todo el alumnado adquiriera los valores propuestos. Tampoco nos inspiramos en modelos basados en concepciones relativistas de los valores, porque este tipo de modelos no ofrece ninguna opción preferible de valores, sino que en realidad valorar supone una decisión basada en estimaciones subjetivas. Desde esta perspectiva, el papel que tiene la educación moral queda muy limitado, pues no se puede enseñar nada, únicamente la habilidad para esclarecer las posiciones y los valores individuales.

Somos partidarios de un modelo de educación moral basado en la construcción racional y autónoma de valores; un modelo que defienda no determinados valores absolutos o relativos, sino que sea capaz de establecer que no todo es igualmente bueno y que existen posibilidades basadas en la razón, el diálogo, la búsqueda de valores, que nos permiten determinar algunos principios de valor que lleguen a convertirse en guías suficientes para la conducta de los hombres en situaciones concretas.

Por tanto, creemos que ante un conflicto de valores no se puede prescindir del binomio siguiente:

- la autonomía del sujeto, en oposición a la presión colectiva y a la alienación de la conciencia libre de cada individuo, y
- la razón dialógica, en oposición a la decisión individualista que no contempla la posibilidad de hablar sobre aquello que nos separa cuando nos encontramos ante un tema conflictivo.

Partiendo de dichos principios, autonomía y razón dialógica, y usándolos como herramientas para hacer posible otro tipo de valores como la crítica, la apertura hacia los demás y el respeto de los derechos

humanos, hemos diseñado un proyecto de educación moral dialógica en el que se respetan las creencias plurales de los hombres en las sociedades democráticas y nos ayuda a vivir de manera más justa.

Tratamos de comprobar si, por encima de la pluralidad de opciones que presentan las sociedades democráticas, es posible considerar de una manera racional que existen unos criterios comunes reconocidos y aceptados por todos, aunque no como valores absolutos, unos criterios suficientes para configurar una vida personal y colectiva justa, aceptando asimismo la pluralidad de puntos de vista, creencias y maneras de entender lo que cada uno concibe como una vida buena y feliz. Creemos en la posibilidad de que existan unos principios que guíen, regulen u ordenen la vida de las personas y de los colectivos. De la misma forma, puede establecerse una gradación de estos criterios, que podría ser encabezada por la crítica como un instrumento para abrirse camino en el mundo de los valores, o para llevar a cabo un análisis de la realidad que nos permita determinar todo lo que rechazamos porque no nos parece justo. Seguidamente, contamos con el principio de alteridad, o sea, la necesidad de salir de uno mismo para establecer una buena relación con los demás. Y por último, entendemos que en la formulación de los derechos humanos tenemos una primera aproximación a criterios claros, que permite criticar las formas concretas de vida y acercarse a una correcta relación con los demás.

13

Hasta ahora hemos intentado mostrar que la educación moral no debe consistir en una imposición heterónoma de valores y normas de conducta, ni tampoco en la adquisición de habilidades personales para adoptar decisiones puramente subjetivas.

La educación moral es un ámbito de reflexión individual y colectiva que ayudará a detectar y criticar las injusticias de la realidad cotidiana y de las normas morales vigentes; impulsará la construcción de formas de vida más justas en los ámbitos macroéticos y microéticos; permitirá elaborar autónoma, racional y dialógicamente principios generales de valor; y pretenderá conseguir que el alumnado haga suyas aquellas conductas y hábitos coherentes con los principios y normas que los rigen.

La educación moral permitirá a las personas desarrollar y formar las capacidades de juicio y de acción mediante las cuales podrán afrontar y orientarse autónoma y racionalmente en los temas que planteen un conflicto de valores y para los que la sociedad carece de una respuesta clara y evidente, o en las situaciones vitales que requieren de una decisión difícil de mantener con coherencia.

Por todo lo dicho hasta el momento, entendemos que la educación moral constituye un lugar de cambio y orientación racional en situaciones de conflicto de valores. No se trata de una práctica que reproduzca e inculque valores, ni tampoco individualista y subjetivis-

ta; por el contrario, requiere un entendimiento y creatividad colectivos, supone un lugar de diálogo y discusión entre las personas y los grupos.

Objetivos de la educación moral

La formación de personas autónomas, dialogantes, dispuestas a comprometerse en una relación personal y en una participación social atendiendo al uso crítico de la razón y apertura hacia los demás, respetando los derechos humanos, supone optar por una personalidad moral que tendrá los siguientes rasgos:

- El desarrollo de las estructuras universales de juicio moral que permiten la adopción de principios generales de valor.

- La formación de las capacidades y la adquisición de los conocimientos necesarios que permitan comprometerse en un diálogo crítico y creativo con la realidad, y que contribuyan a elaborar normas y proyectos contextualizados.

- La adquisición de las habilidades necesarias para establecer una coherencia entre el juicio y la acción moral, y para impulsar la formación de una manera de ser que resulte objeto de una decisión personal.

En resumen, se trata de que las personas, a través de la educación moral, aprendan a pensar sobre temas morales y cívicos, desarrollando capacidades de razonamiento lógico; y que aprendan también a aplicar esta capacidad de juicio en la historia personal y colectiva con el objetivo de mejorarlas. Por último, se trata de que no nos quedemos únicamente en el ámbito del razonamiento y la opinión, sino que nuestra conducta llegue a ser un reflejo de nuestra manera de pensar.

Un currículum de educación moral

Un currículum de educación moral tendrá que integrar los aspectos que hasta ahora hemos comentado: las estructuras de juicio universal, la contextualización del juicio moral y de las habilidades dialógicas, y la conducta moral como reflejo del juicio.

Partimos del hecho de que el primer objetivo de un programa de educación moral deberá ser el desarrollo del juicio moral, es decir, debemos conseguir que el sujeto desarrolle la capacidad cognitiva que le permita reflexionar sobre situaciones que presentan conflicto de valores o que puedan presentarlo, para poder dilucidar mediante el razonamiento lo que cree correcto o incorrecto ante dicha situación.

Köhlberg señala que el desarrollo óptimo de esta capacidad nos conduce a juicios morales basados en principios de justicia, definidos y aceptados por la libre conciencia de cada sujeto. Por tanto, si el proceso de desarrollo de este aspecto de la personalidad moral es el adecuado, el sujeto acabará valorando, por encima de otros intereses y consideraciones, la igualdad, la equidad, la dignidad, la libertad y la

autonomía de todas las personas, es decir, la justicia.

Asimismo, el desarrollo óptimo del juicio moral implica el desarrollo de otras disposiciones personales que actúan como condiciones constitutivas y necesarias del pensamiento moral. Trataremos de determinar los componentes de este juicio moral para poder incidir educativamente en ellos.

Los constituyentes del juicio moral más característicos, a nuestro entender, son: el desarrollo del autoconocimiento o conocimiento de sí mismo (lo que cada uno sabe sobre lo que piensa, siente, valora o le interesa); el desarrollo de la capacidad empática o de ponerse en el lugar de los otros, de sentir lo que los demás sienten; la capacidad para adoptar perspectivas sociales distintas o para conocer a los demás, lo que piensan y el rol social que desempeñan; el desarrollo de las capacidades para el diálogo o disposiciones que facilitan la construcción de situaciones dialógicas lo más óptimas y, por tanto, lo más eficaces posible para provocar el desarrollo del juicio moral.

Nuestro trabajo curricular se centrará en conseguir formar dichas capacidades y habilidades en el sujeto. Se trabaja la discusión de dilemas morales; ejercicios de observación y métodos autobiográficos para el desarrollo de la autoconciencia; ejercicios de clarificación y expresión de valores y opiniones para desarrollar el conocimiento del punto de vista personal acerca de los problemas; ejercicios de simulación, estudio de casos y *role-playing* para desarrollar las capacidades empática y de toma de perspectivas sociales; y los debates y demás ejercicios de comunicación para desarrollar las habilidades para el diálogo.

15

Junto al juicio moral se requiere el aprendizaje de las destrezas necesarias para usar la capacidad de razonamiento en el seno de las circunstancias concretas en que vive cada individuo, y referidas a los temas morales con los que se enfrenta o que se encuentran problematizados en un entorno cercano y que son relevantes para toda la humanidad.

Así, una personalidad moral madura, una vez conseguidos los niveles óptimos de juicio moral, deberá adquirir también todas aquellas capacidades y conocimientos que le permitan comprometerse a través del diálogo con la realidad concreta, para que pueda criticar de forma autónoma los aspectos de su sociedad que considere reprochables y, además, sea capaz de configurar normas y proyectos personales y sociales más justos. La educación moral no solamente debe tratar de construir personalidades con una estructura moral formal, sino que debe enseñarles a utilizarla para plantearse responsablemente el contenido o materia en torno al cual ejercen sus capacidades de juicio moral.

Otro aspecto que no debemos olvidar es la conducta moral. Si la educación moral sólo se limitara a facilitar el desarrollo del juicio

moral y a formar las habilidades necesarias para comprender críticamente la realidad, olvidaría un aspecto esencial de la personalidad como es la conducta moral.

Partimos del hecho de que es difícil hacer coherentes el juicio y la acción moral; sin duda, con la educación moral contribuiremos a que se aproximen al máximo.

Nos referimos a *acción moral* diferenciando dos aspectos. Por un lado, a la acción moral propiamente dicha, a la decisión de la voluntad que consigue de forma puntual y para cada situación concreta que el juicio y la acción sean coherentes. Por otro lado, queremos referirnos también a la adquisición de hábitos de conducta personales y deseados, hábitos como disposiciones que van más allá de la adecuación entre el juicio y la acción, aquellos rasgos de la persona que, de acuerdo con la manera de juzgarse a sí mismo y de juzgar la realidad, predisponen al sujeto a articular sus pensamientos, decisiones y acciones morales en torno a un cierto tipo de premisas. Para llevar a cabo esta coherencia sería necesario propiciar, en el currículum de educación moral, la adquisición de la capacidad de autorregulación precisa para mantener este acuerdo entre juicio y acción, y para formarse una manera de ser que responda a una decisión personal.

16

Una vez establecidos los objetivos de la educación moral y las disposiciones que hay que trabajar para conseguirlos, nos adentraremos en este aspecto desde un punto de vista pedagógico, que nos servirá para desarrollar el currículum de educación moral.

La tarea del educador, por lo que se refiere a este ámbito, es muy delicada. Cada situación, cada edad, necesita de un tratamiento pedagógico concreto. El educador, por supuesto, deberá facilitar la creación y recreación de los valores y normas para que el educando las interiorice y repita determinadas formas sociales establecidas.

En el ámbito de la educación moral existe la necesidad de introducir a los educandos en un conjunto de normas sociales que deberán respetar y, a la vez, dotarlos de instrumentos intelectuales y conductuales para que puedan analizar y criticar las formas sociales establecidas.

Por lo tanto, un currículum de educación moral no debería transmitir principios, valores y formas de vida concretas, lo cual no significa que el educador no deba dar su opinión cuando sea oportuno.

La reforma curricular

La puesta en marcha de la reforma del sistema educativo introduce, desde el punto de vista curricular y en lo referente al tema de la educación moral, una novedad importante respecto a la situación actualmente vigente. La idea, anteriormente comentada, de la transversalidad de la educación moral se considera prioritaria en prácticamente todos los tramos de la enseñanza obligatoria.

En la filosofía de la reforma subyace la concepción de que la

educación contribuye a proyectar sobre las nuevas generaciones un reflejo de la jerarquía social y de la cultura dominante en cada momento, reproduciendo los valores y hábitos en los que se fundamentan las prácticas sociales. Se considera que una sociedad democrática tiene sus raíces sólidas en la escuela, la institución donde los ciudadanos inician el aprendizaje de valores y actitudes que aseguran una convivencia libre y pacífica.

Nuestro modelo de educación moral casa perfectamente con el modelo que propone el Ministerio, con la única salvedad de la transversalidad; es decir, consideramos importante que la educación moral impregne todos los ámbitos del aprendizaje escolar, pero además debería tratarse de manera específica, como hemos apuntado, en los momentos que se consideren adecuados. Si queremos que los muchos conceptos que se manejan tengan algún significado coherente y articulador, la reflexión sobre éstos se hace inevitable.

Como indica Arroyo (1990), dos son los caminos que tiene la escuela para afrontar la educación en valores: la presencia implícita de éstos en los programas escolares y su contemplación explícita en los *currícula*.

La escuela es un lugar donde se convive en la tolerancia y la igualdad. En ella deberían integrarse todos los educandos, sin discriminación por razón de sexo, de origen social o de aptitudes. Además, es necesario que se respeten las peculiaridades individuales. Educamos para la diversidad, el pluralismo y la tolerancia.

No basta con que un orden social determinado transmita en su medio valores y actitudes. Sólo se asumirán si se comprende lo que representan, sin que ello requiera la identificación con una organización social dada. Se trata, en principio de una asunción puramente racional.

En cuanto a los objetivos que persigue la educación, según el diseño curricular base, y en este aspecto concreto, pueden resumirse en dos:

1) Contribuir a la sociabilización de los alumnos:

- prepararse para participar en la vida social, cultural y política;
- habituarse al trabajo en grupo;
- tener con uno mismo y con los demás una relación equilibrada y rica;
- potenciar la iniciativa personal, la creatividad y la autonomía de cada individuo.

2) Ayudar a la formación cívica del ciudadano, ejercitando el espíritu crítico, desarrollando la práctica de la libertad, la democracia y la tolerancia, y potenciando los valores de la paz, de la cooperación y la solidaridad entre los pueblos y las personas.

Dichos objetivos deberán introducirse en el área de Actitudes, valores y normas. Así plantea la reforma la educación moral, la

educación en valores que es como la denominan. Estos valores impregnan “la actividad educativa en su conjunto”, al cruzar todas las materias y, por tanto, la totalidad del sistema educativo.

Referencias bibliográficas

- ARROYO, J. (1990) “El lugar de la ética en la Reforma”. *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 186.
- BUXARRAIS, M. R.; CARRILLO, I.; GALCERAN, M. DEL M.; LÓPEZ, S.; MARTÍN, M.J.; MARTÍNEZ, M.; PAYÀ, M.; PUIG, J.M.; TRILLA, J.; VILAR, J. (1990) *Ètica i escola: el tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona; Edicions 62.
- PUIG, J.M.; MARTÍNEZ, M. (1989) *Educación Moral y Democracia*. Barcelona; Laertes.

ROL DEL EDUCADOR Y DE LA ESCUELA EN EL AMBITO DE LA EDUCACION MORAL

Miquel Martínez

Los proyectos de renovación pedagógica y las acciones específicas que se derivan de ellos pueden fracasar cuando su impacto es escaso en las formas de proceder del profesorado.

Esta es una de las causas más notables de la ineficacia de las reformas educativas. En ocasiones, esta falta de impacto puede actuar como elemento generador de insatisfacciones y de falta de ilusión en torno a los objetivos que toda innovación pedagógica pretende alcanzar. Este efecto no sólo dificulta el éxito de la innovación pedagógica que específicamente se persiga, sino que puede generalizarse y predisponer negativamente al profesorado ante cualquier futura innovación o reforma.

Defender un modelo de educación moral como el que pretendemos supone cambios profundos en la forma de hacer y de pensar del profesorado. Creemos que su función en un programa de acción pedagógico-moral como el planteado es determinante en el logro satisfactorio del mismo. No es posible, por ejemplo, cultivar en el aula y en la escuela el diálogo y el uso de la razón, si el profesorado no practica el diálogo y la razón de forma habitual en su actuación profesional. No es posible sostener como ideal la búsqueda de consenso ni dar a entender que las diferencias pueden superarse a través del pacto y del reconocimiento de las competencias del otro en igualdad de derechos y, en nuestro comportamiento, el consenso y el reconocimiento del otro y de sus características sólo se aceptan cuando coinciden con nuestros intereses o puntos de vista.

En definitiva, el ámbito de la educación moral no puede abordarse sin un análisis de la función del profesorado a partir del cual diseñar el programa de formación orientado a la actualización, modificación o profundización de aquellas dimensiones personales con incidencia profesional.

Entre el modelo clásico de escuela enciclopedista y transmisora de conocimientos y el modelo pretendido por la reforma del sistema educativo -y ya practicado por equipos de maestros y profesores antes de su articulación legal- hay diferencias notables y, en gran medida, relacionadas con el papel y la actividad del profesorado.

La transmisión de conceptos, hechos y conocimientos en general,

debe acompañarse con el descubrimiento por parte del alumnado de los que sea capaz de construir. El trabajo pedagógico sobre los procedimientos y estrategias debe intensificarse y guiar el proceso general de aprendizaje, e incidir en el ritmo del proceso de enseñanza por parte del profesorado. La acción pedagógica en torno a los valores, actitudes y normas debe ocupar el lugar que le corresponde en el proceso de formación integral del alumno, lugar que generalmente no ha ocupado de forma satisfactoria.

Es difícil suponer que, por simple disposición legal o por efecto de la modificación de los materiales didácticos y libros de texto, el profesorado esté en condiciones de asumir estas funciones. Estas son nuevas en gran medida y no están tan relacionadas con la adquisición de nuevos conocimientos didácticos como con la forma de proceder y de evaluar en el contexto de enseñanza y aprendizaje.

En el ámbito que nos ocupa, es evidente que el aprendizaje de un conjunto de saberes relativos al desarrollo moral, e incluso el aprendizaje del conjunto de estrategias para la educación moral que a lo largo de este libro se plantean, no son suficientes. La forma de proceder del profesorado está íntimamente ligada en el ámbito de los valores, actitudes y normas con la forma de ser y de pensar de cada uno. En este sentido, es necesario un programa de formación y profundización en actitudes y valores para el ejercicio de la función docente.

En el fondo, se trata de suponer que sólo incidiendo sobre los propios valores y actitudes del profesorado seremos capaces de incidir también sobre el contexto en el que éste ejerce su función y, en definitiva, sobre el desarrollo y cultivo de determinados valores, actitudes y normas en el alumnado. Probablemente el proceso es excesivamente lento, pero quizás sea el único posible si queremos abordarlo con eficacia.

En los párrafos que siguen vamos a desarrollar aquellos aspectos que, a nuestro entender, deberían estar presentes, en relación con este tema, en el ejercicio de la función docente, así como también sus posibles implicaciones en el perfil del profesorado.

Dimensiones del perfil del profesorado

Resulta difícil definir y defender un modelo de perfil, y no es frecuente plantear que determinados perfiles de personalidad son incompatibles con el ejercicio de la función docente. Sin embargo, cuando se aborda el tema de valores, actitudes y normas, esta cuestión es ineludible.

Se trata de entender que el ejercicio de esta profesión, al igual que ocurre con otras muchas, requiere unas características personales innatas o aprendidas, y un conjunto de habilidades y saberes que no siempre son naturales. Por esto se debe suponer en el profesorado

-y como mínimo- una predisposición clara y decidida a favor de protagonizar aquellos programas que faciliten los cambios y aprendizajes necesarios. Lo óptimo sería que el profesorado presentara, en términos generales, aquellos rasgos y actitudes que muchos de sus miembros ya poseen, y que hacen de esta cuestión un problema limitado a la actualización y adquisición de habilidades y conocimientos que supongan una profundización en actitudes y valores conformes y adecuados a su función profesional en general y, de forma especial, en el ámbito de la educación moral.

No pretendemos en este capítulo enumerar exhaustivamente cuáles son estas habilidades y conocimientos. El propio contenido de esta obra detalla en profundidad los que nos parecen más destacables. En cambio, si se pretende destacar aquellas dimensiones que han de estar presentes en la persona del profesor/a, así como también se dan algunas orientaciones básicas sobre su intervención en las actividades de carácter pedagógico-moral, especialmente en relación con la potenciación del desarrollo del juicio moral y de aquellas competencias que pueden ayudar al alumnado a construir formas de actuar y a dotarlo de criterios orientadores de conductas deseadas y conformes a su juicio moral y/o a las exigencias sociales de convivencia y respeto.

En relación con las dimensiones personales del profesorado, se nos presentan como fundamentales dos de ellas. La primera, *un autoconcepto ajustado y positivo*. La segunda, *una capacidad notable para afrontar situaciones potencialmente conflictivas* (Merazzi, 1983).

En el fondo, se sostiene que en el ejercicio docente las situaciones de atribución-indefensión y las situaciones conflictivas son frecuentes, y por ese motivo el profesional debe estar en condiciones de actuar ante ellas con eficacia y seguridad. Ciertamente, estas dimensiones se manifiestan de forma natural en un buen número de profesionales, pero no es generalizable a todos ellos. El trabajo pedagógico sobre actitudes, valores y normas genera situaciones de conflicto y, en ocasiones, fracaso e indefensión del profesorado. Este ha de saber poner en juego, como si de una representación teatral se tratase, valores y actitudes que sólo por necesidades de su función pedagógica puede entender necesarios. Ha de implicarse en su tarea, pero ha de saber diferenciar la actividad profesional de la vida y actividades personales. No se trata de ocultar los valores y actitudes, sino de entender que no es uno más en el conjunto del alumnado, y que su función no es imponer sus opiniones, sino potenciar el papel del diálogo, el uso de la razón y la construcción de conductas coherentes por parte del alumnado. Para ello es necesario tener un autoconcepto personal que no se ponga fácilmente en tela de juicio ante perturbaciones o resultados adversos, y disponer de habilidades para afrontar situaciones conflictivas.

La teoría de la atribución afirma que los individuos buscan expli-

caciones ante los resultados adversos o negativos de sus comportamientos, aunque no siempre hacen lo mismo cuando los resultados son positivos, tal y como señalan Dweck y Licht (1980).

Los orígenes de este modelo teórico se encuentran en el fenómeno del *desamparo aprendido*, investigado por Seligman y Maier en 1967, centrado en el ámbito animal, y que condujo a la formulación de una teoría de carácter conductual y cognitivo en torno a los estados patológicos que suceden tras experiencias de incontrolabilidad. Estos estados están asociados a la presentación de déficit diferentes que afectan a la personalidad de los individuos, en especial en sus dimensiones motivacionales, emocionales, de autoestima y cognitivas (Borras; Colom; March; Muntaner y Rigo, 1984).

Estos déficit pueden catalizar con facilidad estados de depresión, y pueden conducir a situaciones vividas como fracaso por parte del sujeto. El trabajo de Seligman y la formulación de su teoría en 1975 fue objeto de una reformulación en 1978, refiriendo sus conclusiones al ámbito humano. Es así como la teoría de la atribución, clásica en Psicología Social en las décadas de los cincuenta y los sesenta con los trabajos de Heider y de Kelley, y completada entre otros con los de Weiner, vuelve a prestar su utilidad al estudio de la indefensión y del desamparo aprendido.

22

Desde esta perspectiva, el fracaso -en nuestro caso, del profesional- puede entenderse como un caso de incontrolabilidad, que conduce a estados de indefensión a través de procesos mediatizadores de atribución causal. Es así como pueden constatarse niveles de hiperactividad, ansiedad, depresión y escaso rendimiento profesional que, sin duda, caracterizan los estados de desamparo aprendido.

En síntesis, el propio ejercicio profesional puede producir estados de indefensión ante los que el profesorado, por déficit personales en algún caso y, en la mayoría, por déficit importantes en su formación inicial, no está en condiciones óptimas de superar.

Como las situaciones en las que el ejercicio docente puede comportar resultados adversos o negativos son frecuentes, es necesario prestar atención a esta cuestión ya que puede afectar seriamente al nivel de autoconcepto y autoestima del profesorado. Estas situaciones son posibles en las diferentes áreas curriculares de actuación docente, pero quizás son más probables en ámbitos como el de la educación moral y en aquellos en los que, ya sea por su carácter transversal o por la ausencia de evaluación académica, valorada socialmente, el logro de los objetivos pedagógicos que el profesorado se plantea no están establecidos suficientemente a nivel estructural o social. Además, dado que precisamente las situaciones de educación moral y el trabajo pedagógico sobre actitudes, valores y normas requieren niveles de seguridad emocional y autoestima elevados, creemos necesario insistir en estas cuestiones de forma específica.

El desarrollo de estudios sobre expectativas de resultado y de eficacia (Bandura, 1977), así como también la elaboración de escalas de autoeficacia percibida, juntamente con el desarrollo y aplicación de técnicas de autocontrol, pueden contribuir a proporcionar técnicas adecuadas para el diseño de programas de formación en habilidades que reduzcan el nivel de incontrolabilidad del profesorado ante su tarea.

Quizás estos apuntes puedan servir para entender que la autoestima y el autoconcepto pueden ser objeto de tratamiento específico y de mejora a través de programas de formación inicial y/o permanente de maestros y profesores. Pero, lo que sin duda pretendemos plantear en este trabajo, es la necesidad de atender a estas dimensiones del profesor, no sólo por su incidencia en la eficacia de su acción sino, y sobre todo, por su influencia en los niveles de equilibrio personal y emocional del mismo, sin los que es imposible abordar, a nuestro entender, la tarea de formación en actitudes, valores y normas.

La literatura sobre la función docente y sus riesgos insiste, a lo largo de la última década, en la presión del contexto social sobre la institución educativa y, en especial, sobre el profesorado. Los cambios en los diseños curriculares de los sistemas educativos y las modificaciones en el grado de apoyo y en el carácter de los juicios que la sociedad en general manifiesta respecto a la función del profesorado aumentan, sin duda, el nivel de conflictividad real o potencial ante el que se enfrenta un profesor en su tarea. La formación inicial del profesorado presenta, según los expertos y a partir de estudios realizados en Inglaterra, Francia, Holanda, Suiza y España (Esteve y Frachia, 1986), un panorama idealista que en modo alguno contribuye a preparar al profesorado para sus primeros contactos con la realidad del aula, de la escuela y de las exigencias sociales que impregnan el sistema educativo y la vida escolar. Tal y como señala Esteve, este choque con la realidad está caracterizado por sentimientos de inseguridad e indefensión que son inicialmente provocados por el reconocimiento que hace el profesor de su falta de recursos para enfrentarse a la realidad. En numerosas ocasiones, este primer contacto genera crisis de autoconcepto profesional. El exceso de responsabilidades desborda sus posibilidades de actuación eficaz y puede conducir al profesor a realizar su función de forma deficiente. En síntesis, la formación inicial del profesorado, la presión social y las condiciones profesionales de los docentes han conducido a valorar que el malestar docente es uno de los problemas de más urgente solución. Entre las implicaciones de dicho malestar hemos de destacar el estrés, en sus diferentes fases de reacción a la alarma, etapa de resistencia y fase de agotamiento, con todo lo negativo que supone ésta última para el profesional.

Fue en 1975 cuando Levine afirmó que es posible adaptarse al

estrés y aumentar la resistencia ante estímulos estresantes. A pesar de las lógicas diferencias individuales, a partir de la década de los ochenta es posible preparar al futuro profesional para que sea capaz de manifestar una mayor capacidad de resistencia. La formación del profesorado deberá atender esta necesidad para lograr que el profesor no reaccione ante las situaciones conflictivas con mecanismos cognitivos de atribución típicos de la ansiedad.

En sus trabajos sobre el tema, Esteve afirma que para incrementar la seguridad del profesor en sí mismo y dificultar la acumulación de estrés ante situaciones conflictivas, son óptimas y eficaces las técnicas cognitivas como la inoculación del estrés, las estrategias para la resolución de problemas y la desensibilización sistemática, así como también el análisis de la interacción en el aula y el aprendizaje de destrezas en situaciones simuladas.

Estas técnicas pueden contribuir al diseño de estrategias de formación en habilidades que faciliten al profesorado su tarea en situaciones potencialmente conflictivas y entre las cuales, sin duda, podemos situar aquellas que procuran trabajar actitudes, valores y normas, o aquellas otras de carácter pedagógico-moral que, sin generar conflictos, suponen que el profesor está dispuesto a poner en juego sus valores, sin que ello suponga necesariamente que sean estimados como mejores por sus alumnos y alumnas.

Orientaciones para la actuación del profesorado

Nos hemos referido a condiciones que deben estar presentes en el profesor o que deben ser objeto de aprendizaje por parte de éste. Ciertamente, serían condiciones necesarias de todo programa de formación y selección del profesorado, pero la realidad es, hoy por hoy, diferente. Los profesores que disfrutan de tales condiciones lo son por naturaleza o por autoaprendizaje en sus primeros años de experiencia profesional, y los que no disfrutan de las mismas presentan limitaciones difíciles de superar, si no es a través de programas específicos de formación permanente.

En todo caso, y a pesar de la importancia de las dimensiones personales comentadas, debemos considerar también otras orientaciones que pueden ayudar al ejercicio profesional en el ámbito de la educación moral, y que deben estar presentes, a nuestro entender, en la actuación del profesorado.

La primera de ellas hace referencia a la disposición para el trabajo en equipo con el resto de profesores de su centro y, por supuesto, de la etapa o del ciclo. El carácter transversal de los objetivos éticos y morales puede diluirse con suma facilidad, si no está garantizado un trabajo en equipo que diseñe y recree los diferentes objetivos por niveles y ciclos. Esta es una condición necesaria para el desarrollo de la reforma, pero en el caso de objetivos transversales es imprescindible

ble. Este trabajo en equipo debe estar animado y coordinado por profesores concretos que, a nuestro entender, han de coincidir con los tutores.

El trabajo en equipo no sólo debe presidir el diseño y desarrollo del programa, sino que debe procurar evaluar los resultados obtenidos. Esta evaluación ha de ser utilizada para reconducir o reafirmar el proceso, y para incrementar el grado de responsabilidad e implicación del conjunto de profesores en el mismo. Es evidente que el trabajo en equipo del profesorado en el ámbito de educación moral requiere de manera especial manifestar actitudes de tolerancia, respeto a la opinión contraria, diálogo, aceptación de las diferencias, criterios y valores del otro, y niveles de empatía e implicación en las decisiones colectivas que no siempre son fáciles de alcanzar, pero insistimos en que el logro de este ambiente en el conjunto del profesorado es fundamental para intentar conseguir uno similar en el ámbito del aula o de la institución educativa en sus diferentes etapas evolutivas.

La segunda orientación hace referencia a los dos principios claves de la educación moral según Kohlberg, desarrollados por Blatt (Blatt y Kohlberg, 1975). El modelo cognitivo-evolutivo de Kohlberg insiste en el valor del conflicto moral, en el desacuerdo en situaciones problemáticas, como catalizador para el desarrollo moral. Este principio del desequilibrio o del conflicto cognitivo relativiza el valor del conocimiento de las normas morales convencionales y de *lo que es correcto*.

El segundo principio, conocido como *hipótesis+1*, consiste en la presentación de formas de razonamiento relativas a un estadio superior a su nivel de razonamiento actual. Este principio rechaza la moralidad adulta en sus formas de razonamiento como discurso válido para el desarrollo moral del niño y del adolescente. Así pues, el papel del profesorado es crear conflictos y presentar argumentos del siguiente estadio. Para ello, el profesor debe considerar la posible influencia que los alumnos y alumnas de estadios más altos pueden ejercer de forma positiva en los de estadios más bajos y, por lo tanto, recordar que es la zona de desarrollo potencial sobre la que hay que incidir para el progreso en el aprendizaje y en el desarrollo, y no sobre la zona de desarrollo actual en términos de Vigotsky. Esta función del profesorado como facilitador de desarrollo moral no excluye que esté presente el propio punto de vista, pero sólo es conveniente ofrecerlo de manera ocasional. Su función es incitar a los alumnos de estadios más avanzados a demostrar la fragilidad de los argumentos de los alumnos de estadios inferiores, sistematizar la discusión, ayudar a clarificar posturas y proseguir aprovechando o presentando situaciones que comporten conflictos cognitivos y argumentos al estilo de un estadio superior al alcanzado.

A pesar de la importancia de este principio, el de *hipótesis+1*, Berkowitz y Gibbs (1983) han dudado de que su cumplimiento sea fácil de conseguir en la dinámica normal de un aula. Han dudado incluso de la eficacia de dicho principio, suponiendo que fuera posible cumplirlo habitualmente. Sostienen, en cambio, que diferencias inferiores a un estadio pueden ser más eficaces especialmente en sujetos de estadios más bajos. En síntesis, lo que afirman es que la dinámica dialógica y el número de transacciones operacionales en un debate ejercen mayor influencia en el desarrollo moral que la supuesta exposición según el principio *hipótesis+1*. Con su trabajo, Berkowitz (1982) ha diseñado un programa para formar al alumnado en técnicas de discusión moral transaccional. La discusión transaccional es entendida como aquella que pone en relación el razonamiento de uno de los participantes con el de los otros que intervienen en la discusión. Así pues, cada participante construye su discurso con el razonamiento de los demás. A partir del modelo diseñado por Berkowitz, es posible dominar las estrategias necesarias para la discusión de dilemas morales en grupo. Una vez conseguido este objetivo, la probabilidad de que se presenten conflictos cognitivos aumenta y, por lo tanto, el efecto catalizador del desarrollo moral es progresivo. Es por ello que, junto a los principios de conflicto cognitivo y de *hipótesis+1* -éste con las matizaciones que hemos apuntado-, es necesario tener presente la introducción del aprendizaje de microprocesos dialógicos para que la discusión de dilemas morales alcance el máximo nivel generador de desarrollo moral.

No es tan importante que el profesorado domine a la perfección las destrezas necesarias para dirigir discusiones sobre dilemas morales, como que sea capaz de facilitar microprocesos dialógicos y, a través de ellos, producir cambios en las estructuras de razonamiento moral. En este sentido, son variables como la interacción entre iguales, tipología del grupo de alumnos/as y función facilitadora del profesor/a, las que, debidamente controladas, pueden incidir en la producción de conflicto cognitivo, y no tanto la actitud directa e intencionada de provocar tal conflicto por parte del profesor/a (Adell, 1990).

Si identificáramos la primera orientación como predisposición para el trabajo en equipo, la segunda puede identificarse como predisposición a ejercer funciones de regulación y control sobre el grupo de alumnos/as, y no funciones de protagonismo o liderazgo.

La tercera orientación que queremos destacar está relacionada con el clima del aula. Este es un factor importante en el desarrollo moral y es un aspecto que debe impregnar no sólo el clima del aula en sentido estricto, sino también el clima de la escuela en su conjunto. Tanto desde la perspectiva del profesorado como de la del alumnado, la confianza y aceptación es condición necesaria para contribuir al desarrollo moral. Un clima de libertad de expresión y de pensamien-

to, así como también un ambiente en el que las interacciones entre los alumnos y alumnas sean más frecuentes que entre alumno/a y profesor/a, son variables que, sin duda, podemos considerar óptimas para favorecer el clima adecuado para el desarrollo moral tal y como venimos postulándolo. El profesor o la profesora ha de estar dispuesto a que se cuestione su autoridad y las normas, para que el alumnado pueda razonar sobre ellas y otorgar la autoridad que desde esta perspectiva el profesor o la profesora disfruta en el ejercicio de su función pedagógica. Lo anterior no es fácil de aplicar, planteárselo significa dotar de sentido las dimensiones personales del profesorado a las que hacíamos referencia en la primera parte de este capítulo. No podemos olvidar que cuestionarse la legitimidad de algunas formas de autoridad es un factor de cambio y progreso en el razonamiento moral. Estar dispuesto a ello puede resultar tan difícil y necesario como estar dispuesto a discutir y reflexionar, conjuntamente profesorado y alumnado, cuestiones éticas conflictivas. Estas actitudes son las que pueden contribuir seriamente a crear o no el clima de aula y escuela necesario para el desarrollo y la educación moral desde la perspectiva cognitivo-evolutiva.

La cuarta y última orientación se centra en el desarrollo de habilidades sociales y prosociales que hagan posible, en el ámbito del aula y de la escuela, un conjunto de normas y valores compartidos. Desde nuestra perspectiva, no se trata de entender que el desarrollo y la educación moral debe tener lugar en un clima laxo y ajeno a cualquier normativa de convivencia y orden. Las normas y los valores compartidos son necesarios aunque sólo sea para que puedan ser cuestionados y utilizados pedagógicamente. Pero creemos que, además, son necesarios por otros motivos, y es por ello que defendemos una actitud del profesorado, y en especial del claustro, firme y compacta en torno a un mínimo de normas y criterios de conducta que, a pesar de su aspecto meramente formal, son la garantía de una auténtica libertad de pensamiento y expresión. Frecuentemente se confunde libertad con ausencia de normas, y la defensa de un modelo de educación moral basado en la construcción autónoma y racional de valores con la ausencia de criterios y valores compartidos que gobiernen la vida en común y de comunidad que toda institución educativa supone. Muy a menudo se confunde educar para la libertad y fomentar el desarrollo de un juicio basado en criterios personales con educar siempre en situaciones de ausencia de normas y falta de respeto y exigencia respecto a ciertos valores compartidos. Incluso el valor del diálogo, la tolerancia y el respeto al otro, a su opinión y a sus bienes, y a los bienes colectivos y propios, exigen el establecimiento de un conjunto de normas y valores que, a pesar de su posible convencionalidad, pueden entenderse como valores consensuados y compartidos, útiles para el desarrollo y la construcción de valores propios y perso-

nales.

Además, creemos que el trabajo sobre las competencias del educando, que le permitan manifestar conductas conformes con su juicio y criterio, exige el aprendizaje de estrategias y habilidades relativas a la autoobservación, autoevaluación y autorrefuerzo. El cumplimiento de un mínimo de normas, la participación en la elaboración de valores compartidos y la implicación en su cumplimiento y exigencia son aspectos que desde nuestra perspectiva no deben estar ausentes. El problema de la adaptación a normas y valores no es que éstas se exijan, asuman y cumplan como necesarias para la convivencia y el juego libre de opiniones y argumentos de conductas diferenciales y propias sino que, a través de su aprendizaje, el alumno aprenda a adaptarse con facilidad a cualquier norma o valor dominante. Conjugar el cultivo de la autonomía con la necesidad de una cierta educación heterónoma no es fácil, pero es necesario. La educación social, diferente de la educación moral en sentido estricto, es un ámbito complementario del desarrollo del juicio moral porque puede facilitar la adquisición de competencias de autocontrol y autorregulación, a pesar de que éstas estén gobernadas por patrones ajenos al alumnado en su dimensión individual. Tal adquisición, además de facilitar y permitir la convivencia y vida en comunidad y el desarrollo de conductas prosociales, puede dotar al alumnado de los elementos necesarios, aunque no suficientes, para que sus miembros puedan actuar con seguridad y habilidad de acuerdo con sus juicios y criterios personales cuando éstos no sean los dominantes, o incluso sean minoritarios o estrictamente personales. El cultivo de la voluntad y del esfuerzo personal, y el establecimiento de objetivos elaborados personalmente, deben completar el desarrollo de habilidades sociales y prosociales para hacer posible que éstas posibiliten la manifestación de conductas de autorregulación y autocontrol en sentido cognitivo estricto.

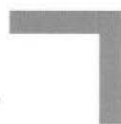
Todo lo anteriormente expuesto es sólo un primer apunte, que se completa a lo largo de esta obra, de lo que en un futuro nos gustaría que constituyera un programa de formación de maestros y profesores en el ámbito de las actitudes, valores y normas o, si queremos utilizar nuestra terminología, en el ámbito de la educación moral y también, complementariamente, en el del desarrollo de habilidades sociales y prosociales.

Referencias bibliográficas

- ADELL, J. (1990) "Análisis crítico sobre la teoría del desarrollo del juicio moral de Kohlberg y su aplicación en educación". Valencia; tesis doctoral inédita. Universidad de Valencia (Colegio de Castellón).

- BANDURA, W. (1977) "Cognitive processes mediating behavioral change". *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 3, págs. 125-139.
- BERKOWITZ, M. W. (1982) "The role of discussion in ethics training". *Topis in Clinical Nursing*, n° de abril, págs. 33-48.
- BERKOWITZ, M. W.; GIBBS, J. C. (1983) "Measuring the developmental features of moral discussion". *Merrill-Palma Quarterly*, 29, 4, págs. 399-410.
- BLATT, M.; KOHLBERG, L. (1975) "The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment". *Journal of Moral Education*, 4, págs. 129-161.
- BORNAS, X.; COLOM, A. J.; MARCH, M.; MUNTANER, J. J.; RIGO, E. (1984) *Contribuciones a la teoría de la atribución-indefensión*. Palma de Mallorca, ICE de la Universitat de les Illes Balears.
- DWECK, C. S.; LICHT, B. G. (1980) "Learned helplessness and intellectual achievement", in Garber, J. y Seligman, M. E. P., *Human helplessness*. Nueva York, Academic Press, págs. 197-221.
- ESTEVE, J. M.; FRACHIA, A. F. B. (1986) "Inoculation against stress: a technique for beginning teachers". *European Journal of Teacher Education*, 9, 3, págs. 261-269.
- ESTEVE, J. M. (1986) "La inoculación de estrés: una técnica adecuada para aumentar la seguridad de los profesores debutantes ante situaciones potencialmente conflictivas". *Teoría de la Educación*, 1, págs. 195-207.
- ESTEVE, J. M. (1987) *El malestar docente*. Barcelona, Laia.
- MERAZZI, C. (1983) "Aprender a vivir los conflictos: una tarea de la formación de profesores". *European Journal of Teacher Education*, 6, 2, págs. 101-106.

METODOS DE EDUCACION MORAL



CLARIFICACION DE VALORES

Jesús Vilar

Definición y objetivos

La clarificación de valores es un conjunto de métodos de trabajo que tiene por objeto que el alumnado realice un proceso reflexivo gracias al cual sea consciente y responsable de aquello que valora, acepta o piensa. La correcta utilización de estos métodos exige una planificación sistemática de las actividades para que, a través de ellas, los alumnos y alumnas tomen contacto consigo mismos y lleguen a darse cuenta de lo que realmente quieren, y puedan actuar coherentemente con las decisiones que tomen. El proceso a través del cual se llega a la clarificación de valores lo llamaremos *proceso de valoración*.

El origen de esta técnica está en la obra *El sentido de los valores en la enseñanza* de L.E. Rath, M. Harmin y S.B. Simon. Esta obra surge en un contexto histórico en el que se constata que la gran diversidad de valores que conviven en la sociedad actual es responsable de buena parte de los conflictos que viven los niños y jóvenes, debido a que este gran abanico de posibilidades puede generar confusión sobre qué es lo correcto y qué no lo es, dónde está lo justo o cuál es la forma de vida adecuada. Los autores comparan la complejidad de los tiempos actuales con otras formas de vida *más austeras* (en palabras de los autores) del pasado, cuando la manera de asimilar los códigos morales estaban más focalizadas (la familia, etc.). La crisis actual de la familia tradicional como lugar de transmisión y la gran cantidad de información que podemos llegar a poseer convierte la diversidad de formas de vida en una cuestión problemática a los ojos de los niños y jóvenes.

Por otro lado, los autores citados han comprobado que el problema de los valores ha sido siempre un tema importante de la escuela, aunque en algunos momentos no lo haya tratado explícitamente o haya intentado, sin fortuna, esquivarlo. La escuela, inevitablemente, es un lugar de transmisión de valores. No obstante, Rath propone que la función escolar no sea tanto de transmisión como de reflexión.

Estos dos elementos (la diversidad y la influencia de la escuela) hacen que el conjunto de métodos que plantean tengan como objeto que la persona se ejercite en el proceso de clarificación -llegar a escoger libremente entre la multiplicidad de valores- y como marco de trabajo, la escuela -que es el lugar donde estimular el proceso reflexivo. La filosofía de este método pretende que los jóvenes realicen un proceso de análisis crítico de su entorno, a partir del cual seleccionen libremente aquellos valores que consideren más acordes con su forma

de entender la realidad. Ante la diversidad, será una condición indispensable el respeto hacia otras alternativas que se den en la comunidad.

Este conjunto de métodos pone el énfasis en el proceso que permite a una persona aprender a valorar alternativas, elegir las que considera apropiadas y actuar de acuerdo con ellas, y no tanto en los valores concretos que haya seleccionado. En este sentido, se considera que el proceso de valoración es dinámico y en constante revisión, ya que la unidad sistémica que configuran el medio y la persona que están en interacción no es estática, sino siempre cambiante. La relación que se establece entre el medio educativo y el educando hace que ambos se modifiquen constantemente y vayan creciendo en complejidad y riqueza. Por ello, este conjunto de métodos entiende que los valores son de naturaleza personal y la selección que la persona realiza proviene en cada caso de la propia experiencia en un entorno; experiencia que evoluciona constantemente y que permite hablar de cambios en aquello que valoramos y en las conductas que manifestamos.

El proceso de valoración

34

Uno de los problemas habituales en la educación moral es la coherencia entre el pensamiento y la acción, es decir, la coordinación entre lo que pensamos, en el plano de las ideas teóricas, y lo que realmente hacemos cuando nos encontramos en una situación concreta. Teniendo en cuenta este problema, los citados autores han procurado que el proceso de valoración no incida sólo en los pasos que llevan a la elección de valores, sino también en la integración del pensamiento con la acción; la elección de valores deberá manifestarse en las conductas cotidianas.

Así pues, en el proceso de valoración (o de elección) deberemos considerar el pensamiento, la afectividad y la acción como elementos constituyentes de la conducta moral.

El proceso de valoración se compone de tres fases: la selección -que se refiere al pensamiento-, la estimación -que se refiere a la afectividad- y la actuación -que se refiere a la conducta-. Podremos decir que una persona *tiene* tal o cual valor sólo cuando haya concluido el proceso de valoración, es decir, cuando haya superado las tres fases que acabamos de indicar. No olvidemos que este conjunto de métodos pone especial énfasis en el proceso y no tanto en los valores elegidos.

La selección

La selección de valores es un proceso cognitivo que supone considerar tres aspectos:

- En primer lugar, que se haya hecho con total libertad, sin

coacciones, para que realmente resulten valiosos a la persona que realiza el proceso de valoración.

- En segundo lugar, que se realice después de considerar varias alternativas. La elección es posible sólo si hay una variedad de opiniones donde escoger.

- En tercer lugar, que se hayan considerado las consecuencias que se derivan de cada elección, por lo que será necesario realizar un análisis simultáneamente. No será una elección correcta si no se han considerado todas las ventajas e inconvenientes, todos los beneficios y perjuicios que se puedan derivar.

Estimación

La estimación de valores se refiere a la vertiente afectiva y supone considerar dos aspectos:

- En primer lugar, que la elección nos permita estar cómodos con ella, que *disfrutemos* de nuestra elección. Para Rath, las elecciones que no aportan este *aprecio* no serían válidas, aunque las hubiéramos realizado con total libertad.

- En segundo lugar, que se esté dispuesto a defender la elección públicamente, que no haya vacilaciones.

Actuación

La actuación se refiere al terreno de la acción y también supone considerar dos aspectos:

- En primer lugar, que se actúe de acuerdo con la selección, que ese valor se manifieste en la vida cotidiana.

- En segundo lugar, que la elección se generalice en diversas situaciones, en nuestra manera de vivir.

En forma de resumen, vemos que los siete aspectos del proceso de valoración requieren, en primer lugar, *seleccionar* entre una amplia variedad de posibilidades; en segundo lugar, *comprobar que estamos satisfechos* con nuestra elección; y en tercer lugar, *manifestar cotidianamente los valores* que hayamos escogido. Estas tres fases pretenden asegurar la coherencia entre el pensamiento y la acción, y para ello se refieren a aspectos cognitivos, afectivos y de conducta.

PROCESO DE VALORACION

- Selección:*
- 1) Hacerla libremente
 - 2) Observar varias alternativas
 - 3) Considerar las consecuencias de cada alternativa
- Estimación*
- 4) Apreciar la selección y sentirse cómodo con ella
 - 5) Estar dispuesto a afirmarla públicamente
- Actuación:*
- 6) Actuar de acuerdo con la selección
 - 7) Aplicarla habitualmente

Como hemos dicho ya, un valor no puede ser considerado como tal hasta que no haya superado los siete aspectos o fases del proceso de valoración. De todas maneras, Rath y sus colaboradores piensan que hay una serie de elementos que, sin ser valores en sí, pueden facilitar llegar a ellos. Estos elementos son los *indicadores de valores* o temáticas a cuyo alrededor aparecen opiniones, intenciones, propósitos, etc., que, si superan el proceso de valoración, podrían llegar a configurar valores. Concretamente, señalan ocho indicadores:

metas y propósitos
aspiraciones
sentimientos
intereses

creencias y convicciones
actitudes
actividades
preocupaciones.

Estos ámbitos temáticos son lo suficientemente complejos como para extraer de ellos valores, si las conductas, opiniones o formas de actuación que de ellos se desprenden superan el proceso de valoración.

Por ejemplo, la declaración verbal de una creencia es el indicador de unos posibles valores, que sólo alcanzarán esta categoría tras un minucioso análisis que realizamos a través del proceso de valoración. Para Rath y sus colaboradores, para una persona que manifiesta una opinión, sólo si la ha escogido libremente de entre un amplio abanico, si ha valorado las ventajas, los inconvenientes y las consecuencias, si se siente cómoda con la elección realizada, si está dispuesta a expresarla públicamente, si su elección se manifiesta en su conducta y se repite con cierta frecuencia, sólo entonces podemos decir que se ha convertido en un valor.

En la misma línea, los autores aseguran que determinadas opiniones, como por ejemplo considerar lícita la discriminación entre razas diferentes, difícilmente superaría el proceso de valoración, pues en algún punto aparecerían dudas sobre la *bondad* de esta creencia, por lo que sería difícil que llegara a convertirse en un valor.

La selección de estos indicadores de valores y no otros, según los autores, responde a que éstos son temas amplios y complejos, y también porque es fácil que aparezcan en clase.

Los métodos de clarificación de valores han sufrido diversas críticas, de entre los que destacan tres:

– Por un lado, que el proceso de valoración no siempre se hace sobre cuestiones morales, sino sobre temas que pueden ser de interés a título particular. Por ejemplo, decidir el futuro profesional puede ser un tema difícil e importante para un adolescente, pero de interés moral relativo.

– Otra de las críticas importantes que reciben estos métodos es que conducen con demasiada facilidad al relativismo moral. Cuando una opinión o una creencia supera el proceso de valoración -que es estrictamente personal-, hemos asegurado una escala de valores personal que no garantiza el acuerdo en situaciones de conflicto interpersonal.

– En tercer lugar, puede darse que entre varios valores deseables no existan criterios para decidir cuáles son los más aconsejables.

Nuestra opinión es que estos métodos son importantes para una primera fase de clarificación, pero no son el camino para llegar a la formación de la persona moralmente educada, en un sentido más global. Por esta razón, dentro de nuestro planteamiento, los utilizamos en la fase inicial de tratamiento de un tema, pero siempre acompañados de otros métodos de trabajo que completen las deficiencias que éstos presentan. De todas maneras, no hay que menospreciarlos, pues bien aplicados cumplen perfectamente la función para la que fueron pensados, a saber, aclarar, configurar las opiniones y las creencias sobre los temas de discusión, para más tarde poder afrontar con mayores garantías otros procesos más complejos de educación moral, como son el progreso por los diferentes estadios morales o la elaboración de pautas consensuadas de convivencia, teniendo la justicia como finalidad y el diálogo como método.

37

Técnicas de clarificación de valores

Para poder realizar el proceso de valoración en cualquiera de los temas que se tratan en el aula, entre los métodos de clarificación de valores se destacan tres tipos de técnicas:

- diálogos clarificadores;
- hojas de valores;
- frases inacabadas y preguntas esclarecedoras.

Aunque los autores citan algún otro procedimiento, en este apartado sólo trataremos estas tres técnicas por ser las más relevantes dentro de los métodos de clarificación. Explicaremos aquí su funcionamiento y al final del capítulo expondremos ejemplos concretos de las tres técnicas. Otro punto que hay que aclarar es que estos procedimientos se pueden utilizar prácticamente en todas las edades de la escolarización obligatoria, dando por supuesto que, en cada caso, deberemos adaptarlos a la edad con que estemos trabajando.

El resto de procedimientos son derivaciones de éstas o se parecen mucho a otras técnicas que se tratarán con más detalle en otras partes de este libro (*role-playing*, simulación, entre otras).

Diálogos clarificadores

Este ejercicio pretende que el alumno o la alumna vaya profundizando en sus reflexiones a medida que se desarrolla un diálogo. La

persona que hace de interlocutor interviene con preguntas que pretenden que el alumno reflexione, ponga en cuestión o considere otras posibilidades alternativas a sus propias opiniones, de manera que, al final de la conversación, más que un intercambio de opiniones se haya dado un esfuerzo de reflexión del alumno a partir de las sugerencias del profesor o de la profesora. El antecedente teórico más claro de este tipo de ejercicio són las técnicas de diálogo rogerianas, donde el terapeuta hace de *espejo* del cliente, le devuelve sus opiniones y le pone en situación de seguir reflexionando. No se juzgan las respuestas, sino que se estimula para continuar la reflexión. La idea es que mediante el diálogo clarificador debemos conseguir que el alumno dialogue consigo mismo.

Este tipo de diálogos se pueden dar en situaciones organizadas (tutoría) o en aquellas situaciones espontáneas que se brinden a ello. En cualquier caso, el interlocutor ha de conseguir que sus respuestas sirvan de estímulo a la reflexión o a la duda y ha de evitar que se pierda la confianza del alumno o que se cierre el diálogo.

Las preguntas o los interrogantes que ha de plantear el profesor pueden ser múltiples, siempre que se enmarquen dentro de los siete aspectos o fases del proceso de valoración. Aquí anotamos algunas, a modo de ejemplo:

38

- ¿De dónde crees que ha salido esta idea?
- ¿Hace mucho que piensas así?
- ¿Puedes definir mejor esta idea?
- ¿Hay alguna otra posibilidad?
- ¿Cuáles serán las consecuencias de esta alternativa?
- ¿Estás contento con ello?
- ¿Estás más tranquilo después de haberte decidido?
- Entonces, ¿exactamente tú qué crees?
- ¿Te gustaría explicar a (...) lo que realmente piensas?
- ¿Lo harías realmente o lo dices por decir?
- ¿Qué estás haciendo al respecto?

Aunque para un observador los diálogos clarificadores puedan dar la impresión de ser conversaciones improvisadas, es conveniente prepararlos con cierto detenimiento, sobre todo si no se tiene bastante práctica en este tipo de ejercicios. Al tratarse de situaciones problemáticas para el alumno, hay que tener en cuenta las múltiples barreras que éste pondrá a lo largo de la conversación. Además, una situación problemática no la resolveremos con una conversación, sino que exigirá un lento y largo proceso.

Hojas de valores

A diferencia de los diálogos clarificadores, que son individuales, la hoja de valores consiste en presentar al alumnado (individualmente o en grupo) un breve texto en el que se exponga una situación

problemática que invite a la discusión. Además, se añade una lista de preguntas sobre las que hay que reflexionar. El objetivo de este ejercicio es crear una situación de controversia entre los alumnos y alumnas para que contrasten sus diversos puntos de vista. Sobre este tipo de ejercicio se pueden hacer múltiples variaciones, como por ejemplo organizar la defensa de las diferentes opiniones en pequeños grupos o decidir que una persona siempre estará en contra de lo que se vaya argumentando. Pretendemos que la discusión sea ordenada y rica.

Frases inconclusas y preguntas esclarecedoras

Este tipo de ejercicio es muy útil para efectuar una primera aproximación a un tema, porque ofrece al alumnado la posibilidad de pensar sobre sus creencias, opiniones o preferencias en relación a cualquiera de los indicadores de valores. Esta técnica, de carácter individual, consiste en presentar una lista más o menos larga de frases inacabadas o preguntas que obligan al alumno a definirse sobre el tema que se esté tratando. Una vez acabado el ejercicio, el alumno guarda sus respuestas sin que sea necesario que las ponga en común con el resto de personas de la clase. De esta manera, tiene un escrito donde ha manifestado las opiniones sobre problemas que quizás se ha planteado por primera vez. Como decíamos antes, este ejercicio será útil en una primera aproximación a los temas. Posteriormente, se podrá utilizar otro tipo de ejercicios que exijan discusión.

39

Papel del maestro y actividad del alumno

Como hemos indicado, el proceso de valoración es personal, individual, y pretende que la persona que lo realiza llegue a conocer sus opiniones en relación con los temas que le preocupan o con cualquiera de los indicadores de valor. Pero este proceso es complejo y difícil, por eso el papel del adulto es vital.

El alumno debe hacer el esfuerzo de conocerse, debe entrar en una situación incómoda de exigencia personal, pero para ello debe entender la utilidad de este esfuerzo. Así pues, una de las primeras consignas que el maestro ha de considerar es la motivación. Sólo si el alumno se implica seriamente en el proceso de valoración podrá obtener algún resultado, y esta implicación proviene de la motivación que llegue a crear el adulto.

La motivación debe tener una doble orientación. En primer lugar, es necesario que los temas de reflexión se vinculen a la vida cotidiana, se conecten con la realidad de la clase y con las situaciones que son problemáticas para los niños y niñas.

En segundo lugar, es necesario que vean los beneficios que comporta el esfuerzo por la clarificación: un estilo de vida donde el pensamiento y la acción conviven más coherentemente, la tranquili-

dad que puede dar estar convencido de unas opciones reflexionadas o la certeza de haber adoptado la decisión más satisfactoria. Otra de las funciones del adulto es crear un ambiente lo suficientemente *amable*, donde los alumnos y alumnas se sientan cómodos para realizar el esfuerzo de autoconocimiento. Es necesario tener en cuenta que el proceso de valoración exige dominar mínimamente algunas habilidades, entre otras, estar entrenado para reflexionar, habituarse a aceptar las opiniones de los demás, esforzarse en escuchar detenidamente los argumentos que difieren de nuestra opinión y ser capaces de modificar nuestro pensamiento cuando descubrimos en los demás ideas que no habíamos pensado antes. Todas estas habilidades se deben trabajar simultáneamente a la clarificación o, si es necesario, además de ésta, siempre con la intención de aumentar la habilidad de autoconocimiento.

Centrándonos más en los siete aspectos del proceso de valoración, el adulto ha de procurar:

- Alentar a los niños y niñas para que seleccionen con toda libertad.

- Ayudarles a descubrir alternativas antes de decidirse por una opción.

- Contribuir a que sopesen las consecuencias de cada una de ellas.

40

- Conseguir que descubran cuáles son las características que aprecian.

- Crear situaciones donde puedan afirmar libremente sus selecciones.

- Fomentar que vivan y actúen de acuerdo con sus ideas.

- Ayudarlos a examinar formas de conducta que se repiten en su vida.

Como ya dijimos anteriormente, el adulto no intentará convencer de una opinión, sino que contribuirá para que niños y niñas conozcan las suyas. Estimulará la reflexión y la actividad. Para garantizar un cierto éxito, será necesario que se adapte al nivel del alumnado y parta de éste para promover el progreso hacia formas más elaboradas de reflexión. Sus intervenciones se orientarán a poner en duda aquellos argumentos que parezcan acabados. Irá creando un espacio de crisis que lleve a la progresión, algo parecido a lo que Vigotsky denominó zona de desarrollo potencial cuando hablaba de desarrollo cognitivo.

Dentro de este marco, el maestro y la maestra deben presentarse como unos miembros más del grupo, con unas opiniones que son compatibles con las de los demás. No hay que olvidar la *actitud rogeriana*.

También es importante señalar que nunca se debe forzar a una persona a que exprese sus opiniones. Ya sabemos que en una situación escolar es conveniente que todo el alumnado participe, pero forzar una situación en este sentido puede frustrar definitivamente un

proceso individual que se encontraba en un momento diferente al del resto de personas del grupo. Toda evolución personal exige tiempo y probablemente no aparezcan resultados evidentes con rapidez. Habrá que saber esperar o saber observar las manifestaciones de algún cambio.

Como ya indicamos al comienzo, los métodos de clarificación de valores inciden básicamente en el proceso de valoración y no tanto en aquello que se valora. Llevan implícitos la idea de libre investigación, meditación y razonamiento.

Por último, quizás no sea exagerado decir, en términos generales, que en educación moral el profesorado realiza un proceso de autoco-nocimiento paralelo al del alumnado.

Ejemplos de los distintos métodos de clarificación

Diálogo clarificador

Situación: Después de faltar reiteradamente a clase, una alumna habla con la tutora de su intención de dejar de asistir al instituto.

Alumna: *He pensado que no voy a volver más a clase.*

Tutora: *¿Qué razones tienes para ello?*

A: *No me interesa, "paso" de todo.*

T: *¿Qué quiere decir exactamente "paso" de todo?*

A: *No sé... que me aburro y no quiero volver.*

T: *Pero, últimamente no has asistido mucho a clase; no creo que sepas si te aburres.*

A: *Bueno, en realidad no me gusta entrar en clase, no me interesa.*

T: *No lo acabo de entender. En realidad, te dedicas a hacer los trabajos.*

A: *Sí, los trabajos sí me interesan, pero ellas no.*

T: *¿Quiénes son ellas?*

A: *Las personas de la clase.*

T: *¿Has tenido algún conflicto con alguien?*

A: *No; en realidad no conozco a casi nadie, pero pasan de mí.*

T: *Explícame qué haces tú para que ellas te valoren. ¿Hablas con ellas, les das alguna oportunidad para que se acerquen a ti?*

A: *Bueno... no, no les doy muchas posibilidades.*

T: *El problema entonces, ¿es que no te interesan o que no sabes cómo acercarte?*

A: *No sé... No me hablan mucho.*

T: *Y tú, ¿les hablas a ellas?*

A: *No, me cuesta bastante.*

T: *¿Has pensado que quizás no quieras volver a clase porque te cuesta establecer relaciones?*

A: *¡A mí no me cuesta! Bueno... no sé... sí, me resulta un poco difícil.*

T: *Entonces, ¿crees que dejar de estudiar soluciona el problema, estás convencida de que es la mejor solución?*

A: *Quizás no. Yo no quiero dejar de estudiar.*

T: *¿Crees que evitar un problema es la mejor manera de solucionarlo?*

A: *Estoy un poco "liada", pero no creo que sea lo más conveniente.*

T: *Pensemos; vamos a intentar definir el problema real.*

A: *Vale. Creo que el problema es que no quiero volver a clase porque me cuesta mucho relacionarme con las demás personas.*

T: *Me parece muy interesante esa definición. ¿Crees que puedes plantearte otra solución?*

A: *Aún no lo sé. Pero seguramente la solución no está en dejar de ir a clase. Oye... no tengo más ganas de seguir hablando.*

T: *No hay problema. Dejémoslo aquí. Una última pregunta: ¿crees que ha servido de algo esta charla?*

A: *Sí, seguramente. Creo que he decidido demasiado deprisa que no quiero volver a clase. Debo seguir pensando. Veo que seguramente los problemas que me preocupan son otros.*

Hoja de valores

Un reportero está cubriendo la información sobre la guerra que hay en un país gobernado por un dictador al que la guerrilla está a punto de derrocar. El éxito de la guerrilla depende de que no llegue al ejército un cargamento de armas que le enviará una potencia extranjera si el dictador demuestra que el líder guerrillero está muerto. El ejército consigue matar al líder guerrillero pero no tiene la certeza de que haya sido así. Los guerrilleros necesitan mostrar al mundo que su líder está vivo para así impedir que llegue el cargamento de armas. Para ello, piden al reportero -de reconocido mérito internacional por la calidad de sus trabajos- que haga una fotografía del muerto sentado entre sus compañeros, de forma que parezca que está vivo. Si la foto sale bien, frenarán el envío de armas.

Este reportero, que tiene una gran reputación por la veracidad de sus informaciones, sabe que su trabajo consiste en informar y fotografiar, pero no en tomar partido. Si lo descubren, perderá el trabajo y su buena reputación. Si no lo descubren, tendrá que vivir con el malestar de haber engañado al resto del mundo y de sus compañeros transmitiendo una información falsa. Después de pensarlo mucho, decide correr el riesgo y hacer la fotografía para conseguir derrocar al dictador.

– *¿Crees acertada la decisión del reportero? Da razones a favor y razones en contra.*

– *¿Qué harías tú en su lugar? Explica por qué.*

– *Si el envío hubiera sido para los guerrilleros, ¿debería haber actuado igual? Argumenta razones a favor y razones en contra.*

– *¿Crees que hay algún valor superior al respeto de la ética profesional?*

– *Si tú fueras un compañero y descubrieras el caso, ¿cómo actuarías? Justifícate.*

Frases inconclusas y preguntas esclarecedoras

Tema: las relaciones en clase.

Estas preguntas no tienen más intención que servir de ejemplo. El número adecuado dependerá de lo ejercitados que estén los miembros del grupo en reflexionar detalladamente sobre sí mismos. En cualquier caso, elegiríamos un tema y, adaptadas a la edad del alumnado, elaboraríamos una serie de cuestiones como las siguientes:

- *Un buen amigo es una persona que...*
- *¿Cómo te sientes cuando alguna persona de clase te lleva la contraria?*
- *Lo que no llegaría a hacer por un compañero/a de clase es...*
- *Si en un examen alguien me pide que le deje copiar, yo...*
- *Creo que entre compañeros/as de clase no ha de pasar nunca que...*
- *¿Cómo actúas cuando llega una persona nueva a clase?*
- *Cuando llegué por primera vez a clase, me gustó que...*
- *Cuando una persona nueva llega a clase, nunca deberíamos...*

Referencias bibliográficas

- BUXARRAIS, M.R.; CARRILLO, I.; GALCERAN, M. DEL M.; LÓPEZ, S.; MARTÍN, M.J.; MARTÍNEZ, M.; PAYÀ, M.; PUIG, J.M.; TRILLA, J.; VILAR, J. (1990) *Ètica i escola. El tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona, Ed. 62.
- PASCUAL, A.V. (1988) *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela*. Madrid, Narcea.
- RATHS, L.; HARMIN, M.; SIMON, S.B. (1967) *El sentido de los valores en la enseñanza. Cómo emplear los valores en el salón de clase*. México, Uteha.

DISCUSION DE DILEMAS

Montse Payà

La discusión de dilemas morales: fundamentación teórica y concepto

La estrategia de educación moral que aquí presentamos, la discusión de dilemas, se enmarca dentro de la teoría del desarrollo moral elaborada por Lawrence Kohlberg (1975). Este psicólogo norteamericano -nacido en 1927- se adhirió en un principio a la teoría cognitiva de Piaget, pero se distanció de ella por lo que se refiere al desarrollo del juicio moral.

Dos son las características más sobresalientes de su concepción teórica. Por una parte, Kohlberg aplicó el concepto de Piaget de desarrollo por estadios¹ al estudio del juicio moral. Por otra, consideró que el desarrollo cognitivo unido a la configuración de la perspectiva social son las condiciones necesarias pero no suficientes para el desarrollo moral; un determinado nivel intelectual permite, aunque no determina, alcanzar un cierto grado de empatía o perspectiva social, y ambos factores están más o menos presentes en cualquier juicio o razonamiento moral, pero si la persona no ha alcanzado ese determinado nivel de desarrollo, difícilmente podrá elaborar sus decisiones morales en función de razonamientos de tal tipo. Además, el *status* de condición necesaria pero no suficiente supone también que el nivel de desarrollo cognitivo-social no determina de manera unívoca el desarrollo moral: una persona puede tener un determinado nivel de desarrollo intelectual y una determinada capacidad de perspectiva social, y elaborar sus juicios morales en función de razonamientos inferiores, hablando de forma cognitivo-moral.

Un juicio moral es el proceso de reflexión realizado para dar respuesta -dar equilibrio- a una situación que ha despertado un conflicto de valores². En el juicio moral hay que distinguir entre el contenido y la forma. El contenido es la respuesta dada por el sujeto, el valor por el que ha optado. La forma es toda la argumentación puesta en juego, las razones que da para justificar esa respuesta o

45

1. Hablar de *estadio* y no de *etapa* implica considerarlo como una totalidad estructurada de pensamiento, sin posibilidad de regresión o retroceso, y de organización jerárquica, es decir, un estadio superior integra siempre todos los procesos de razonamiento, de perspectiva social, etc., que caracterizan el estadio inferior.

2. De ahí que se pueda hablar indistintamente de *juicio moral* o de *razonamiento moral* desde esta perspectiva.

decisión, y a lo que esta teoría presta mayor interés. Por tanto, para intentar determinar el estadio moral en que se halla una persona, hay que estudiar más que la opción o el valor elegido, el tipo de motivos por los que prefiere una u otra decisión, de lo que se deduce también que, a nivel educativo y con el objeto de favorecer el desarrollo moral, se ha de hacer hincapié en la forma, en el razonamiento a propósito de cuestiones morales.

Esta es, brevemente, la secuencia del desarrollo moral descrita por Kohlberg: consta de tres niveles -preconvencional, convencional y postconvencional- subdivididos cada uno en dos estadios:

1. Nivel preconvencional

Estadio 1: Determinado por la obediencia y la huida del castigo. Se caracteriza por un fuerte egocentrismo que impide poner en relación dos perspectivas diferentes. La valoración moral se realiza en función de las consecuencias físicas de la acción (castigo o aprobación). A veces se confunde el punto de vista de la autoridad con el propio.

Estadio 2: Fuerte individualismo: se es consciente de que todas las personas tienen sus propios intereses, pero también de que éstos pueden entrar en conflicto. En este último caso, la salida es una reciprocidad en términos estrictamente pragmáticos, de intercambio. La acción justa es aquella que satisface los propios intereses, dejando a los otros hacer lo mismo aunque, en ocasiones, la misma acción puede beneficiar a varias personas.

46

Nivel convencional

Estadio 3: Se caracteriza por seguir las orientaciones del “buen chico y buena chica”, es decir, obrar de acuerdo con lo que las personas socialmente cercanas (familia, amigos, escuela, etc.) esperan. Se ponen ya en relación diferentes puntos de vista, aplicando la regla de oro y poniéndose en el lugar del otro, pero apoyándose todavía en una concepción excesivamente concreta. Aparecen también valoraciones morales que tienen en cuenta la intencionalidad de la acción.

Estadio 4: Orientado hacia el mantenimiento de la ley y el orden sociales, se puede apreciar un fuerte respeto *per se* hacia lo que está socialmente establecido. La acción justa es la que contribuye al bien de la sociedad, institución, grupo, etc. El punto de vista de los otros del estadio 3 ha dejado paso a la perspectiva social, más abstracta y en términos de sistema.

Nivel convencional

Estadio 5: Se reconoce que existe una amplia diversidad de opiniones y valores, fruto muchas veces del grupo social o cultural al que se

pertenece. Esta especie de *relativismo moral* defiende con especial énfasis el consenso, el acuerdo al que se ha llegado en términos legales y jurídicos, que es el que defiende la imparcialidad y asegura “el mayor bien para el mayor número de personas”. Se considera también la posibilidad de cambiar la ley siempre en aras de un beneficio social. Ocasionalmente, el punto de vista legal y el moral pueden entrar en conflicto, y entonces la integración resulta difícil.

Estadio 6: Considera la acción moral en términos de poner en práctica los principios elegidos personal y racionalmente. Las leyes y demás contratos sociales son normalmente válidos porque defienden la imparcialidad y la protección de los derechos de todos los ciudadanos, pero cuando esto no ocurre, se debe obrar según los propios principios. Estos son abstractos: no son reglas de conducta descriptivas y minuciosamente detalladas y, además, se apoyan en la lógica de la universalidad: son principios de justicia entendida como el respeto a la igualdad en los derechos, y a la dignidad de todas las personas, que son entendidas como un fin en sí mismas.

La discusión de dilemas es uno de los recursos estudiados y presentados por Kohlberg para favorecer el desarrollo moral. Su supuesto teórico es que mediante la reflexión y discusión a propósito de cuestiones morales que plantean un problema de decisión a la persona³ se pueden crear en ella las condiciones necesarias para optimar su juicio moral, considerado en este planteamiento teórico como el cambio al estadio inmediatamente superior. Los dilemas son breves narraciones de situaciones que presentan un conflicto que atañe a la decisión individual: la persona debe pensar en cuál es la solución óptima, y fundamentar su decisión en razonamientos moral y lógicamente válidos. Por regla general, la situación presenta una disyuntiva: A o B, siendo ambas igual de factibles y defendibles. Después de la lectura y reflexión individual, de forma voluntaria⁴ se pasa a la exposición y diálogo en grupo sobre la situación planteada y sobre las distintas razones pensadas por los participantes. Según su contenido o situación analizada, los dilemas se pueden clasificar en dos tipos:

a) *dilemas morales hipotéticos*: son aquellos que plantean problemas abstractos, de conflicto entre intereses y derechos, entre valores, etc., con situaciones y personajes poco dibujados, que tienen muy poca o nula relación con el contexto real del participante;

3. Considera también la presencia de otros factores facilitadores que serán comentados posteriormente.

4. Normalmente, no se obliga a nadie a expresar su opinión ante un dilema, dado que, dejando al margen que pueda haber componentes emotivos que dificulten la verbalización- esta perspectiva teórica considera que el diálogo interno, con uno mismo, también favorece el desarrollo moral, al igual que la mera existencia de conflicto.

b) *dilemas morales reales*: son los que se extraen de acontecimientos históricos, o los que presentan problemas, situaciones, etc., originados en el contexto diario de los participantes.

Los primeros favorecen la calidad del razonamiento, pero adolecen de la falta de riqueza y variedad que la propia experiencia puede proporcionar. Los segundos son más motivadores y facilitan la implicación, lo cual puede redundar en beneficio de la complejidad de las argumentaciones.

Finalmente, se puede afirmar que el trabajo sistemático y continuado a partir de discusión de dilemas, unido a otras condiciones y variables, ayuda al desarrollo del juicio moral, ya que la situación de conflicto obliga a poner en cuestionamiento juicios más o menos automatizados y a dar respuesta a nuevos interrogantes y dudas surgidos durante el proceso de reflexión, que aumentarán la amplitud y riqueza de la decisión. Además, se necesita disponer de un espacio en el currículum escolar que dé salida a aspectos más lógicos y abstractos, como es la argumentación o razonamiento moral en este caso. Por otra parte, no se puede olvidar tampoco la dimensión expresiva y comunicativa que la aplicación de esta técnica comporta, al permitir conjugar la reflexión individual con la interacción con el grupo de forma dialógica, y enriquecer el propio proceso de pensamiento con las aportaciones de los otros componentes del grupo.

Aspectos psicopedagógicos implicados en la discusión de dilemas

En este apartado se intentarán reseñar las capacidades y condiciones previas, así como también la actividad psicopedagógica, que la discusión de dilemas implica, a fin de facilitar su aplicación.

Cabría considerar la técnica aquí presentada como una más para posibilitar el desarrollo moral del alumnado y, por ello, ponerla en relación con otros recursos (clarificación de valores, juegos de simulación, resolución de conflictos, etc.), especialmente con un clima o atmósfera *moral*, es decir, con un entorno que estimule las disposiciones morales de la persona, donde haya lugar para el diálogo, basado en los principios de justicia y respeto.

El primer factor que se ha de considerar antes de realizar una aplicación sistemática de dilemas sería la *creación en el grupo de un clima abierto y de confianza*. Es fundamental que todos los participantes se sientan aceptados y respetados -ellos y sus opiniones-, lo que implica que se debe evitar tanto juzgar como ridiculizar. Por otra parte, la disposición del grupo cuando se discuta un dilema ha de favorecer la expresión y el intercambio de opiniones (por ejemplo, en círculo): es importante que se puedan ver entre ellos (por ejemplo, al pedir alguna aclaración) y que el educador se encuentre como uno

más en el grupo. Otro recurso es dividir el grupo-clase en pequeños subgrupos que realicen simultáneamente una primera discusión del dilema, antes de pasar al comentario general. El tamaño de estos grupos variará en función del número de participantes y de la valoración que cada cual realice: hay educadores que obtienen mejores resultados con pequeños grupos de tres o cuatro personas, y otros que trabajan mejor con grupos de seis u ocho. Estos subgrupos se pueden formar al azar, a partir de la primera opinión sobre el dilema, etc.

La discusión de dilemas resulta mucho más interesante y positiva cuando los participantes tienen interiorizadas las *capacidades de escuchar y comunicar*: precisamente, el momento de exposición al grupo proporciona una información muy rica y variada que ayuda considerablemente a crear desequilibrio en los propios juicios y formulaciones, lo cual estimula el desarrollo moral, pero si no se respetan los turnos de palabra, las respuestas no se centran en las preguntas, se inician dos o más discusiones paralelas, los participantes no pueden preguntar o pedir aclaraciones a alguna respuesta, una o dos personas monopolizan el comentario, etc., la exposición final se tambalea y el proceso de reflexión y desarrollo moral probablemente también. Si bien estas capacidades están íntimamente relacionadas con el clima de confianza en el grupo, también se pueden trabajar intrínseca y separadamente. Tampoco se puede olvidar la presión que algunos componentes del grupo pueden hacer sobre otros compañeros al manifestar su opinión. Este grave inconveniente se puede evitar con el trabajo en subgrupos, animando a expresar lo que verdaderamente se piensa, etc. Un clima de confianza y aceptación normalmente asegura que se hable con franqueza y se intervenga sin timidez. Y conseguir ambos factores supone tiempo y trabajo.

El tercer y último factor que vamos a resaltar es la *adecuación del contenido del dilema a la etapa evolutiva del alumnado*. En ocasiones, el comentario de un dilema en un grupo no funciona simplemente porque no es el adecuado al nivel intelectual y evolutivo de los participantes, y éstos no alcanzan a comprenderlo o no encuentran el problema. Otras veces lo que ocurre es que no les crea ningún tipo de conflicto, porque tienen muy clara la respuesta a la situación que se les plantea. En este último caso, el educador puede tomar la posición de abogado del diablo, defendiendo la postura contraria, pero seguramente la discusión acabará por languidecer tarde o temprano. La

5. Para una mayor información acerca de las características de cada estadio se pueden consultar las obras: HERSH, R.; REIMER, J.; PAOLITO, D. (1984) *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid, Narcea, págs. 53-71; y KOHLBERG, L. (1975) "El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral", in J.A. JORDÁN y F.F. SANTOLARIA (Eds.) (1987) *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona, P.P.U. págs. 88-92.

secuencia evolutiva dada por Kohlberg aporta información muy valiosa acerca del tipo de temática en cada estadio⁶, así como también la experiencia de trabajo con el grupo en cuestión.

La persona que analiza un dilema moral debe realizar una serie de *procesos* y actividades a los que, normalmente, no está muy habituado. Unido a los factores anteriormente reseñados, debe aprender a escuchar con atención e interés y a expresar su opinión personal de forma clara, siendo capaz de explicar su postura con argumentos. Ello supone que, previamente, se ha experimentado una situación de conflicto, de indecisión, de elección, frente a la cual se ha debido interiorizar la actitud de reflexión ante un problema -reflexión que irá siendo cada vez más integral y compleja en cuanto a reconocimiento de alternativas, elección de razones, previsión de consecuencias, etc-, hasta llegar, quizá, a ser una actitud habitual en su vida diaria.

Otro proceso fundamental que se lleva a cabo mediante esta técnica es la comprensión de perspectivas diferentes. Al buscar y escoger unas razones respecto de otras, lo que se está haciendo realmente es considerar el problema desde diferentes puntos de vista y optar por uno. Si bien se puede centrar solamente en una perspectiva, el comentario general y las preguntas que el educador irá realizando asegurarán la exposición de razones -puntos de vista- diferentes, condición fundamental del desarrollo moral, con lo cual se amplía el universo de los factores que se deben considerar en la resolución de un conflicto. Mediante el comentario general se pone de manifiesto que los demás pueden tener opiniones/valores diferentes y que se puede dialogar en caso de haber posturas contrarias aduciendo las razones. Es ésta también una manera de introducir al alumnado en la diversidad y la tolerancia.

Todo ello estimula la autorreflexión, al ser consciente de aspectos que en un principio no se habían tenido en cuenta e incluso descubriendo, a veces, fallos lógicos en la propia argumentación. Igualmente, puede conducir a la resolución de posibles conflictos intraindividuales, haciendo que valores, que en un principio se creían inmutables y fijos, puedan provocar ahora ciertas dudas, o ser vistos desde otra perspectiva, y producir así un más elevado nivel de autoconciencia.

El hecho de que la discusión de dilemas se produzca en pequeño o gran grupo donde, normalmente, se dan opiniones diferentes, e incluso contradictorias, sienta las bases favorables no sólo para el desarrollo moral como producto del desequilibrio, desde esta perspectiva teórica, sino también para que se elaboren instrumentos de negociación, de resolución de conflictos a nivel interpersonal, que tendrán como punto de partida el diálogo y la búsqueda de acuerdo.

6. Normalmente, el protagonista de un dilema es una persona o un grupo reducido de personas.

Bien por la identificación con la persona protagonista⁶ del dilema, bien por la exposición ante razones diferentes, desde otras perspectivas, los participantes en una discusión de dilemas pueden llegar a experimentar esta estrategia como una de las vías para solucionar problemas de relación interpersonal, e incluso como una de las formas de discusión socio-moral donde, además del diálogo y la búsqueda de acuerdo enunciados líneas antes, deviene punto central la comprensión empática del punto de vista del otro, pero, en este momento, en su vertiente aplicada.

Poco a poco, la persona participante en una discusión de dilemas va entrando en relación con el *metarazonamiento*. Según su nivel evolutivo, este metarazonamiento será por proximidad, intuitivo o claramente cognitivo. En un primer momento, se van dando cuenta de opiniones diferentes fundamentadas en razones⁷; ponerse en el lugar del protagonista del dilema o de la persona que acaba de expresar su parecer permite salir del propio pensamiento para llegar a comprender otro, lo que implica conocer otro proceso de reflexión o, simplemente, otra jerarquía de preferencias o de valores. Ello puede provocar un revulsivo, un *feed-back*, y acercarse progresivamente a una reflexión acerca del razonamiento, encontrando diferencias en las formas de pensar de sus compañeros, en la suya propia en función de las circunstancias (por ejemplo, ¿por qué no acepto las opiniones de mis amigos en este tema?), etc.

51

Aspectos metodológicos: papel del profesorado

Es conveniente que, antes de comenzar a realizar un trabajo sistemático a partir de dilemas, se hayan conseguido, al menos parcialmente, aquellos factores previos de los que se hablaba en el apartado anterior: actitud de confianza y respeto, capacidad de escuchar y comunicar, y contenido motivador para el grupo, ya que de ellos depende en gran parte, si no el desarrollo moral, sí la valoración positiva que el profesorado pueda hacer de la actividad. Al mismo tiempo, es aconsejable que éste presente el tipo de actividad que se llevará a cabo, explicando qué es un dilema, subrayando que no hay una sola respuesta acertada, sino que se trata de pensar soluciones y razonarlas, informando a los miembros del grupo de qué pueden preguntar o contestarse entre ellos, etc.

La forma de aplicación puede variarse en algunos aspectos, pero la estructura es siempre la misma. En primer lugar hay que *presentar el dilema*, y ello se puede hacer de diversas maneras, según las características del grupo: mediante lectura colectiva y/o individual,

7. Es fundamental que el educador o educadora pregunte siempre el por qué de la opinión que se expresa. Este procedimiento será ampliado posteriormente, al desarrollar el punto dedicado a la aplicación y metodología.

apoyando la lectura con la dramatización del dilema, presentándolo en forma de historieta o cómic, etc. Es fundamental que el problema sea claramente identificable y comprensible para todos, y se puede asegurar esa comprensión definiendo términos difíciles, leyéndolo cuantas veces sean precisas, pidiendo a alguien que lo resuma o explique con sus palabras, especificando las posibles alternativas que se tienen, etc. Conviene insistir también en que hay que contestar lo que tendría que hacer el protagonista, y no lo que probablemente haría. Seguidamente se ha de dejar un momento para la *reflexión individual*, para que los participantes piensen y elaboren su decisión. Se les puede pedir que escriban en un papel su decisión, así como también las razones que aducen. De esta manera, se evita la presión que puede haber en el grupo, la persona se clarifica antes de oír otras posturas o razones, y puede observar si ha cambiado en su parecer tras la discusión en grupo o no.

El paso siguiente es la *discusión del dilema*. A partir de este momento se pueden elegir varias alternativas de aplicación: se puede optar por seguir el comentario con todo el grupo, o dividirlo en grupos pequeños. Si se elige la primera opción, se puede preguntar por los que están a favor de una u otra alternativa y si hay alguien indeciso, para ver así el grado de acuerdo o desacuerdo inicial. Entonces, se puede dividir el grupo según esta posición inicial o mezclando las opiniones, o bien seguir realizando el comentario con todo el grupo. En ambos casos⁸ -discusión con todo el grupo o en grupos pequeños- es aconsejable continuar con un turno de exposición -voluntario o no- acerca de la respuesta dada y de los argumentos que la sostienen, y sugerir que se intenten ordenar las razones aducidas. En el caso de continuar el comentario con grupos pequeños, el educador acepta que se produzca un cierto murmullo, y va pasando de grupo en grupo, a fin de centrar comentarios, conocer algunas de las razones que se discuten, asegurar la realización de la actividad, etc. Transcurrido un tiempo (entre 5 y 10 minutos), un portavoz de cada grupo resume lo que en él se ha comentado, pasando así al diálogo con todos los participantes. Es entonces el momento de profundizar en las argumentaciones, para lo que ayuda considerablemente haber preparado

8. La aplicación en grupo asegura, por lo general, que los participantes se encuentren en estadios morales diferentes, es decir, sea un grupo heterogéneo por lo que a desarrollo moral se refiere. Estar a favor de una misma alternativa no indica que el nivel evolutivo sea equivalente, ya que depende de la argumentación, de la forma, y no tanto del contenido.

9. Hay que tener presente que es muy difícil determinar el estadio moral en que se halla una persona, y unas pocas respuestas no sitúan a la persona en un estadio determinado. De todas formas, es conveniente que el educador vaya presentando alternativas del estadio inmediatamente superior al que piensa que se encuentra la persona, pero siempre en forma de pregunta (por ejemplo, exposición al estadio 3: ¿Has pensado en lo que dirían sus padres si lo supieran?).

con anterioridad algunas preguntas para el comentario: son las *estrategias de interrogación*⁹. Mediante ellas, el educador recordará que es fundamental pedir siempre las razones que hay tras una respuesta, animar a los participantes a interactuar, poner de manifiesto siempre el tema moral, aspecto éste que puede llevar el diálogo hacia ámbitos más generales, abstractos y de transferencia, etc. Con el objetivo de profundizar en el comentario, puede complicar las circunstancias y las soluciones, animar a los participantes a decidirse en caso de que presenten una larga serie de condicionales o partículas dubitativas, inventar dilemas paralelos, presentar noticias o anécdotas personales, adoptar el papel de abogado del diablo respecto a alguna alternativa, presentar ejemplos más próximos para favorecer la implicación y la decisión real, profundizar en las consecuencias de las distintas soluciones, etc.

Cuando el diálogo empiece a decaer o resulte repetitivo, y tras haber llevado la reflexión a ámbitos más generales -discusión moral-, ha llegado el momento de *finalizar la actividad*. Ello puede hacerse de muy diversas maneras. Resulta interesante dedicar unos minutos a resumir las posturas, soluciones, argumentos, etc., que han ido saliendo -esto lo puede hacer el educador con la ayuda de los mismos participantes-. De esta manera, es más fácil recordar la opinión del alumnado y encontrar puntos de unión o contradicción en otros comentarios. También es conveniente pedirles que vuelvan a considerar su postura inicial, valorando si han experimentado o no alguna modificación, si no habían considerado algún tipo de argumentación que ahora es vista como fundamental, etc. Igualmente, se puede volver a iniciar una ronda para exponer, brevemente, la opinión personal. Si el educador lo considera conveniente, puede pedirles que vuelvan a anotar su postura, animándoles a incluir alguna idea novedosa surgida durante el diálogo, sugiriendo que sean conscientes del proceso de reflexión que han llevado a cabo, preguntándoles su valoración al respecto, etc. Otra forma de concluir la actividad consiste en pedir testimonios acerca de situaciones similares a la planteada en el dilema, para favorecer así la contextualización y dando pie, quizá, a un nuevo comentario, pero ahora de máxima implicación; sugerir que se comente el dilema con la familia u otros amigos; recomendar alguna lectura, película, etc., que plantee una situación similar; animarles a buscar o inventar ejemplos; etc.

Además de esta forma genérica de aplicación, hay también otras modalidades:

- *grupos homogéneos*: se divide el grupo aleatoriamente en varios subgrupos. Unos defenderán una alternativa, y tratarán de buscar todas las razones que la apoyen, ordenándolas jerárquicamente. Los otros subgrupos harán lo mismo con la otra alternativa;

- *grupos mixtos*: se divide el grupo en torno a la opinión

primera acerca del dilema, dedicando unos minutos (aproximadamente unos 10) a la exposición de razones -es conveniente que todos los miembros del grupo las vayan anotando-. Después se mezclan de tal forma que se constituyan grupos con la mitad de sus componentes partidarios de una opción, y la otra mitad, de la alternativa contraria. Dedicar unos minutos (unos 5) al comentario, sin ser necesario que lleguen a un acuerdo¹⁰, y se pasa después a la exposición general;

- *grupos y role-taking*: en pequeños grupos se distribuyen los personajes implicados en el dilema, y cada persona ha de desempeñar el papel *-role-taking-* del personaje que le ha tocado, pensando las razones desde este punto de vista. Transcurridos unos minutos (entre 10 y un cuarto de hora), se exponen a todo el grupo los argumentos y consideraciones que han ido surgiendo en cada subgrupo. Es aconsejable utilizar esta modalidad cuando se han comentado con anterioridad varios dilemas.

Personas indecisas: si, tras un primer sondeo de opinión, hay algunos participantes que no saben qué solución dar, se pueden mezclar con el resto de los grupos, o se les pueden encargar algunas tareas específicas, como por ejemplo resaltar todos aquellos factores que hacen difícil dar una respuesta, buscar razonamientos para una y otra opción, preparar preguntas para los compañeros de una y otra opinión a fin de ayudar a la elección, encargarles el resumen final del comentario, eligiendo algunas razones, etc.

En realidad, optar por una u otra modalidad de aplicación estará en función del educador y del grupo con el que trabaja, pudiéndose realizar todas aquellas modificaciones y adaptaciones que se consideren adecuadas.

Algunos ejemplos y orientaciones prácticas

La mejor manera para entender qué es un dilema, es leer uno. El primero es originario de L. Kohlberg -no podía ser de otra forma-; el segundo es elaboración del GREM y está pensado para la edad comprendida entre 12 y 14 años. Se presentan también algunas preguntas como ejemplo para orientar el diálogo:

“En Europa hay una mujer que padece un tipo especial de cáncer y va a morir pronto. Hay un medicamento que los médicos piensan que la puede salvar. Es una forma de radio que un farmacéutico de la misma ciudad acaba de descubrir. La droga es cara, pero el farmacéutico está cobrando diez veces lo que le ha costado a él hacerla. Él pagó 200\$ por

10. Si bien los dilemas no fueron creados para que el grupo que los comenta llegue a un consenso, ésta es una modalidad que, si el educador lo considera conveniente, puede llevarse a cabo en algún momento. En este caso habría que recordar que es fundamental no crear la idea de que hay una solución buena, o que unas ideas “ganan” a otras (por ejemplo la más votada).

radio y está cobrando 2000\$ por una pequeña dosis del medicamento. El esposo de la mujer enferma, Heinz, acude a todo el mundo que conoce para pedir prestado el dinero, pero sólo puede reunir unos 1000\$, que es la mitad de lo que cuesta. Le dice al farmacéutico que su esposa se está muriendo y le pide que le venda el medicamento más barato o le deje pagar más tarde. El farmacéutico dice: "No; yo lo descubrí y voy a sacar dinero de él". Heinz está desesperado y piensa en atracar el establecimiento para robar la medicina para su mujer".

- 1.- ¿Debe Heinz robar la medicina? ¿Por qué o por qué no?
 - 2.- Si Heinz no quiere a su esposa, ¿debe robar la droga para ella? ¿Por qué o por qué no?
 - 3.- Suponiendo que la persona que se muere no es su mujer, sino un extraño, ¿debe Heinz robar la medicina para un extraño? ¿Por qué o por qué no?
 - (...)
 - 6.- Está contra la ley el que Heinz robe. ¿Lo hace esto moralmente malo? ¿Por qué o por qué no?
 - 7.- De todos modos, ¿por qué debe la gente generalmente hacer todo lo que pueda por evitar ir contra la ley?
 - 7.a. ¿Cómo se relaciona esto con el caso de Heinz?"
- (HERSH, REIMER y PAOLITTO: op. cit., pág. 52)

"Sergio es un chico muy tímido que hace 8º de EGB. Ha tenido que cambiar constantemente de escuela por motivos de trabajo de su padre. Ya es el segundo año que va a esta escuela y aún no tiene muchos amigos. En concreto, Luis, que es muy popular en la clase, se mete mucho con él, porque es callado y lleva unas gafas muy grandes. Durante la clase de ciencias, fueron al laboratorio. La profesora puso a Sergio y a Luis a trabajar juntos con el microscopio. A la salida, Sergio vio cómo Luis lo escondía en su macuto.

Por la tarde, la profesora anunció que faltaba uno de los microscopios del laboratorio y que ellos fueron los últimos en utilizar el aula. Quiere que se devuelva el microscopio y aparezca el responsable. Esperó un tiempo, pero Luis no lo reconoció. Entonces la profesora dijo que si el culpable o los culpables no querían salir y había alguien que lo sabía, podía escribir el nombre del responsable en un papel y hacerlo llegar anónimamente.

¿Qué tiene que hacer Sergio? ¿Por qué crees que lo tiene que hacer?" (BUXARRAIS, CARRILLO, GÁLCEAN, LOPEZ, MARTIN, MARTINEZ, PAYA, PUIG, TRILLA y VILAR, (1990): *Ètica i escola: El tractament pedagògic de la diferència*, op. cit. pág. 296. En catalán, en el original.)

- 1.- Si Sergio no fuera tímido, ¿crees que actuaría de otra manera? Explica cuál y por qué.
- 2.- Si Luis fuera amigo de Sergio, ¿tendría éste que hacer lo mismo o cambiaría? ¿Por qué?
- 3.- Si Luis le pidiera que no dijera nada, y le dijese que siempre serían

- amigos, ¿Sergio tendría que denunciarlo o no? ¿Por qué?
- 4.- Si Sergio hablase con Luis y éste lo tratase mal, negándose a hablar con la profesora, ¿Sergio tendría que denunciarlo? ¿Por qué?
- 5.- ¿En qué se diferencian Sergio y Luis?
- 6.- ¿Esto es motivo para obrar de una manera u otra? ¿Por qué?

La aplicación de dilemas morales puede estar seguida, muchas veces, de variados y numerosos problemas que no deben desilusionar o desmotivar, sobre todo si se tiene en cuenta que se está hablando de una actividad a la que no se suele estar muy acostumbrado: no se debe perder de vista que se trata de un proceso formal y abstracto, que además utiliza el lenguaje como medio fundamental de exposición de la opinión personal, con los inconvenientes que ello puede suponer para algunas personas. Igualmente, el hecho de que se trate de un diálogo donde no hay una única y óptima respuesta, sino que se admiten todas las decisiones, profundizándose en ellas, puede sorprender a los participantes e, incluso, desorientarlos momentáneamente. Llegados a este punto, volvemos a reiterar la importancia de que el grupo de aplicación tenga interiorizados los hábitos de escucha y expresión -sobre todo, volvemos a repetir, el primero-, ya que influye totalmente en la valoración que de la actividad se vaya a realizar.

56

Se sabe que la edad menor en que Kohlberg y sus colaboradores aplicaron los dilemas fue 9 años. No obstante, se conocen aplicaciones de dilemas a la edad de 6 años -1º de EGB-, realizando en este caso el maestro una actividad muy guiada, leyendo oralmente el dilema -que es, entonces, más breve y con alternativas muy detalladas y concretas, aplicándolo con todo el grupo, utilizando situaciones muy próximas a la vida cotidiana de los niños, poniendo especial atención en evitar que se vean influenciados por la respuesta de los compañeros, etc.

A veces, ocurre que el grupo pide directamente a la persona que lleva la aplicación del dilema que dé su opinión. En realidad, no se debería dar, simplemente para evitar que su respuesta influya en algunas personas del grupo, pero no supone tampoco ningún inconveniente si se especifica que es una opinión personal, y se presenta como una más. En este caso, es aconsejable darla al final de la actividad, para evitar así primeras influencias o que el comentario decaiga porque se tenga la impresión de que ya está todo dicho.

Por último, y muy brevemente, vamos a esquematizar algunas consideraciones que pueden ayudar a la elaboración de dilemas:

- La situación que recrea el dilema ha de estar claramente definida.
- La persona o personas protagonistas han de experimentar una indecisión, un conflicto, vinculado al ámbito moral.
- El dilema debe plantear, de forma clara, una elección entre varias alternativas, normalmente, dos. Ambas opciones deben ser igual de

defendibles desde diferentes razones (valores).

- La pregunta inicial para el comentario, forma clásica de acabar la redacción del dilema, debe plantearse en términos de perifrasis: ¿Qué tiene (tendría) que hacer

- Es muy aconsejable que la persona que vaya a presentar el dilema tenga preparadas algunas preguntas para comentar durante el proceso de discusión.

Referencias bibliográficas

HERSH, R.; REIMER, J.; PAOLITTO, D. (1984) *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid, Narcea.

KOHLBERG, L. (1975) "El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral", in J.A. JORDAN y F.F. SANTOLARIA (Eds.) (1987) *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona, P.P.U., págs. 85-114.

En torno a la comprensión crítica

Los métodos que facilitan la *comprensión crítica* se caracterizan por un tipo de intervenciones educativas que pretenden impulsar la discusión, la crítica y la autocrítica, así como también el entendimiento -que no necesariamente significa acuerdo o consenso-, entre alumnado, profesorado y todos los demás implicados en el problema considerado no presentes en el aula, y ello a propósito de temas personales o sociales -micro o macroéticos- que implican un conflicto de valores; es decir, que son sentidos por alumnado y profesorado como problemáticos. Se trata, por lo tanto, de discutir todo aquello que preocupa o debería preocupar con ánimo de entender críticamente las razones que tienen todos los implicados, y comprometerse asimismo en aquellos procesos prácticos de mejora de la realidad considerada.

¿En qué medida las estrategias de comprensión crítica pueden ser útiles para la educación moral? Los objetivos básicos de un proyecto de educación moral basado en la autonomía y la razón dialógica son: 1) facilitar el desarrollo de las estructuras de razonamiento práctico que conducirán hacia principios universales de valor; 2) considerar críticamente las normas morales imperantes y analizar las situaciones personales y colectivas de conflicto en que cada cual se ve envuelto para elaborar proyectos contextualizados más justos; y 3) adquirir las capacidades para mantener el acuerdo entre el juicio y la acción moral, de modo que cada sujeto se dirija hacia la construcción de una personalidad moral deseada¹. La mayoría de métodos presentados en este libro contribuyen al desarrollo de ciertas habilidades-autoconocimiento, toma de roles, competencias comunicativas, autorregulación, etc.-, necesarias para la formación del juicio y la acción moral justos. Sin embargo, únicamente con este tipo de estrategias no queda garantizado el conocimiento de la realidad moral en que vive el alumnado. Se puede, en el mejor de los casos, desarrollar instrumentos procedimentales muy elaborados, pero desconociendo absolutamente a la vez las problemáticas concretas que afectan a la vida personal y social de cada sujeto. Tal situación no favorecería ni al propio desa-

1. PUIG, J.; MARTÍNEZ, M. (1989) *Educación moral i democràcia*. Barcelona, Laertes, pàgs. 31-46.

rollo de las habilidades necesarias para el juicio y la acción moral, ya que siempre necesitan un contenido sobre el cual operar, ni tampoco beneficiarían en absoluto la formación moral del sujeto, dado que una educación moral que no se arraigue en la vida cotidiana de los alumnos está destinada a perderse en la asepsia de los formalismos. Se trata pues de favorecer simultáneamente el desarrollo de las habilidades morales básicas y la comprensión crítica de la realidad moral en que está implicado directa o indirectamente el alumnado. Las estrategias didácticas que consideraremos en este capítulo tienden a favorecer de manera privilegiada este segundo aspecto.

Modelos de comprensión crítica

Probablemente, las dos orientaciones pedagógicas que recientemente han elaborado de forma más convincente lo que hemos llamado *comprensión crítica* han sido las propuestas de P. Freire y, por otra parte, los trabajos de L. Stenhouse y J. Elliot. Ambas líneas coinciden en algunos puntos esenciales:

60 1) el proceso educativo supone considerar temas relevantes para todas las personas que intervienen en él, y que además sean temas socialmente significativos y problemáticos. Los trabajos de Freire para determinar las *palabras y temas generadores* van en esta dirección, así como también los intentos de Stenhouse por “definir las humanidades como el estudio de temas humanos de interés universal”; es decir, de “actos humanos y situaciones sociales que son empíricamente polémicos para nuestra sociedad”²

2) el modo de aproximarse y analizar estas realidades problemáticas debía lograrse por medio de un diálogo abierto en el que todos -educandos, educadores, y otros implicados no presentes en el aula- pudiesen participar sintiéndose plenamente respetados en sus opiniones;

3) el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje no es única ni principalmente la explicación de por qué se ha producido un determinado fenómeno, sino llegar a una *comprensión o toma de conciencia* de la realidad problemática considerada; es decir, entender y contrastar las propias razones y la propia posición en el problema con las razones y las posiciones de todos los demás interlocutores, y ello con el ánimo de reconsiderar tanto la situación social como los roles representados por todos los actores.

A partir de estas dos líneas, o coincidiendo con ellas en alguno de sus puntos esenciales, se han desarrollado propuestas metodológicas que nos pueden ayudar en el propósito de comprender críticamente

2. ELLIOT, J. (1989) *Práctica, ricerca i teoria in educación*, Vic, EUMO pàg. 28.

de las realidades morales. A ello nos vamos a dedicar en el resto de este artículo.

Dialogar a partir de un texto

Los recursos metodológicos útiles para facilitar el diálogo en el aula son muy variados, y corresponde a cada profesor de acuerdo con su experiencia y sus necesidades escoger aquellos que le parezcan más adecuados. No obstante, vamos a proponer un procedimiento de discusión que puede ser particularmente claro, profundo y eficaz.

El punto de partida debe ser un texto que se presente al alumnado para ser descodificado y discutido. Entendemos que un texto es cualquier producción humana que tenga sentido y sea comunicable. Su presentación formal puede ser icónica -dibujo, fotografía, película, etc.-; auditiva - canción, reportaje radiofónico, música etc.-; o gráfica -cualquier modalidad de texto escrito, desde un artículo periodístico a una novela, pasando por los informes científicos o los trabajos de los mismos alumnos y alumnas. En la medida de lo posible, se trata de utilizar textos representativos; es decir, textos que contengan las distintas voces que expresan las opiniones en litigio a propósito del problema considerado. Por tanto, en la elección de los textos se deberá ser sensible en ciertos casos a su belleza, pero también se deberá asegurar que aporten información y opiniones contrapuestas.

La primera actividad que conviene llevar a cabo con los textos en cada situación de aprendizaje es proceder a que los alumnos y alumnas los descodifiquen. A partir de ahora hablaremos de *leer* y entenderemos que en tal expresión se incluyen todas las modalidades de la descodificación. Los alumnos leerán públicamente y en voz alta el texto. Posteriormente, el profesor o profesora propondrá que se relea individualmente sugiriéndoles que señalen en el texto o anoten en un papel aquellos aspectos que les parecen especialmente interesantes por cualquier motivo. A continuación, el profesor o profesora preguntará a cada alumno/a qué aspecto le ha parecido más destacable y anotará su aportación en la pizarra. Cuando tenga todas las aportaciones anotadas en la pizarra, las leerá recordándolas brevemente, y pedirá a alguno de sus alumnos que escoja el aspecto que a su juicio considera más interesante. Cuando ya lo ha escogido, el profesor o profesora pedirá al alumno o alumna que lo propuso que relea el trozo del texto en que aparece y explique los motivos de su elección. Posteriormente, con el tema centrado de este modo, se iniciará un diálogo en el que podrá intervenir libremente todo el alumnado y, a medida que la discusión lo permita, el profesor o profesora irá precisando las conclusiones a que haya llegado la clase. Una vez finalizado este proceso, podrían realizarse otro tipo de ejercicios de ampliación de la temática discutida.

Confrontación y análisis de valores³

Este procedimiento de *comprensión crítica* pretende analizar colectivamente los valores que están en juego en la toma de decisiones a propósito de temas sociales controvertidos. Para facilitar esa toma de decisiones sobre temas macro o microéticos, o para formar las capacidades de análisis y evaluación de los valores confrontados, el educador o educadora organizará controversias entre los estudiantes sobre dichos temas conflictivos, en las que se deberán reunir y sopesar los hechos envueltos en las disputas o juicios de valor. Es, en consecuencia, un procedimiento que destaca el papel de la razón, y que aborda el tema de los valores más explícita y sustancialmente que otras estrategias, como por ejemplo la clarificación de valores o la discusión de dilemas morales.

A partir de un tema controvertido -por ejemplo: el uso de pesticidas, la intervención de una potencia extranjera en territorio de otro país, la interrupción voluntaria del embarazo, etc.-, se procede a trabajar simultáneamente seis procedimientos de análisis de valores y seis más correlativos de resolución o reducción de los conflictos de valores que hayan aparecido. Ambos tipos de procedimientos se trabajan simultáneamente, suponiéndose que cuando los alumnos y alumnas siguen un mismo proceso colectivo de discusión y análisis de los valores implícitos en los temas controvertidos, las diferencias en los juicios de valor y en las posiciones personales se reducirán a lo estrictamente necesario. Las diferencias quedarían limitadas a lo que deberíamos calificar como diferencias positivas o inevitables, eliminándose sin embargo las diferencias que tienen en su origen un análisis deficiente de la realidad y de los valores. A continuación describiremos los aspectos más destacables de esos procedimientos.

1. *Identificar y clarificar los valores implicados en los temas controvertidos y reducir las diferencias en la interpretación y clarificación de tales valores.* Cuando los valores que atraviesan ciertos temas no están claros o son ambiguos, se deberá proceder a clarificarlos precisando el punto de vista desde el que se emite el juicio y la situación sobre la que se nos pide una valoración; asimismo, se intentará acercar los distintos puntos de vista que puedan tener los estudiantes a fin de ver si es posible un campo común de aproximación.

2. *Aportar hechos significativos para la consideración de los valores enfrentados y reducir las diferencias en cuanto a la significación de tales hechos.* Por una parte, se proponen y discuten hechos relevantes para

3. METCALF, L. (1971) *Values Education: Rationale, Strategies, and Procedures*. Washington (DC), National Council for the Social Studies, MEUX, M. et al. (1974) *Values Analysis Capability Development Programs*. Salt Lake City (Utha), Granite School District and the Value Analysis Capability Development Programs: Universidad de Utha.

la consideración de los valores en juego en el tema tratado y, por otra, se intentará por encima de todo enseñar a distinguir entre hechos y juicios de valor sobre los hechos, así como también a minimizar las diferencias en la relevancia dada a los hechos aportados y en la apreciación de la distinción entre juicios de valor y hechos.

3. *Valorar la verdad de los hechos significativos y reducir diferencias entre las distintas valoraciones de lo que es verdadero.* El siguiente paso consiste en considerar la verdad y objetividad de los hechos. Conviene distinguir, por ejemplo, entre un caso singular o único, una generalización fundada en muchos casos, o una suposición previsible pero no segura. A su vez, se intentará que el alumnado logre evaluar los mismos hechos del modo más similar posible.

4. *Clarificar la relevancia de los hechos y reducir las diferencias en cuanto a la consideración de qué hechos son los más relevantes.* Se comprobará si los hechos aducidos son pertinentes y relevantes para la controversia de valor implícita en el caso que se discute. A menudo, la pertinencia de un hecho se juzga en función de principios morales anteriores del sujeto, hecho que dificulta el fácil consenso en este punto.

5. *Intentar tomar una decisión sobre qué valores permiten orientar más justamente los hechos controvertidos y reducir las diferencias entre las distintas decisiones.* A la luz de los anteriores análisis, se debe proponer una solución para la controversia de valores presente en el tema considerado. Frecuentemente, se cae en generalizaciones vagas que dificultan el acercamiento entre las distintas propuestas. En estos casos, se debe proponer una toma de decisiones lo más parcelada y especificada posible.

6. *Evaluar las consecuencias de la aplicación del valor aceptado como más idóneo para abordar el tema de controversia y reducir las diferencias en cuanto a la aceptabilidad o no de tal valor.* Se considerará que una decisión es aceptable si parece la más justa y, a la vez, las consecuencias que supone son asumidas libremente por todos los implicados en el problema considerado. Reducir las diferencias en este punto puede suponer ampliar el número de casos considerados.

Escribir para comprender críticamente⁴

La propuesta que sigue parte de la convicción de que la escritura es un medio eficaz para enfrentarse críticamente con la realidad; es decir, es un medio adecuado para convertir en problemático un tema,

4. En este apartado nos hemos basado en la propuesta de escritura crítica de H. A. Giroux, aunque la hayamos simplificado y modificado según nuestras conveniencias. GIROUX, H.A. (1990) "Escritura y pensamiento crítico en los estudios sociales", in GIROUX, H.A. *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós/MEC págs. 99-120.

o para profundizar en aquellos que ya plantean un conflicto. Junto al diálogo, la escritura razonada es probablemente uno de los instrumentos más eficaces de toma de conciencia del medio en que nos desenvolvemos. Por tanto, no entendemos la escritura como una habilidad meramente técnica, sino como una forma de actuación que a la vez ordena la realidad y forma la conciencia del escritor. Entendida de este modo, la escritura es ante todo un proceso interdisciplinario de integración de informaciones diversas. Es también un medio para enseñar a los estudiantes a pensar de forma racional y crítica. Y, por último, debe convertirse en una mediación entre el escritor y la realidad sobre la que escribe, entre el escritor y el lector, y entre éste y la realidad sobre la que se ha escrito. De algún modo podemos afirmar que la escritura no es sino otra de las formas que puede tomar el diálogo comunicativo. En consecuencia, no es exagerado afirmar que escribiendo se aprende a pensar, y que aprendemos sobre un tema a medida que escribimos sobre él. Pero además, como ya se dijo anteriormente, cuando escribir no se reduce a copiar o parafrasear, se convierte en un buen medio para enseñar a los estudiantes a pensar críticamente acerca de temas históricos, sociales o personales importantes.

En la enseñanza de la escritura crítica, distinguiremos dos fases:

64

1) analizar y considerar las dificultades que tienen que vencer los escritores cuando redactan un texto sobre un tema problemático;

2) enfrentarse personalmente con los problemas que conlleva la escritura, solucionarlos en el mismo acto de escribir y obtener de todo ello enseñanzas. Salta a la vista que la finalidad del primer momento no puede ser otra que la ilustración de quien está aprendiendo a escribir a fin de que tenga suficientes elementos a su alcance y modelos para afrontar con éxito su tarea. Desde una perspectiva práctica, estos dos momentos -aunque ahora los presentemos separada y sucesivamente- no significa que deban trabajarse en el aula del mismo modo. Por el contrario, a menudo se entrelazará el análisis de escritos ajenos con la producción de trabajos propios.

En cuanto a la primera fase, la consideración de textos ya redactados, se trata de analizar cómo ha explicado el autor el significado de los sucesos o hechos que narra. Para ello, se intentará distinguir entre los puntos de vista y valores previos de los que parte el escritor (la valoración que intuitivamente está defendiendo el escritor a propósito de lo que narra), la información que ha recopilado sobre el tema, las hipótesis que pretende demostrar y el modo como argumenta con la información para probar las hipótesis propuestas. Sobre todo ello, el lector deberá ejercer un juicio crítico. Esta tarea permite comprobar y conceptualizar el tipo de decisiones que debe tomar un escritor cuando ha de referirse a un tema controvertido, a saber: analizar sus juicios previos, contrastar la información que

acumula, idear hipótesis factibles y coherentes con lo que piensa y con la información con que cuenta y, finalmente, disponer la información de modo que persuada limpiamente de la bondad de su hipótesis.

Cuando el alumnado se ha familiarizado con este tipo de decisiones, se entra propiamente en la segunda fase, en la que se pretende que sean ellos los que resuelvan estas dificultades de la escritura a propósito de los temas controvertidos que se desee trabajar. Para conseguirlo, proponemos los siguientes pasos:

1) decidir el tema sobre el cual se va a trabajar; la elección puede recaer en el profesor o profesora o en el conjunto de la clase, pero en cualquier caso debería ser un tema que motivara al alumnado, bien por la proximidad a su vida o bien por su relevancia;

2) facilitar una variedad de fuentes de información, de modo que tengan facilidad para acceder a datos, puntos de vista y otros materiales útiles. Tal información puede traerla el profesor o profesora al aula, o enviar a sus alumnos y alumnas a los lugares en que se encuentra;

3) el siguiente paso es proponer al alumnado que clarifique cuál es su primera impresión y posición respecto del tema sobre el que va a escribir. Se trata de indagar y hacer que tome conciencia de sus prejuicios sobre la temática en cuestión;

4) propiciar una primera recogida y ordenación de informaciones;

5) formular de manera sintética pero clara la hipótesis que pretendan defender y probar con los datos que están acumulando;

6) proceder a una segunda recogida y ordenación de datos en función de la hipótesis propuesta;

7) escribir un texto argumentando y utilizando la información controlada de manera que se pruebe e intente persuadir honradamente de la hipótesis propuesta;

8) leer los distintos textos a toda la clase, publicarlos o hacer de manera que entren en un proceso comunicativo amplio;

9) proceder finalmente a una discusión sobre los temas, hipótesis y argumentos en litigio, y si fuera conveniente intentar una última reescritura del texto.

65

Problemas, hipótesis y comprensión crítica

El procedimiento de trabajo que se propone a continuación es parecido a los anteriores, aunque quizás ponga mayor énfasis en la investigación sobre temas sociales controvertidos. Se parte, como en los demás casos, de un problema normalmente macroético o social controvertido. El profesor o profesora, si lo juzga necesario, sensibiliza al alumnado sobre la temática, informa de lo que crea oportuno y destaca el conflicto genuino que presenta. Luego, la clase se dedica a formular hipótesis que expliquen las causas y las consecuencias que comporta el caso o tema estudiado. Se tendrá especial cuidado en

precisar todos los términos incluidos en las hipótesis. Posteriormente, se procederá a probar la hipótesis en dos sentidos: primero, en su coherencia interna y, si cabe, validez lógica; y, en segundo lugar, reuniendo evidencias y comprobando si refuerzan o refutan las diversas hipótesis formuladas. Finalmente, una vez comprobadas las hipótesis se enunciará algún tipo de conclusión, comentario o, quizás, propuesta de solución del problema.

Tal como se advertía al principio, la comprensión crítica requiere considerar temas que impliquen un conflicto perceptible, hacerlo mediante fórmulas didácticas que faciliten razonar sobre el razonamiento de los demás -es decir, dialogar- y, por último, comprometerse en la consideración de las causas, razones y motivos que conforman la temática considerada para valorarlas críticamente. Estos pasos se pueden alcanzar de múltiples modos y aquí hemos sugerido algunos ejemplos, pero será cada educador o educadora quien deberá adaptarlos a su situación o idear otras estrategias nuevas.

Referencias bibliográficas

Las obras de P. Freire y J. Elliot son probablemente las que combinan mejor aspectos teóricos y prácticos y que, por lo tanto, merece la pena leer para, a partir de ellas, elaborar procedimientos mejor adaptados a la propia situación escolar.

66

- ELLIOT, J. (1989) *Pràctica, recerca i teoria en educació*. Vic, EUMO; (1990) *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata; STENHOUSE, L. (1967) *Culture and Education*. Londres, Nelson and Sons; (1968) "The Humanities Curriculum Project" en *Journal of Curriculum Studies*, nº 1, vol 23.
- FREIRE, P. (1969); *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Siglo XXI; (1979) *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI, (1979); *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI; (1973) *¿Extensión o comunicación?*. Buenos Aires, Siglo XXI; (1990) *La naturaleza política de la educación*. Barcelona, Paidós/MEC; (1989) *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona, Paidós/MEC.

PROCEDIMIENTOS DE LA NEUTRALIDAD ACTIVA

Jaume Trilla

Introducción

La neutralidad en la educación ha sido considerada como un contrasentido, una pretensión ilusoria y una trampa ideológica. Con extraña unanimidad, y con argumentos ora similares, ora complementarios y ora discordantes, derechas e izquierdas habían coincidido en desacreditar la neutralidad por imposible o por indeseable. Tales argumentos han sido muchos, muy variados y aparentemente apabullantes; por ejemplo, los siguientes: por más que lo pretenda, el maestro nunca podrá ser neutral puesto que, de una u otra forma, manifiesta siempre su ideología; la escuela nunca es neutral ya que está determinada por su contexto sociopolítico; la existencia inevitable del currículum oculto acaba con cualquier pretensión de neutralidad; la educación supone, por su propia esencia, la transmisión de valores y, por tanto, una educación neutral es un contrasentido; la neutralidad ideológica es ya una ideología; el maestro pretendidamente neutral no es congruente consigo mismo; aunque la neutralidad fuese posible sería indeseable, pues el educador debe estar comprometido con la transformación social, etc.

Por nuestra parte, pensamos que todos estos argumentos contrarios a la neutralidad en la educación -y otros que también podrían aducirse- tienen su parte de verdad. Pero también opinamos que ninguno de ellos resulta suficiente para desacreditar global y absolutamente que el profesorado, en determinadas situaciones y contextos, pueda y deba adoptar -dentro de unos límites psicológicos, sociológicos y pedagógicos razonables- determinados procedimientos neutrales. Aunque aquí no podemos entrar en la discusión¹, nos parece que el problema teórico en torno a la neutralidad está todavía lejos de poder darse por definitivamente aclarado². Y si el problema teórico

67

1. La discusión de estos argumentos, en la que no podemos entrar aquí por motivos de espacio, la hemos desarrollado en un trabajo mucho más amplio que estamos preparando: *Neutralidad y beligerancia en la educación. Un modelo normativo*.

2. Es relevante considerar también que la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), promulgada en 1985, reintrodujo la cuestión al establecer que todos los centros públicos debían desarrollar sus actividades con "[...] garantía de neutralidad ideológica" (art. 18).

queda pendiente de solución, lo mismo ocurre con la cuestión práctica y normativa relacionada con él. Las páginas que siguen intentan abordar un aspecto de tal cuestión. Concretamente, tratan sobre los procedimientos de lo que llamamos *neutralidad activa*. Antes, sin embargo, deberemos establecer unas mínimas convenciones conceptuales.

El concepto de neutralidad

Una definición estipulativa

En el debate sobre cuál ha de ser la posición del educador ante los valores, aparece siempre la cuestión conceptual en torno a términos como *neutralidad*, *adoctrinamiento*, *manipulación*, etc. De hecho, lógicamente, la solución a esta cuestión conceptual debiera ser siempre anterior a la discusión de fondo, pero lo que en realidad suele ocurrir es que, dado que a menudo tal cuestión no se solventa convenientemente, suele reaparecer luego dificultando y distorsionando la verdadera polémica. Además, un somero repaso a la literatura existente sobre el tema muestra que una buena parte de la dificultad teórica del asunto estriba precisamente en las discordancias semánticas; es decir, en el diferente uso que los distintos autores hacen de los mismos términos.

68

Es por ello que se impone una primera acotación estipulativa sobre lo que por *neutralidad* entenderemos en este trabajo. El diccionario Casares dice del término *neutral* lo siguiente: "Que no es ni de uno ni de otro; que no se inclina a un lado ni a otro"³. Sin apartarnos básicamente de esta noción de diccionario, entenderemos que asume una postura de neutralidad "aquella instancia que, ante un conjunto de opciones existentes respecto de un objeto determinado, no apoya a una (o unas) de ellas por encima de las demás".

Determinación del objeto, del sujeto y del contexto

La definición estipulativa anterior resulta todavía insuficiente para acotar convenientemente el uso que haremos en este trabajo de la palabra *neutralidad*. Al menos, es preciso determinar a qué clase de objetos la referimos, a qué sujetos atribuimos esta manera de actuar y en qué situación serán pertinentes las reflexiones que haremos en relación con ello.

1. *Delimitación del objeto*. ¿En relación con qué utilizamos el concepto de *neutralidad*? Aunque cabría remitir esta forma de actuar a otros tipos de objetos, nosotros nos referiremos no tanto a cuestio-

3. CASARES, J.(1988) *Diccionario ideológico de la lengua española*. Barcelona, Ed. Gustavo Gili (2ª ed., 15ª tirada), pág. 583.

nes de hecho cuanto a cuestiones de valor⁴. Es decir, no a problemas la veracidad de cuya solución sea empíricamente comprobable, sino a cuestiones que impliquen distintas valoraciones y que la superioridad de unas respecto de las otras no sea, en un momento dado, discernible científicamente⁵. En definitiva, se trata de temas penetrados por contenidos de carácter moral, político, religioso, estético y, en general, ideológico. Para precisar todavía más, podemos decir que a lo que referiremos fundamentalmente el problema educativo de la neutralidad/beligerancia es a aquellas cuestiones que en un momento dado se presentan a nivel social como opinables, públicamente discutibles o -para utilizar la terminología del *Humanities Curriculum Project* de L. Stenhouse⁶- controvertidas. Como veremos, en la práctica, los problemas que realmente se generan sobre la neutralidad en educación tampoco se refieren indiscriminadamente a los valores en general, sino a los que se perciben en conflicto.

2. *Delimitación del sujeto.* ¿Neutralidad de quién? Naturalmente, a quien se suele referir este posicionamiento es al agente educativo, sea personal o institucional. Sin embargo, en este trabajo nos referiremos únicamente al educador docente y a las instituciones escolares en sus diversos niveles. Es decir, excluirémos de nuestra consideración el problema de la neutralidad en el caso de los padres o de la familia⁷. Y ello, no por creer que este tema no sea relevante para tales agentes educativos, sino por el hecho de que, sin duda, se trata de un problema con implicaciones distintas.

3. *Delimitación del contexto.* Aunque queda implícito en el punto anterior, entendemos que debemos tratar de la neutralidad del educador en cuanto actúa en el contexto institucional de la escuela. O más

4. Somos conscientes de lo discutible que resulta establecer tajantemente una división entre cuestiones de hecho y cuestiones de valor (ver, por ejemplo, BUNGE (1982) *Ética y ciencia*, Buenos Aires, Siglo XXI, especialmente págs. 21-26). En cualquier caso, en este momento nos interesa tan sólo describir aproximadamente el tipo de objetos a los que nos referiremos. Por otro lado, estas distinciones entre hecho y valoración, lo racional y lo valorativo, etc., han sido tratadas en el marco de la discusión en torno al tema de la neutralidad en el *Humanities Curriculum Project*. Ver, por ejemplo, ELLIOT, J. "Los valores del profesor neutral", pág. 121 y ss., y BAILLEY, CH. "Neutralidad y racionalidad en la enseñanza", pág. 139 y ss., ambos en D. BRIDGES i P. SCRIMSHAW (eds.) (1979) *Valores, autoridad y educación*, Madrid, Anaya.

5. Naturalmente, tampoco hay que caer en la ingenuidad de escindir radicalmente lo que a veces pasa como científico de lo que se considera moral, político, ideológico, etc. Las proyecciones, infiltraciones, génesis, consecuencias, etc., ideológicas o morales de lo científico pueden constituir también objeto de neutralidad o de beligerancia.

6. STENHOUSE, L. (1975) "Neutrality as a Criterion in Teaching: The Work of the Humanities Curriculum Project", in TAYLOR, M.J. (ed.) (1975) *Progress and Problems in Moral Education*, Windsor, NFER Publishing Company Ltd.

7. Si el contenido de este trabajo no puede referirse a la familia, en cambio, sí que creemos que, en términos generales, puede ser aplicable al caso de otras instituciones educativas no escolares, como centros de educación en el tiempo libre, etc.

exactamente, cuando ejerce el rol educativo que le asigna la institución. No nos referiremos, pues, a las actuaciones del profesorado en actividades extraprofesionales. Interesa lo que hace el educador en relación con cuestiones ideológicas en la clase o en la escuela⁸, y no si milita en un partido político o es partidario de la legalización de las drogas.

Precisiones adicionales

En relación con lo anterior se imponen todavía algunas puntualizaciones que será bueno explicitar de entrada para, en lo sucesivo, evitar discusiones infructuosas que nos desvíen del núcleo importante del problema.

a) *Neutralidad no es tanto una manera genérica de ser o de pensar cuanto una forma de actuar en determinadas situaciones.* Asumir una postura de neutralidad no hace referencia necesariamente al hecho de tener o no preferencias personales frente al objeto de que se trate, sino al hecho de manifestarlas o no, y de actuar o no en función de tales preferencias en el contexto de la actividad educativa. Está claro que la opción por la neutralidad quedaría tácitamente desprestigiada si se presupusiera que quien asume tal opción frente a un determinado objeto hubiera de ser, necesariamente, indiferente respecto al mismo: sólo podrían actuar neutralmente presuntos educadores axiológica o ideológicamente indiferentes, irreflexivos y asépticos, y tal no parece ser un perfil muy recomendable de educador. Como viene a decir Stenhouse⁹, la neutralidad es un procedimiento, una estrategia, y no un atributo de la persona: no es contradictoria la decisión de sostener en determinados contextos actuaciones neutrales aun cuando personalmente se hayan hecho opciones de valor determinadas. Algunos autores han establecido la distinción entre neutralidad pública y privada o externa e interna¹⁰ en relación con lo que estamos diciendo. Por supuesto, como dice Touriñán, "cuando se habla de neutralidad en educación se apunta exclusivamente a su forma externa"¹¹.

8. Es obvio, no obstante, que si, por ejemplo, el maestro se pone a repartir propaganda antiabortista a la salida de la escuela, aun cuando no lo haga dentro del horario o del estricto marco físico de la misma, ello estará inevitablemente relacionado con su rol institucional. La distinción entre actuaciones privadas y profesionales nunca es del todo nítida, pero el sentido común generalmente, como en este caso, establece normalmente las pertenencias oportunas.

9. STENHOUSE: op. cit. págs. 125-126.

10. R. Ennis habla de neutralidad *privada* y neutralidad *pública* con un significado prácticamente idéntico. ("The 'impossibility' of neutrality", (1959) *Harvard Educational Review*, vol. XXIX, pág. 129 y ss.). También con un significado muy parecido al de neutralidad interna y externa, K. Strike utiliza las expresiones "neutralidad de opinión" y "neutralidad de consecuencia" (op. cit., págs. 35 y ss.)

11. TOURIÑAN, J.M. (1976) "La neutralidad y la educación", *Revista Española de Pedagogía*, XXXIV, nº. 131, pág. 112.

b) *Neutralidad no es necesariamente igual a inactividad, inhibición, no intervención, abstención, etc.* Como explica J. Wilson, el sentido en el que se usa en la discusión la palabra *neutralidad* no es el que le daría un significado antagónico a actividad¹². Quien asume una postura de neutralidad puede intervenir y, además, hacerlo de forma muy activa y sin inhibirse de la cuestión; lo que ocurre es que interviene sobre la forma, sobre el procedimiento de la discusión y, si lo hace sobre el contenido, omite juicios de valor sobre las opciones enfrentadas. Más adelante estableceremos la distinción entre neutralidad activa y neutralidad pasiva, que puede resultar pertinente para clarificar esta confusión entre neutralidad e inhibición.

c) *Neutralidad tampoco presupone impotencia, "mutilación" o "falta de humanidad" en el agente.* Una de la formas tópicas de desacreditar las opciones neutralistas consiste en asimilar el comportamiento neutral, bien sea a la manifestación más palmaria de impotencia ante la responsabilidad formadora del maestro (lo que supondría una *mutilación* de su tarea), bien sea asimilándola a actitudes frías, distantes y, en definitiva, poco humanas. Entenderemos -como explica Elliot- que "la neutralidad, vista como equivalente a un estado de 'impotencia', es algo que sucede a una persona más que algo que la persona escoge"¹³, mientras que la neutralidad como opción responsable y consciente -que como tal y no como fatalidad la consideramos- supone una decisión explícita y comprometida del agente; supone que el educador se implica personalmente, pero en aquel momento no en el contenido y sí en el procedimiento. Confundir neutralidad con impotencia, mutilación, etc., es una forma ilegítima de desacreditarla a base de identificar toda forma de neutralismo con sus especies más degradadas. Sería como desacreditar cualquier forma de no-neutralidad identificándola con el puro y simple lavado de cerebro.

d) *Neutralidad no necesariamente se corresponde con relativismo axiológico.* Ya hemos dicho que se podían adoptar posturas de neutralidad sin ser necesariamente neutral a nivel interno o personal en relación con el objeto de que se trate. Por tanto, las concepciones morales, políticas o religiosas que se tengan son, parcialmente al menos, independientes de la decisión procedimental que se asuma en torno a la neutralidad. Hay que aclarar este punto puesto que es corriente asimilar la defensa de la neutralidad a posturas relativistas, escépticas, etc. Bien es verdad que existe una cierta tendencia o predisposición a que el relativismo abone la neutralidad pero, como veremos inmediatamente, tal asociación no es lógicamente necesaria.

12. WILSON, J. "Teaching and Neutrality", in TAYLOR, M.J. (ed.). op. cit. pág. 113.

13. ELLIOT, J. op. cit., pág. 128 y ss.

Se puede creer en la existencia de valores absolutos o universales y, a la vez, defender la conveniencia de procedimientos de neutralidad ante ciertos conflictos de valor. Ambas cosas no son necesariamente incompatibles. En primer lugar, porque una cosa es pensar que existen determinados valores absolutos y otra cosa distinta (e improbable en personas razonables y con sentido común) es creer que, por referencia a tales valores, puedan dirimirse unívocamente todas las controversias valorativas que se presenten en casos concretos. Es decir, yo puedo creer que *X*, *Y* y *Z* son valores absolutos y, sin embargo, aceptar que la controversia entre *A*, *B* y *C* (que son valores de orden inferior o de otro tipo) no esté resuelta universalmente y unívocamente tomando como referencia los primeros. La experiencia más común enseña que personas que comparten determinadas creencias (*X*, *Y*, *Z*) discrepan frente a otros determinados conflictos valorativos (*A*, *B*, *C*). Así pues, aun cuando el agente educativo tenga una opción tomada entre *A*, *B* o *C*, puede pensar que es bueno asumir una postura de neutralidad ante tal conflicto puesto que, aunque él no las comparta, acepta que las otras opciones son legítimas y no necesariamente contradictorias con los valores absolutos que sostiene.

72

Pero por otro lado, incluso manteniéndonos en el nivel de los supuestos valores absolutos (*X*, *Y* y *Z*), quien crea en su existencia puede tener la convicción de que la mejor y más efectiva manera de alcanzar tales valores universales es mediante un procedimiento que facilite su descubrimiento y construcción autónoma por parte del educando, y este procedimiento puede consistir en que el educador asuma estratégicamente una postura neutral. Ya se sabe que, independientemente de la licitud o ilicitud ética de la intención de *inculcar* valores, tratar de transmitir códigos morales mediante ciertos procedimientos muy impositivos produce a menudo efectos contrarios a los deseados. En cualquier caso, la consideración de la neutralidad como estrategia no hay que confundirla genéricamente con ciertas formas tramposas e ilegítimas de neutralismo¹⁴.

e) *La neutralidad es una opción procedimental con valores incorporados*. A veces se ha intentado desacreditar la neutralidad ideológica aduciendo que ella misma constituye una posición ideológica, lo cual indudablemente es cierto. Lo que ocurre es que tal alegato nada dice en contra de la posibilidad lógica y la deseabilidad pedagógica de determinados niveles de neutralidad. El profesor puede intentar actuar neutralmente ante unos determinados valores que aparezcan

14. Freire se ha referido reiteradamente a la neutralidad como una forma ingenua o tramposa. Ver, por ejemplo, (1984) *La importancia del leer y el proceso de liberación*. Madrid, Ed. Siglo XXI, pág. 108 y ss.

en una controversia y, en cambio, no ser neutral ante otros valores implícitos de su opción procedimental. En la medida en que el educador sea consciente y haga explícitos estos últimos valores (o los componentes metaideológicos), tal opción ya no puede ser desacreditada ni en tanto que ingenua ni como tramposa.

f) *Neutralidad y beligerancia*¹⁵ no han de ser entendidas como procedimientos excluyentes en la actuación educativa global del agente. Naturalmente, son procedimientos excluyentes en situaciones puntuales y concretas, pues defender lo contrario sería incurrir en una obvia inconsistencia lógica: en un mismo momento y frente a un mismo objeto no se puede ser neutral y beligerante a la vez. Sin embargo, en la actuación global del agente, la realidad de las cosas y un mínimo sentido común pueden aconsejar que, en función de determinados factores (tipo de valores que entran en juego, relación de dependencia o independencia entre educador y educando, capacidad cognitiva de éste último, principio de la demanda, etc.), el agente adopte a veces posturas neutralistas, y otras, beligerantes.

La neutralidad activa

Neutralidad activa y neutralidad pasiva¹⁶

Esta distinción se refiere a si el agente educativo introduce (presenta, posibilita, permite, etc.) que se plantee el tema controvertido, o bien si, por el contrario, lo evita (silencia, omite, etc.). En el primer caso, hablaríamos de neutralidad *activa*, y en el segundo, de neutralidad *pasiva*. En otras palabras, la neutralidad *pasiva* consiste en excluir de la situación educativa el tratamiento de aquellas cuestiones ante las cuales se considera que el educador o la institución educativa debe mantenerse neutral; se trata de una neutralidad por omisión.

Por su parte, la neutralidad *activa* consiste en facilitar la introducción y el debate en la escuela de un determinado tema controvertido y de las posiciones enfrentadas en relación con él, pero renunciando el educador o la institución a influir para que el educando se decante por unas o por otras. Este tipo de neutralidad es por ejemplo, aunque

73

15. Utilizamos el término *beligerancia* como lo opuesto a neutralidad, ya que otros términos de uso más frecuente (inculcación, adoctrinamiento, manipulación, etc.) están demasiado cargados de connotaciones, a veces peyorativas.

16. Otros autores hablan, con un significado muy semejante, de neutralidad *discriminativa* y *no discriminativa*, R.H. ENNIS op. cit., pág. 132 y ss.; J.M. TOURINÁN, op. cit., pág. 112. Este autor define ambos tipos de neutralismo externo de la siguiente manera: *Neutralismo Externo Discriminativo*: No ayudar a dirigir la intención del alumno hacia una solución frente al problema, omitiendo toda la información acerca del problema ante el cual queremos ser neutrales. *Neutralismo Externo No-discriminativo*: No ayudar a dirigir la intención del alumno hacia la solución frente a un problema, presentando todas las soluciones al mismo con igual énfasis".

sin utilizar esta terminología, la que se proponía en el *Humanities Curriculum Project*¹⁷.

Procedimientos de la neutralidad activa

Parece claro que la neutralidad pasiva presenta escasos problemas y variantes procedimentales¹⁸. Sin embargo, la neutralidad activa puede aplicarse de diferentes maneras. Sin entrar en casuísticas muy particulares cuyo desarrollo sería demasiado prolijo, podemos hablar de tres procedimientos significativamente diferenciados (esquema 1).

Esquema 1

Procedimientos de la neutralidad activa
1. El profesor presenta personalmente las opciones enfrentadas y las razones con las que se pretenden sustentar. 2. El profesor proporciona a los alumnos fuentes más o menos directas sobre las opciones enfrentadas. 3. El profesor plantea el problema y organiza la búsqueda de fuentes sobre las diferentes opciones.

74

Estas variantes se refieren fundamentalmente al modo mediante el cual los alumnos acceden a la información necesaria sobre las distintas posiciones enfrentadas y las razones mediante las cuales se pretenden fundamentar. Se da por supuesto que, en todos los casos, tal información no constituye el objetivo del proceso, sino el material necesario para la reflexión y el debate. Por decirlo así, no se persigue tanto *instruir* sobre lo que piensan unos y otros, cuanto *comprender* la controversia y, si es el caso, *situarse* autónomamente en ella por medio de la información previa pertinente, la reflexión y el diálogo.

De todos modos, aun cuando el acceso a la información sobre las distintas posiciones y los argumentos que las sustentan no sea un fin en sí mismo, constituye un problema metodológico importante. Es

17. "En el *Humanities Project*, el papel del profesorado no se define en términos de una enseñanza de hechos que sean lógica o psicológicamente neutrales. En efecto, el papel del profesorado no implica la enseñanza de los hechos como tales, sino la aportación de las *pruebas* aducidas por las diferentes partes en una discusión en defensa de sus respectivas posiciones. Esta postura se manifiesta claramente en el *Project* en su premisa de que 'el modo de investigar en temas controvertidos deberá tener como núcleo más bien la discusión que la instrucción' (J. ELLIOT; op. cit., pág. 124).

18. En realidad, el único problema procedimental de la neutralidad pasiva consiste en la justificación de la postura de excluir el tratamiento de un determinado tema controvertido en clase en el caso de que exista una demanda explícita por parte del alumnado.

por esto que merece la pena detenernos en las variantes procedimentales sobre este momento del proceso¹⁹.

En el primer y segundo procedimiento, el profesor se encarga de poner al alcance de los alumnos la información necesaria y suficiente sobre las opciones y las razones que intervienen en la controversia. Esto lo puede hacer personalmente, o sea, explicando las diferentes posturas y sus respectivas argumentaciones, o bien puede hacerlo por medio de documentos o fuentes más o menos directas que recojan las distintas posiciones. Tales fuentes pueden ser grabaciones de debates televisivos o radiofónicos, artículos periodísticos, documentos varios (libros, manifiestos, etc.). Incluso, aunque en el contexto escolar ello siempre resulta materialmente difícil, cabe la posibilidad de presentar la información por medio de invitados que defiendan sus puntos de vista (mesas redondas, ciclos de charlas, por ejemplo, en el contexto de semanas culturales, etc.)²⁰.

El tercer procedimiento consiste en que el profesor plantea el problema y organiza un proceso mediante el cual sean los propios alumnos quienes busquen y seleccionen las fuentes de información. Aquí el profesor ejerce organizando técnicamente el trabajo de recogida y de presentación de los materiales, sugiriendo dónde pueden éstos localizarse, procurando que la información recogida sea suficientemente amplia, representativa y significativa, etc.

La viabilidad de estos procedimientos y, lo que nos interesa más aquí, los problemas derivados de la necesidad de garantizar la neutralidad, son distintos en cada caso. En principio, parece que la viabilidad técnica y material está en razón inversa a la facilidad que tendrá el profesor para mantener efectivamente una actuación neutral. El primer procedimiento es técnicamente el más fácil pero, en cambio, es el que presenta menos garantías de que el educador pueda realmente ejercer con neutralidad. El tercer procedimiento, por el contrario, es técnicamente más complejo (implica un proceso más largo), pero las posibilidades de neutralidad parecen mayores dado que la intervención del profesor directamente sobre el contenido es más limitada. Seguidamente, dado que la discusión sobre estos proce-

75

19. El acceso a la información es, como decimos, sólo un momento del proceso global. Por ejemplo, previa a este momento sería la fase inicial consistente en la introducción o presentación del tema. Es decir, la fase en la que se acoge o se motiva el interés hacia la cuestión que se trate. Este interés puede ser más o menos espontáneo (porque el tema esté en la calle, por ejemplo) y los alumnos lo han manifestado explícita o implícitamente). O bien puede ser inducido, suscitado y motivado por el profesor por medio de un filme, la discusión de un dilema, etc.

20. Bertrand Russell, en un interesante texto sobre *la propaganda en la educación* ((1963) *La educación y el mundo moderno*, Buenos Aires, Compañía Fabril Editora, págs. 163-176), defiende y ejemplifica con casos significativos en su momento un procedimiento semejante al que estamos exponiendo.

dimientos puede suscitar cuestiones más de fondo, comentaremos el núcleo problemático de cada uno de ellos.

Los tres procedimientos constituyen formas diferentes mediante las cuales el profesor pretende acercar al alumno o al grupo un objeto controvertido con sus diversas opciones y argumentos. En todos ellos, pues, el profesor ejerce como mediador. Lo que varía es la forma de llevar a cabo esta mediación (esquema 2).

Esquema 2

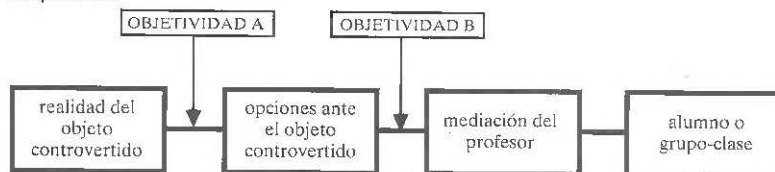


En el primer procedimiento, el profesor explica las opciones y las razones: la mediación se realiza directamente sobre el contenido. En el segundo procedimiento, el profesor proporciona documentación sobre el objeto controvertido y las opciones: la mediación se realiza en la selección de fuentes. En el tercer procedimiento, el profesor facilita el proceso mediante el cual los propios alumnos accederán y seleccionarán las fuentes: es una mediación organizativa. Obviamente, cada una de estas tres formas de mediación plantea problemas diferentes en relación con la neutralidad.

El principal problema del primer procedimiento consiste en asegurar la neutralidad en la presentación de las opciones y de los argumentos con los que se pretenden justificar. Se trata, por decirlo así, de una *neutralidad narrativa*: el profesor intenta ser neutral en la narración o explicación de las distintas opciones y de los argumentos correspondientes. En este caso, intentar ser neutral quiere decir, por ejemplo, no introducir juicios de valor personales sobre las distintas opciones, no valorar unas por encima de otras, exponer los argumentos respectivos tal y como los presentan quienes participan de tales opciones, etc. En realidad, se trata de un problema de *objetividad*. Pero objetividad entendida no en el sentido de la adecuación de las

opciones y las razones con la realidad de las cosas (ya que en ello está probablemente parte de la controversia), sino en el sentido de la proximidad de la narración del profesor con el objeto narrado, es decir, con las opciones y las razones que entran en juego. El profesor que pretende ser neutral renuncia a evaluar la objetividad de las opciones, pero las intenta narrar objetivamente. De hecho, como se muestra en el gráfico siguiente (esquema 3), aquí estamos aplicando el concepto de objetividad a dos objetos distintos.

Esquema 3



La objetividad (B) del discurso narrativo del profesor neutral es una objetividad frente a otro discurso y no en relación con la realidad a la que este último pretende referirse (objetividad A). El profesor neutral intenta practicar la objetividad B, pero no evalúa la objetividad A, es decir, la respectiva de las distintas opciones.

Supongamos, por ejemplo, que la controversia trata en torno a la campaña sobre el uso de los preservativos para evitar el contagio del SIDA. Entre los argumentos esgrimidos por quienes se han manifestado contrarios a ella están, pongamos por caso, los dos siguientes: 1) que tal campaña no será efectiva (o, incluso, que será contraproducente) ya que, en realidad, lo que con ella se logrará es aumentar el número de relaciones sexuales entre los jóvenes; 2) que esta campaña presenta (y, por tanto, implícitamente defiende) una concepción degradada de la sexualidad humana ya que la reduce a sus aspectos exclusivamente físicos. Ambos argumentos plantean un problema de objetividad. En el primer caso, la objetividad del argumento sería técnicamente evaluable mediante datos sobre los resultados de otras campañas parecidas, o bien, *a posteriori*, viendo los que ésta efectivamente produce. El segundo argumento también presenta un problema de objetividad, aunque técnicamente resultará más difícil (quizá imposible) de evaluar, puesto que aparecen contenidos mucho más interpretativos: ¿Es cierto que, por referirse la campaña específicamente a un aspecto *mecánico* de la sexualidad, está presentando (y generando) una concepción degradada de la misma?. En cualquier caso, mientras la objetividad (o la falsedad) de estos argumentos no se haya demostrado y no la hayan aceptado las partes de la controversia (con lo que, en realidad, desaparecería la misma y, por tanto, el problema de la neutralidad), el profesor que quiera ser neutral deberá

simplemente presentar objetivamente (objetividad B) los argumentos y las pruebas aducidas a favor y en contra, sin evaluar su presunta objetividad (objetividad A)²¹.

La objetividad (B) del discurso neutral es, pues, perfectamente posible, al menos en un nivel lógico. Las distintas opciones y razones, independientemente de si son o no en sí mismas objetivas en el sentido de que se adecúan a la realidad de las cosas a las que se refieren, constituyen a su vez objetos de la realidad y, como tales, pueden ser narrados objetivamente.

El problema de este procedimiento neutralista no radica en la posibilidad lógica de ser objetivo, sino en su posibilidad psicológica. ¿Hasta qué punto el profesor podrá exponer las distintas opciones -las que él comparta y las que no comparta- con la misma objetividad? De hecho, la neutralidad absoluta no será posible, pero probablemente puedan conseguirse unos grados plausibles de narración neutral, al menos por lo que se refiere a la presentación aséptica de las opciones, las razones y las pruebas que las distintas partes aducen. En realidad, el límite psicológico de esta neutralidad posible estriba en los componentes -digamos- pasionales, emotivos, incluso estéticos (la envoltura retórica) de las opciones enfrentadas. El profesor intencionadamente neutral puede narrar objetivamente razones, de la misma forma que se puede explicar razonablemente bien a Platón sin necesidad de ser platónico. Pero será difícil que pueda simular igualmente -y quizá tampoco sea pertinente intentarlo- las pasiones o las emociones que suelen acompañar a las opciones en controversia. Desde luego, siempre será menos convincente que quien expone su propia opción, pero es que el profesor neutral tampoco pretende convencer. En cualquier caso, el ejercicio de esta neutralidad narrativa supone un esfuerzo de autoconocimiento para limitar los propios prejuicios, de autocontrol para evitar énfasis emocionales indebidos e, incluso,

21. De todos modos, hay que hacer notar que el problema del tipo de objetos controvertidos que aquí discutimos no se reduce a la evaluación de la objetividad de las distintas opciones. Ya hemos dicho antes que el problema de la neutralidad se plantea precisamente ante aquellas cuestiones cuya objetividad es difícil o imposible de evaluar; ante cuestiones que, en realidad, no constituyen un problema de objetividad. En el ejemplo señalado en el texto, los dos argumentos explicados plantean un problema de objetividad; sin embargo, el núcleo *real* de la polémica probablemente no estaba en la presunta objetividad de tales argumentos, sino en otra parte. Aun cuando se demostrara la eficacia o la no eficacia de la campaña, o también el hecho de si sugiere o no una imagen limitada de la sexualidad, quedarían pendientes de resolver ciertos aspectos más de fondo de la controversia, que son probablemente los que, en última instancia, la motivan. Por ejemplo, el de si es lícita o no (moral o inmoral) una práctica sexual únicamente orientada al placer. Y éste ya no es un problema de objetividad; no es un problema de hechos, sino de valores. Y esta clase de problemas no se dirimen por referencia a la realidad de las cosas, sino por referencia a concepciones de la vida, creencias y obediencias religiosas, sistemas axiológicos, etc.

quizá un esfuerzo de empatía para comprender más en profundidad las opciones no compartidas. Está claro que estas dificultades crecen en razón directamente proporcional a la implicación personal del profesor en el objeto controvertido. Es por esto que, en determinados casos, cuando al profesor que pretende actuar neutralmente estas dificultades psicológicas le impidan mantener el nivel mínimo deseable de objetividad, deberá optar por otros procedimientos en los que deba intervenir menos directamente sobre los contenidos.

No obstante, tampoco los otros procedimientos señalados de la neutralidad activa están enteramente libres de obstáculos. En el segundo procedimiento, la neutralidad se da en la selección de las fuentes que presentan las distintas opciones²². Desde luego, las posibilidades de manipulación o de beligerancia encubierta -consciente o inconsciente- por parte del profesor son notorias: cabe elegir documentación inconsistente que avale las opciones no compartidas y fuentes mucho más convincentes para las opciones próximas a las propias. La selección, además de ser cognitivamente adecuada a los receptores, debe garantizar que la relevancia, la significación y la representatividad de las fuentes que apoyan cada opción sean equiparables. En realidad, las fuentes deben ser equivalentemente representativas, pero no necesariamente han de ser equivalentes en cuanto a su consistencia interna o a su capacidad persuasiva. La selección neutral debe reflejar la realidad de las opciones y, por tanto, si una de ellas se suele presentar por medio de fuentes inconsistentes y banales, tales fuentes deberán formar también parte de la selección. No corresponde al profesor neutral enmendar la plana a las opciones débiles.

79

En el tercer procedimiento, la actuación del profesor se limita a funciones organizativas y su participación se distancia mucho más que en los otros dos casos de los contenidos de la controversia. Caben, no obstante, intervenciones que reduzcan la neutralidad del proceso. Naturalmente, a menos que el interés por el tema controvertido surja espontáneamente de los propios alumnos y el profesor se limite a posibilitar técnicamente su tratamiento, por lo general, la iniciativa le corresponderá a él. En este sentido, en la misma forma de presentar inicialmente el tema, el profesor puede orientarlo beligerantemente. Puede también influir subrepticamente a fuerza de destinar a los

22. No hay que obviar un problema de neutralidad previo a este y al anterior procedimiento. Este problema es la selección no ya de las fuentes, sino de las propias opciones que se presentan. Es decir, el problema no es sólo cómo presentar neutralmente las opciones, sino cómo decidir cuáles son las que hay que presentar. En ciertos casos, el carácter limitado de las opciones existentes facilita la resolución de este problema. En otros casos, cuando es mayor la cantidad y la indefinición de las mismas, el profesor deberá recurrir a criterios como los de su relevancia e implantación social; en cualquier caso, criterios lo más objetivos posible.

alumnos más brillantes a recoger la información correspondiente a unas determinadas opciones; puede concluir el proceso de discusión en el momento en que una de ellas parece salir victoriosa; etc. Quizá el problema más relevante que plantea este procedimiento sea el de si, en última instancia, el profesor deberá garantizar o no que finalmente las distintas opciones queden debidamente representadas. En los procedimientos anteriores, dado que es el propio profesor quien presenta las opciones o selecciona sus fuentes, puede directamente controlar la representatividad de las mismas. En este tercer procedimiento, bien podría darse el caso de que no ocurriera de esta manera. Es decir, que por factores diversos (desigual trabajo o capacidad de los alumnos, etc.) las distintas opciones quedaran desequilibradamente representadas y defendidas. ¿Debe entonces el profesor intervenir para reequilibrar objetivamente el tratamiento del tema, o debe abstenerse de actuar en este sentido? Por nuestra parte, creemos que si su intención es la neutralidad, en un aspecto del proceso debe intervenir y en otro aspecto debe abstenerse. Debe intervenir si la información recogida por los propios alumnos es claramente insuficiente o desequilibrada: el profesor ha de garantizar las condiciones de neutralidad del proceso, y una de estas condiciones es contar con la información idónea suficiente. Una vez asegurado esto, si como es de esperar en el debate entre los alumnos unas opciones tienden a prevalecer sobre las otras, el profesor deberá naturalmente abstenerse. En todo caso, su intervención se limitará a garantizar que se mantengan convenientemente entre los alumnos las reglas del juego dialógico (evitar el monopolio de la palabra por parte de algunos, las intimidaciones, etc.).

Para terminar, hay que decir que, en realidad, los tres procedimientos presentados no deben darse necesariamente en sus formatos más puros. Más corrientes serán las situaciones en las que se combinen los tres procedimientos y que reduzcan los inconvenientes de cada uno por separado: información inicial del profesor; contrastación con fuentes directas puestas a disposición por el profesor; ampliación de estas fuentes mediante las aportaciones de los alumnos, etc.

Referencias bibliográficas

- BAYLEY, CH. (1979) "Neutralidad y racionalidad en la enseñanza", in D. BRIDGES y SCRIMSHAW (eds.) *Valores, autoridad y educación*. Madrid, Ed. Anaya, págs. 119-137.
- DUSOIR, C. (1975) "Neutrality in School", in M.J. TAYLOR (Ed.) *Progress and Problems in Moral Education*. Windsor, NFER Pub. Company Ltd. págs., 134-140.
- ELLIOT, J. (1979) "Los valores del profesor neutral", in D. BRIDGES y SCRIMSHAW (eds.) *Valores, autoridad y educación*. Madrid, Ana-

- ya, págs. 119-137.
- FINN, G.P.T. (1990) "Children and Controversial Issues: some myths and misinterpretations identified and challenged from a cognitive-developmental perspective", in *Cambridge Journal of Education*, vol. 20, nº 1, págs. 5-27.
- STENHOUSE, L. (1975) "Neutrality as a Criterion in Teaching: The Work of the Humanities Curriculum Project", in M.J. TAYLOR (Ed.) *Progress and Problems in Moral Education*. Windsor, NFER Pub. Company Ltd., págs 122-133.
- STRIKE, K.A.; SOLTIS, J.A. (1985) *The Ethics of Teaching*. Nueva York, Teachers College Press.
- TOURIÑAN, J.M. (1976) "La neutralidad y la educación", in *Revista Española de Pedagogía*, nº. 34, págs. 107-123.
- Varios autores (1985) "Pro y contra a la neutralidad educativa", in *Textos de Pedagogía*. Barcelona, PPU, págs. 48-52.
- WARNOCK, M. (1975) "The Neutral Teacher", in M.J.TAYLOR (Ed.) *Progress and Problems in Moral Education*. Windsor, NFER Pub. Company Ltd., págs. 103-112.
- WELLINGTON, J.J. (Ed.) (1986) *Controversial Issues in the Curriculum*. Londres, Basil Blackwell.
- WILSON, J. (1975) "Teaching and Neutrality", in M.J.TAYLOR (Ed.) *Progress and Problems in Moral Education*. Windsor, NFER Pub. Company Ltd., págs. 113-122.

EL PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA NIÑOS

M. del Mar Galceran

●

Filosofía para Niños es un programa curricular que tiene como principal objetivo desarrollar las capacidades cognitivas y de razonamiento de los niños, un programa que se centra en enseñar a pensar sobre el pensamiento.

Su autor, Lipman, realizando una revisión de los programas oficiales se dio cuenta de que éstos se centraban más en la enseñanza del pensamiento sobre contenidos que no sobre el mismo pensamiento. Lipman estaba convencido de que si elaboraba programas que tuviesen el pensamiento como materia y que, por lo tanto, ayudasen a los alumnos a tomar conciencia de sus propias limitaciones y capacidades de conocimiento, éstos podrían llegar a adquirir un pensamiento crítico y autónomo. Por otro lado, el programa de Filosofía para Niños nació también de la necesidad de explorar y reconocer las posibilidades intelectuales de los niños confiando plenamente en sus capacidades filosóficas. Es decir, se parte de la idea que los niños son filósofos por naturaleza y que, por lo tanto, son capaces -y además les gusta- de reflexionar y cuestionarse la realidad y el mundo en el que viven.

Era necesario, pues, romper con la idea de que la filosofía fuera únicamente una materia para ciclos superiores de enseñanza, institutos y universidades, y ofrecer propuestas donde se la incluyera dentro de los niveles elementales de enseñanza como disciplina que permitiera trabajar y desarrollar la capacidad de cuestionarse la realidad y de hacerse preguntas, en definitiva, la capacidad de pensar por uno mismo.

Es a partir de estos principios y espíritu como, a principios de los años setenta, nació en Nueva York el currículum de Filosofía para Niños con el fin de ir creando mentes críticas, abiertas, racionales y reflexivas, capaces de cuestionarse y transformar la realidad en la que viven.

Finalidades y objetivos del currículum

Como hemos dicho anteriormente, el currículum de Filosofía para Niños tendrá como finalidad enseñar a pensar sobre el pensamiento para poder obtener mentes críticas y autónomas.

El currículum no estará centrado en la adquisición de contenidos -aunque se procure que éstos estén de acuerdo con los intereses de los

niños-, sino en el desarrollo de las capacidades y habilidades del razonamiento autónomo. En este sentido, el método de descubrimiento tendrá una importancia fundamental. El diálogo y la discusión se convertirán en la metodología principal en el aula, considerándose como las habilidades básicas para pensar, y entendiendo que mejorando el habla se mejora también el pensamiento. Así pues, el enfoque educativo partirá de la creación de una comunidad de investigación que favorezca la diversidad de ideas, el proceso de razonamiento colectivo, la colaboración en la búsqueda de soluciones y el intercambio de ideas y pensamientos.

La finalidad que hemos apuntado anteriormente se centrará en los siguientes objetivos generales:

- Desarrollar las habilidades metacognitivas.

- Desarrollar las habilidades de razonamiento filosófico, contextualizándolas en cuestiones que tengan significación para los alumnos.

- Ayudar a que niños y niñas consigan un razonamiento autónomo que les permita explorar las alternativas a sus propios puntos de vista y buscar presuposiciones y razones a sus creencias.

- Desarrollar las capacidades de diálogo y discusión como base para aprender a razonar.

- Reflexionar sobre uno mismo y la propia relación con el entorno desde un punto de vista filosófico.

84

Descripción y estructura del currículum

Los materiales del currículum están formados por un conjunto de novelas (libro del alumno) dirigidas al alumnado, donde quedan recogidas las propuestas de actividades, dirigidas a facilitar la asimilación y la utilización de las ideas principales, acompañadas de los correspondientes manuales para el profesorado con las orientaciones para éste.

La novela central se titula *El descubrimiento de Harry*, dirigida a los alumnos de 11 a 14 años y centrada en el área de la lógica y la teoría del conocimiento. El objetivo es proporcionar al alumnado los instrumentos necesarios para el razonamiento fundamental que puedan aplicarse a diferentes contextos, subrayando el hecho de descubrir los principios de razonamiento en lugar de aprenderlos por boca de los adultos.

Las novelas presentan las conversaciones, en forma de historia, del personaje central con su grupo de amigos y compañeros que se constituyen en "comunidad de investigación", centrando estas conversaciones en algún aspecto significativo del pensamiento.

Cada capítulo introduce varias ideas principales que después serán tratadas una por una en los correspondientes manuales de actividades.

Los ejercicios y planes de discusión que se proponen están pensados para que el profesorado los pueda utilizar para facilitar el surgimiento y la discusión de estas ideas claves.

El programa del currículum es el siguiente:

-**Elfie**: *Organizando el pensamiento* (6-7 años)

-**Kio y Gus**: *Admirando el mundo* (7-9 años)

-**Pimi**: *En busca del sentido*. (9-11 años)

-**El descubrimiento de Harry**: *Investigación filosófica*. (11-14 años)

-**Lisa**: *Investigación ética* (14-15 años)

-**Suki**: *Escribir: cómo y por qué* (15-16 años)

-**Mark**: *Investigación en Ciencias Sociales* (16-17 años)

El enfoque en cada caso es básicamente el mismo. Los personajes de la novela investigan una cuestión intelectual o filosófica de uno u otro aspecto. Estas cuestiones se discuten después en el aula con la ayuda de las actividades propuestas en los manuales de enseñanza.

Vamos a analizar ahora con más detalle el programa de Lisa sobre el razonamiento ético para poder ver cuáles son sus aportaciones específicas a la educación moral.

Lisa y el desarrollo del razonamiento ético

Concepción implícita de educación moral y modelo del cual se parte

85

El tema principal del programa de Lisa es el de los valores éticos o la reflexión moral. Pero, ¿cuál es el concepto de educación moral en el que se fundamenta? Teniendo en cuenta que la educación moral se puede catalogar bajo tres modelos fundamentales, un modelo basado en valores absolutos, otro basado en valores relativos y el que se fundamenta en la construcción racional y autónoma del pensamiento moral, deberíamos incluir el programa de Lisa en este tercer modelo. Según éste, pues, el fin último de la educación moral ha de ser educar al individuo moralmente responsable, esto es, aquel individuo que sabe pensar autónomamente sobre los problemas éticos de manera racional, pública y abierta. En este sentido, pues, no se planteará una educación moral basada en la enseñanza, transmisión e inculcación de ciertos valores, sino en encontrar una metodología de razonamiento personal que permita discutir, dialogar y poner en consideración constante los valores, patrones y prácticas en los que vivimos.

Por otro lado, Lisa tampoco defiende el relativismo moral, donde el pensamiento moral está basado en posiciones subjetivistas, sino que plantea mostrar la amplia diversidad de posiciones de valor que son posibles ante un conflicto para poder iniciar la reflexión. Una reflexión individual, pero también colectiva, basada en criterios de diálogo y racionalidad siguiendo el hilo conductor de todo el currículum.

Teniendo en cuenta que nos hallamos ante una sociedad democrática, las relaciones interpersonales deberán basarse en principios de justicia y de diálogo. En este sentido la justicia, como dimensión social (lo que está bien para todos), será el principio básico y determinante de lo que es ético para una comunidad.

Así pues, se defenderán los principios de racionalidad y justicia como fundamentos de la sociedad democrática y, por lo tanto, sólo aquella educación que cultiva el pensamiento por uno mismo es la única vía para una sociedad de este tipo.

El programa de Lisa parte, como podemos ver, de un enfoque cognitivo o basado en el razonamiento; ahora bien, Lisa no se centra o no pretende trabajar el desarrollo moral, sino que su único objetivo es que el individuo llegue a adquirir un pensamiento racional lo más preciso, lógico y consciente posible para discutir y reflexionar sobre temas éticos. En este sentido, se dirá que la educación moral no se puede reducir a la toma de conciencia de los propios valores, deseos y aspiraciones, ni tampoco a la ejercitación en la toma de decisiones, sino que es necesario ir más allá y dotar a las personas de las estrategias necesarias que las ayuden a encontrar una metodología de pensamiento racional que les permita adquirir el comportamiento deseado.

86

Disposiciones y habilidades que se pretenden formar

Como ya hemos dicho anteriormente, el fin último de la educación moral será capacitar a los alumnos y alumnas para pensar autónomamente sobre los problemas éticos de manera racional, pública y abierta. Esto supondrá formar al alumnado en las siguientes disposiciones y capacidades:

- Tomar conciencia de cuáles son sus valores morales, aspiraciones y deseos.

- Identificar los temas morales y pensar en ellos.

- Capacidad de comprender:

- . Cuáles son las propias opciones morales y cómo evaluarlas críticamente.

- . Cuáles son los criterios morales y cómo funcionan.

- . El significado de las suposiciones.

- . El proceso de razonamiento.

- . La aportación de buenas razones.

- . El carácter moral de las situaciones.

- . La importancia relativa de las partes y del todo, y la proporción entre ambos.

- . Las opiniones de las personas.

- . Los intereses de la comunidad a la que uno pertenece.

- . La necesidad de tener en cuenta los aspectos más relevantes.

- . La necesidad de sopesar las consecuencias.

. La necesidad de no sobrevalorarse ni menospreciarse en el contexto de una situación moral.

. La importancia de apreciar las propias intenciones y las de los demás.

. La anticipación de posibles males que resulten de nuestras acciones.

. La importancia de prevenir las crisis morales.

Para poder conseguir todos estos objetivos será necesario dedicar un tiempo continuado y específico a la investigación y contar con un profesorado preparado, capaz y dispuesto para el diálogo. Asimismo, será necesario comprometerse en la creación de una comunidad democrática de investigación ética basada en el diálogo y el respeto por los puntos de vista de los demás. Esta comunidad tendrá como principal objetivo identificar y comprender los medios y procedimientos útiles para analizar y resolver situaciones conflictivas desde el punto de vista ético. ¿Cuáles han de ser estos medios y procedimientos?

1-Tener en cuenta todas las circunstancias y condicionamientos de nuestras decisiones.

2-Conocer las diferentes alternativas.

3-Prever y anticipar las consecuencias de las diferentes alternativas y lo que éstas pueden suponer.

4-Conocer toda la amplitud del problema realizando preguntas.

5-Ponerse en el lugar de los otros (empatía) para obtener un conocimiento más objetivo y más amplio.

6-Argumentar con buenas razones las propias opiniones.

7-Generalizar las situaciones (Por ejemplo: ¿Qué pasaría si todo el mundo...?).

8-Tener clara la interdependencia entre medios y fines. Utilizar los medios proporcionales al fin que deseamos.

9-Cuidar la coherencia de nuestras argumentaciones.

10-Elaborar y tener en cuenta los criterios que se utilizan para tomar una decisión.

11-Utilizar los tres principios de consistencia en el razonamiento: no contradicción, "tercio excluso" e identidad.

12-Averiguar la intención de los actos.

13-Analizar los criterios bajo los que se realiza un juicio moral.

La ejercitación en estos procedimientos se planteará a partir de una serie de actividades de reflexión individual y colectiva bajo la modalidad, básicamente, de la clarificación conceptual que quedan recogidas en el correspondiente manual de enseñanza.

Estrategias y técnicas utilizadas

Como ya hemos dicho anteriormente, las actividades propuestas en este programa se basan, fundamentalmente, en la clarificación conceptual que tiene como principal objetivo que el alumno asuma aquellos conceptos básicos (bien, mal, justicia, verdad, criterios, derechos y deberes, etc.) que le facilitarán posteriormente poderse ejercitar en los procedimientos que acabamos de citar.

Siguiendo la estructura general del currículum, los ejercicios se plantean a partir de la lectura de la novela *Lisa*, que narra la historia de un grupo de estudiantes preadolescentes que inician, con uno de sus profesores, una comunidad de investigación ética. A lo largo de la novela y a través de los diálogos entre los protagonistas, van apareciendo los diferentes tipos de razonamientos que después serán analizados en la propuesta de actividades. Es importante destacar que los ejercicios están planteados utilizando el método inductivo, de manera que se hace reflexionar a los alumnos y alumnas desde sobre cuestiones más específicas y personales a cuestiones más generales y que afectan a otras personas. La metodología planteada recuerda también la mayéutica socrática, ya que de alguna manera se plantean cuestiones que cada vez aporten más luz o claridad sobre un determinado concepto. Se trata de ir estimulando el razonamiento del sujeto con preguntas que lo ayuden cada vez más a ir clarificando y encontrando la solución más adecuada a ciertas situaciones.

88

Hay dos grandes bloques de actividades, las que están planteadas para ser realizadas individualmente (ejercicios) y las que piden una reflexión colectiva (planes de discusión). Respecto a sus modalidades, podríamos distinguir cuatro fundamentales:

- Ejercicios de clasificación, diferenciación y análisis de conceptos. Este sería el bloque mayoritario, cuyo objetivo es la clarificación conceptual. La mayoría de estos ejercicios se plantean a partir de situaciones cotidianas que puedan tener alguna significación para el alumnado.

- Ejercicios de elaboración de argumentos. Hay también algunos ejercicios que obligan al alumnado a elaborar argumentos sólidos y consistentes ante algún tipo de afirmación, situación o hecho concreto que ponga en juego las reglas del razonamiento lógico formal.

- Ejercicios de análisis de situaciones. Tienen una estructura similar al diagnóstico de situaciones o a la discusión de casos, pero dirigidos a la reflexión individual; su objetivo es ayudar a que el alumnado tome postura ante una situación conflictiva y sepa dar razón de ella.

- Ejercicios de clarificación de valores. Tienen como objetivo ayudar a que el alumnado establezca su propia jerarquía de valores, al mismo tiempo que valora la importancia y el peso de éstos en su vida. Las preguntas que se plantean no están tan dirigidas a que el

alumnado clarifique su postura ante un valor determinado (esto se da por hecho), como a clarificar qué orden de importancia da el sujeto a determinados valores en su vida.

Estos serían los tipos de ejercicios más significativos, aunque también se podría destacar la presencia de algunos juegos, debates y representaciones.

En definitiva, pues, las actividades propuestas se basan en el análisis y clarificación conceptual de los términos ético-filosóficos necesarios para llegar a establecer un razonamiento y pensamiento autónomo ante cuestiones éticas.

Papel del profesorado y metodología de las sesiones

Como ya se ha apuntado anteriormente, el currículum de Filosofía para Niños debe ser llevado a término por un profesorado experto y competente en las estrategias del razonamiento filosófico. Así pues, debe ser entrenado formalmente en la metodología del programa antes de intentar utilizar los materiales.

El profesorado tiene como función principal ejercer de intermediario entre el alumno y el objeto de conocimiento que se investigue. En este sentido, se convertirá en un guía, no en un director, de las discusiones en las que procurará estimular a los alumnos y alumnas para que compartan ideas y las exploren en grupo, y esto lo hará intentando mostrar la máxima diversidad de posturas y situaciones ante el objeto de conocimiento y poniéndolas en cuestión, es decir, problematizando el mundo, creando interrogantes a los alumnos que les despierten sorpresas y les desencadenen un proceso de pensamiento.

89

A lo largo del manual de enseñanza de *Lisa* aparecen una serie de orientaciones y funciones del profesorado, entre las que destacan:

1. Estimular y ayudar a los alumnos y alumnas a comprender los procedimientos de la investigación ética en sus vidas cotidianas. Por lo tanto, dotar al alumnado de todas las disposiciones anteriormente citadas.

2. Conocer y hacerse una idea de los intereses de los alumnos y alumnas para tratar los temas que tengan un sentido para ellos.

3. Situar al alumnado fuera de la cultura en la que se encuentra para analizar críticamente situaciones que nos impiden valorar las cosas por ellas mismas (por ejemplo, incitar a los otros miembros de la clase a que propongan casos contrarios a los propuestos por un alumno que no cuestiona la situación social imperante).

4. Modelar la crítica constructiva para poder transformar la clase en una comunidad democrática.

5. Atender al lado débil del razonamiento (sea cual sea) y ayudar a los alumnos y alumnas a verbalizar sus intuiciones.

6. Ayudar al alumnado a desarrollar criterios para preferir unas cosas a otras, planteando otras experiencias con el fin de tener más elementos de comparación. Su posición ha de ser neutral, en principio, escuchando los sentimientos, ideas y puntos de vista de los alumnos, pero encaminando y estimulando la discusión cuando lo considere conveniente.

7. Intentar centrar la discusión en los aspectos relevantes y no permitir que las discusiones salgan de su foco.

8. Ejercer el papel de modelo en la formación de los hábitos.

Respecto de la metodología de las sesiones, éstas se inician con la lectura en voz alta del capítulo de la novela que se trabaje. Se considera éste un aspecto importante ya que facilita que los alumnos y alumnas con problemas para expresar sus pensamientos en público puedan iniciarse de manera más sencilla expresando, primero, los de unos personajes que desencadenan una historia.

Cada alumno leerá un párrafo, respetando a aquellos que no lo deseen hacer. Posteriormente, el maestro copiará en la pizarra literalmente -con el fin de respetar las ideas espontáneas de los alumnos- las ideas o aspectos que más les han sorprendido o interesado, apuntando al lado de cada idea el nombre del alumno o de la alumna que la ha manifestado, ya que se considera que éstas son fruto del proceso de razonamiento de un sujeto y, por lo tanto, deben referirse siempre a alguien en concreto.

Seguidamente, se pedirá a algún alumno, utilizando un criterio arbitrario, que escoja el tema que más le interese discutir de los apuntados en la pizarra y se iniciará la parte más importante de la sesión, la discusión. Con objeto de facilitarla se podrán utilizar los ejercicios que constan en el manual de enseñanza o bien crear unos nuevos, pero convendría iniciarla pidiendo al alumno que ha escogido el tema que exponga las razones de su elección y se irá avanzando, con la ayuda del profesor, en el análisis del mismo.

Finalmente, el profesor hará un resumen de todo lo dicho durante la discusión señalando los aspectos más relevantes y las ideas clave.

Conclusiones

Como hemos podido observar, el programa de *Lisa* se centra básicamente en los aspectos cognitivos de la educación moral: la comprensión de criterios morales y del proceso de razonamiento, convirtiéndose así en un programa de clarificación conceptual en torno a términos éticofilosóficos.

Es precisamente en este terreno donde *Lisa* realizará su máxima aportación a la educación moral. Si entendemos que ésta ha de basarse en la construcción racional y autónoma de la conciencia moral, *Lisa* procurará dotar a los sujetos de los conceptos básicos y

necesarios para que puedan llegar a obtener pensamientos críticos y autónomos.

Por otro lado, el método educativo utilizado, la comunidad democrática de investigación, donde el diálogo y la discusión son los elementos que la definen, contribuirán también en la construcción colectiva del pensamiento que, a partir del intercambio plural de ideas y opiniones, colaborarán sin duda alguna en la obtención de conciencias más críticas ante los problemas morales.

Referencias bibliográficas

- BOSCH, E. (1988) "Filosofía para Niños", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 156, Barcelona.
- IREF (1989) "Projecte Filosofia 6/18". *Butlletí Filosofia 6/18*, nº 0, Barcelona.
- LIPMAN, M. *et al.* (1988) *Investigación ética. Manual del profesor para acompañar a Lisa*. Madrid, Ediciones de la Torre.
- NICKERSON, R.S.; PERKINS, D.; SMITH, E. (1987) *Enseñar a pensar*. Madrid, Paidós/M.E.C.
- Varios autores (1990) *Aprender a pensar. Revista Internacional de los Centros Iberoamericanos de Filosofía para Niños y Crianças*, nº 1, primer semestre; Madrid, Ediciones de la Torre.

HABILIDADES COMUNICATIVAS

M. Cinta Portillo

Habilidades comunicativas: instrumento y finalidad en educación moral

Conviene aclarar que lo anunciado con el nombre de habilidades comunicativas no es propiamente un método o una técnica equiparable a otras técnicas de educación moral. Al hablar de habilidades comunicativas, nos referiremos de modo general a la capacidad humana para construir intersubjetivamente, desde el sentimiento y la razón, acciones comunicativas guiadas por la búsqueda de los niveles más elevados de comprensión y de cooperación social. En este sentido, se pretende llegar a formar la persona más estructurada interiormente, con una gran capacidad de autorregulación, pero que sea a su vez más capaz de comunicarse con los demás de forma amplia.

Consideraremos el desarrollo de las habilidades comunicativas desde los siguientes puntos de vista:

a) como un claro objetivo básico en educación moral;

b) como un instrumento ejercitable en sí mismo y necesario para el desarrollo de las técnicas de educación moral analizadas en el presente libro.

Las intenciones primordiales del presente escrito son dos:

1. Pensar y analizar las enormes dificultades comunicativas que se plantean a menudo al intentar poner en práctica objetivos democráticos de participación plural, de diálogo y de discusión en el aula, en ocasiones específicas de educación moral, o cada vez que surge un conflicto de valores en la vida diaria del aula, en todas aquellas ocasiones que requieren una participación abierta de todo un grupo, de pequeños grupos o bien de parejas, ya sea en interacción entre iguales o en interacción con adultos.

2. Exponer algunas orientaciones didácticas que pretenden conseguir que los alumnos progresen hacia niveles cualitativamente superiores de capacidad de expresión y de comprensión, de aceptación de los demás, de autonomía, de empatía y cooperación.

A menudo, en la aplicación de una técnica de educación moral, como por ejemplo en la discusión y la argumentación de dilemas morales, surgen dificultades comunicativas que impiden que la discusión planteada pueda desarrollarse al nivel deseado:

– una de las causas frecuentes proviene de la falta de capacidad para, simplemente, escuchar con atención;

- dificultad para adoptar la perspectiva de los demás, no ya sólo por no haber alcanzado el nivel de maduración adecuado para ello, sino por falta de entrenamiento, de tiempo significativo dedicado a plantear actividades de este tipo en las diferentes materias del currículo -en clase de Literatura, de Sociales, etc.-;

- dificultad de comprensión de las argumentaciones y de las aportaciones de los demás;

- dificultades para reconocer los marcos de referencia propios y privados y los marcos de referencia comunes;

- dificultad para sostener una situación de desequilibrio, de duda, que exige una actitud exploratoria y abierta a las formulaciones de hipótesis propias o de los demás, etc.;

- dificultad para ceder ante un argumento mejor;

- dificultad para mantener el respeto hacia cada persona a la vez que se potencia una actitud crítica, etc.

Para organizar una discusión o una argumentación en educación moral, son necesarias ciertas habilidades lingüísticas, comunicativas e interactivas previas. No obstante, partiremos de la consideración de que existe una estrecha relación entre medios y objetivos en cuanto a comunicación, expresión y comprensión y que, por lo tanto, estas habilidades pragmáticas no pueden ser consideradas únicamente como habilidades previas para el desarrollo del criterio moral, sino que forman parte del mismo proceso y son en sí mismas manifestación del nivel de desarrollo de la conducta moral; por lo tanto, constituyen en sí mismas objetivos de educación moral.

Las actividades que conduzcan al entrenamiento de la interacción comunicativa, considerada plenamente como educación moral, deben ser planteadas desde los primeros años de escolarización para garantizar un amplio desarrollo de las habilidades comunicativas y, en especial, porque proporcionan a los profesores y a los propios alumnos una mayor conciencia de las posibilidades, dificultades, reacciones, pasiones, actitudes, etc., de cada individuo, y también suponen un perfeccionamiento en el análisis y la autorregulación.

Habilidades lingüísticas, comunicativas e interactivas

Bajo el título general de habilidades comunicativas, cabe distinguir tres tipos de habilidades que interactúan entre sí:

1. Lo que podríamos denominar habilidades lingüísticas, referidas a las posibilidades de uso lingüístico, que requieren un desarrollo de las funciones y nociones tanto del lenguaje como de una lengua o idioma en particular, a la vez que de determinadas variedades geográficas o sociales y de registros o niveles de lenguaje. Una parte importante de las dificultades de comprensión en una conversación dada puede deberse a un dominio diferente de alguno de estos aspectos por parte de los interlocutores.

2. Las habilidades o la competencia comunicativas, referidas a la posibilidad de comprensión del contenido y de la estructura del discurso, es decir, a la posibilidad de compartir la referencia, en cuanto a la temática, al nivel de contextualización o de descontextualización, al grado de abstracción, etc.

3. Las habilidades o la competencia interactivas, referidas a los recursos que cada persona o grupo pone en juego para construir desde una conversación, a una clase, o cualquier espacio de uso social del habla. La competencia interactiva está referida al modelo o modelos de participación social de un grupo delimitados por las decisiones que el profesorado toma en cuanto a las formas de organización y de relación. Podemos analizar, desde una perspectiva de educación moral, el estilo interactivo de una profesora, el estilo interactivo que genera en los alumnos, etc.

La comunicación en el aula: interacción educativa y sociolingüística

El estudio de la comunicación en el aula ha sido desarrollado desde perspectivas formales, descriptivas, y desde perspectivas explicativas -desde la lingüística, la etnografía de la comunicación, la sociolingüística, desde estudios psicopedagógicos sobre la construcción del conocimiento compartido, etc.-.

Desde la perspectiva de la interacción educativa y de la sociolingüística, toda situación educativa es una situación lingüística. De modo general, se puede considerar que los procesos de enseñanza son procesos lingüísticos (Green).

Numerosos estudios realizados desde estas perspectivas centran sus análisis en los procesos comunicativos que se generan en el aula con el objetivo de llegar a destacar cuáles son los factores que determinan el aprendizaje. El análisis de la interacción educativa, desde una perspectiva vygotskyana, debe centrarse en los mecanismos semióticos que tienen un papel decisivo para que se realice el traspaso, o la transición, desde el funcionamiento interpsicológico al funcionamiento intrapsicológico en una situación de enseñanza-aprendizaje.

El enigma planteado en los estudios de interacción educativa es llegar a saber cómo un individuo llega a ser autónomo en un determinado aprendizaje. En el proceso hacia la autonomía tiene un papel destacado el estilo interactivo del profesorado concretado en lo que es observable: los mecanismos semióticos que sintetizan las decisiones y las estrategias interactivas.

Podemos entender por mecanismos semióticos:

1. los transmitidos a través de medios lingüísticos;
2. los transmitidos a través de medios no lingüísticos, es decir, a través del uso de códigos o de otros sistemas de signos distintos del

lingüístico;

3. los transmitidos a través de medios paralingüísticos, esto es, los denominados medios no verbales -cinésicos, proxémicos, el silencio, la presencia o ausencia de texto y su distribución y orden temporales, la distribución espacial, etc.-.

Tanto los estudios cuantitativos como los estudios cualitativos, sociolingüísticos y de construcción del conocimiento compartido aportan hasta el momento presente datos y conclusiones importantes para el conocimiento de cuanto ocurre en el aula como ambiente social mediado semióticamente, es decir, de cómo el uso del habla por parte de los profesores y de los alumnos, guiado por el estilo interactivo del profesorado, es el factor determinante de la construcción de un tipo de sociedad y del nivel de aprendizaje del alumnado.

Sin embargo, hay aún pocas propuestas de actuación educativa que sean consecuencia de los análisis efectuados y menos aún en el campo de la educación moral, por lo que las orientaciones didácticas que podemos ofrecer son en cierto modo limitadas y sujetas a revisiones futuras ya que, como dijimos en un principio, al hablar de habilidades comunicativas, no se trata de una propuesta pedagógica para la educación moral más o menos construida, sino de una perspectiva, que creemos básica, de análisis y que deberá tener su oportunidad de desarrollo como propuesta didáctica y curricular.

Nos referimos, pues, de modo general a las habilidades interactivas y al estilo o estilos interactivos de una profesora o un profesor dado. Su noción de estilo interactivo tiene un enorme rendimiento en la observación de la interacción en el aula, ya que este estilo, consciente o inconsciente, es uno de los factores básicos de la construcción de un ambiente comunicativo en un grupo de alumnos o de la dificultad de cooperación entre ellos.

Habilidades comunicativas: habilidades conversacionales o dialógicas

Análisis de la conversación

La práctica de la conversación está considerada, desde distintas perspectivas teóricas y metodológicas -pragmática lingüística, sociolingüística, etnografía de la comunicación, etc.-, la forma prototípica de discurso y de interacción social. Las técnicas de registro y análisis de conversaciones espontáneas o propias de un determinado medio social aportan importantes datos sobre las formas de comunicación humana, las dificultades de comprensión, sobre las inferencias que realiza cada participante en una conversación para comprender y para hacerse comprender, los turnos de habla, los roles de los participantes, etc.

La conversación es un modo de conducta social, una acción

comunicativa compartida, en la cual cada participante tiene una intención o unas intenciones que pueden o no ser compartidas, expresadas y hasta comprendidas o aceptadas, y un rol consciente o inconsciente, que puede ser hetero o autorregulado.

Como instrumento social, la conversación se realiza de forma interactiva, cada intervención depende de la anterior y está relacionada con la posterior, y a la vez es un exponente de conducta social que nos puede permitir comprender la naturaleza y el nivel de desarrollo de los individuos que participan en ella y del tipo de relación que son capaces de construir.

Atribuimos a la conversación una doble función: de reproducción y de reconstrucción de formas de conducta social, ya que la conversación se construye en cada situación, en función de mecanismos de interacción social determinados psicológica y socioculturalmente. Existe una enorme influencia en la conducta conversacional de las fuerzas institucionales sociales y de los sistemas institucionales de creencias (Bakhtin), pero a su vez, en el proceso de cada conversación se creará un tipo de relación social. Los participantes en una conversación entran en una dinámica de transmisión y de reproducción de conductas que puede ser no elegida y, sin embargo, tomarán decisiones acerca de la continuidad o del cambio de dicha dinámica para crear nuevas conductas y formas de relación. En una situación de conversación en el aula, estas decisiones estarán fundamentalmente a cargo del profesorado.

97

Didáctica de la conversación

Basándonos en las aportaciones y en análisis de la interacción en el aula realizados desde enfoques sociolingüísticos y de la construcción del conocimiento compartido, proponemos la práctica de la conversación como instrumento de aprendizaje que debe potenciarse para la construcción de la comunicación en el aula, como conocimiento moral, y para la construcción de los demás contenidos curriculares.

Una clase, una lección o una actividad educativa determinada es un producto de interacciones entre participantes (profesores, alumnos, textos, materiales, etc.) que trabajan juntos para conseguir los objetivos del currículum. Las clases se construyen colectivamente a través de las acciones y de los mensajes de los participantes. En este sentido, podemos equiparar la construcción de una clase a la construcción de un texto, como si se tratara de una composición escrita colectivamente que es realizada, leída y revisada simultáneamente (Green, Weade, Graham) -esta simultaneidad, vinculada al transcurso del tiempo y a la linealidad del lenguaje, es una característica general de la expresión oral, a diferencia de la expresión escrita-.

Del mismo modo, podemos extender esta consideración de la lección hecha por Green, Weade y Graham, al proceso de desarrollo

de una conversación, de una discusión, un diálogo, una argumentación, etc. Así pues, la construcción de la conversación es un proceso creativo en el cual los participantes desarrollan esfuerzos cooperativos (Grice) para realizar sus intenciones.

Cada situación dialógica o conversacional se construye en el proceso mismo en que se vive. Aunque exista un cierto guión o *script* previsto y esperado por cada participante en una discusión o conversación de educación oral, o de cualquier momento de la vida escolar, el tiempo que durará, los temas, el orden, etc., sin embargo la manera como ésta se desarrollará dependerá del tipo de interacción; existe un gran número de factores que definirán la conversación únicamente en el proceso mismo de realización. Aunque realicemos la conversación con unos propósitos determinados, su *performance* siempre dependerá del juego interactivo que se construya durante el proceso mismo de realización.

De la misma manera que cada representación teatral de una misma obra, con los mismos actores, en el mismo escenario, etc., es propia y distinta de cualquier otra, en la realización de una discusión o conversación en el aula, el proceso y el resultado siempre tendrán algo de imprevisto.

98

Por otra parte, las responsabilidades de los participantes en una conversación en el aula son asimétricas, aunque interrelacionadas. La profesora o el profesor guía, conduce la construcción de la conversación, toma decisiones antes y durante el proceso de discusión, las cuales determinarán la manera como ésta se desarrollará y como influirá en el proceso de instrucción de los alumnos.

Green, Weade y Graham analizan dos dimensiones interrelacionadas en la construcción de las lecciones: la dimensión social y la dimensión académica. La dimensión o texto social se refiere a la información sobre las expectativas y los procedimientos de participación: quién puede hablar, cuándo, cómo, de qué manera, con quién o a quién, con qué propósito, quién establece los turnos de palabra, cuáles son las maneras de pedir y de obtener la palabra, etc. La dimensión o texto académico se refiere al contenido de la clase o lección y a la estructura de este contenido.

Vamos a proponer una extensión de este análisis al marco específico de una discusión de educación moral, según la cual podemos considerar un tercer texto, el texto moral, de manera que en cada lección o en una situación de conversación en el aula podemos destacar tres textos o dimensiones:

- 1- la dimensión social o interacción comunicativa;
- 2- la dimensión moral;
- 3- la dimensión académica o curricular.

Sin embargo, podemos aun considerar el texto moral como un subtexto del texto social; o bien, al contrario, considerar el texto social

como un subtexto del texto moral, es decir, como un texto que incluye el texto social; y, finalmente, podemos considerar el texto social y el texto moral como una identidad, es decir, todo texto social será un texto moral, y viceversa.

Al analizar de este modo las dimensiones de una lección, en el caso de una discusión, una asamblea, una conversación, consideradas como ámbitos de educación moral, vemos como la dimensión moral es a su vez dimensión o texto académico, puesto que lo que se pretende instruir no es únicamente el contenido, sino también la manera como se desarrolla la discusión o conversación; ambos serán objetivos de educación moral, ambas dimensiones, la dimensión moral o social (forma) y la dimensión académica (contenido) serán consideradas como dimensiones académicas.

Las habilidades comunicativas en educación moral corresponderán, de este modo, a la dimensión social -por lo tanto, moral-, y deben ser consideradas como texto académico, puesto que la calidad del proceso mismo de interacción comunicativa es no sólo necesaria como instrumento para fines instructivos para el desarrollo del criterio moral, sino que el proceso mismo de interacción deviene en conducta moral.

Orientaciones didácticas. Aprender a conversar y conversar para aprender

99

La escuela está orientada de modo preferente al cultivo de la lengua escrita. Existe una notable incoherencia en este sentido entre lo que se exige y lo que se espera obtener de los alumnos, entre las habilidades que se desarrollan y las que se llegan a formar. A menudo, se exige de los alumnos que estén callados en clase, que trabajen en silencio, individualmente, que busquen la nota más alta en competición con los compañeros, etc., mientras que se espera que sean capaces de desarrollar el pensamiento, la capacidad expresiva, su capacidad de diálogo sin que se contemple un espacio y un tiempo curriculares que permitan desarrollar actividades de discusión y conversación para ejercitar estas capacidades.

Aprender a hablar y a comprender requiere tiempo y esfuerzo. A menudo, también las dificultades de control por parte del profesorado de todo un grupo de alumnos en conversación abierta lleva a evitar este tipo de prácticas, o bien a realizarlas de forma espontaneísta, dejando que los alumnos simplemente hablen sin que estén claros ni los propósitos del habla ni las formas de comunicación que deben aprender.

Propondremos a continuación algunas orientaciones didácticas encaminadas a la utilización de la conversación en el aula para la construcción del conocimiento compartido que serán útiles en educación moral.

1. Extensiones didácticas sobre la construcción del conocimiento compartido

a) Definir antes de cada actividad cuáles serán los propósitos de la conversación e intentar mantenerlos durante la misma. Compartir con los alumnos los propósitos que ayuden a facilitar el desarrollo de la conversación.

b) Definir el *guión* o *script* de la actividad y explicitarlo a los alumnos para que puedan construir expectativas de participación, aunque la realización de la conversación puede modificar el guión previo.

c) Mantener la idea de *construcción conjunta* de la conversación y, para ello, dar pie a que los alumnos puedan aportar ideas espontáneas sobre el contenido o sobre la realización y permitir que las desarrollen.

d) Tomar en consideración siempre lo que dice o aporta un alumno. Tratar el intento de hablar como algo importante (Wells).

e) Sustentar el pensamiento de los alumnos, es decir, hacerlo progresar sin enjuiciarlo y potenciar la generación de hipótesis sucesivas.

f) Potenciar la discusión, para provocar conflicto sociocognitivo en los alumnos y nuevas reequilibraciones a través de preguntas y argumentaciones progresivas (Doise, Mugny, Perret-Clermont). Ayudar a generar dudas, nuevas hipótesis, y a buscar resoluciones conjuntas y compartidas.

g) Mantener y actualizar los conocimientos y actitudes que se adquieren a través de recapitulaciones y resúmenes hechos por los mismos alumnos. Relacionar a través de las recapitulaciones el conocimiento viejo con el nuevo (Edwards y Mercer).

h) Explicitar los marcos de referencia de las aportaciones de cada uno para poder compartirlos. Se trata de procedimientos de *feed-back* para mantener la atención centrada en un punto común, y conseguir la cohesión y la coherencia discursivas.

i) Potenciar en los alumnos la necesidad de explicitar tanto como sea necesario el propio pensamiento y las propias opiniones para garantizar la comprensión compartida. Solicitar de los demás una mayor explicitación siempre que sea necesario (Barnes).

j) Acostumbrarse a corroborar la comprensión de una idea u opinión antes de interpretarla o de pasar a tratar algo nuevo (Wells). Acostumbrar a los alumnos a pedir confirmación de comprensión.

k) Ayudar a mantener diversos puntos de vista, posibles y aceptados. Potenciar el conocimiento de los puntos de vista distintos ante un determinado tema y tratar de armonizarlos.

l) Utilizar un nivel de lenguaje y de conocimiento técnico que sea comprensible para el nivel de la clase.

ll) La intervención del profesorado debe estar al nivel de la comprensión del grupo, pero con la tendencia a actuar en la construcción de la zona de desarrollo potencial, es decir, un poco por encima del nivel actual de comprensión de los alumnos (Wells).

m) Mantener en el grupo la presencia activa del recuerdo de dos principios básicos: ser uno mismo y colaborar con el grupo y con la tarea -autonomía y cooperación-.

n) Mantener los compromisos contraídos. Pedir un tiempo para exponer dudas al respecto cuando uno no se sienta capaz de mantener el compromiso.

ñ) Mantener la conversación con el interés de construir algo entre todos, como proceso y no sólo como producto (*final-draft*).

o) Evitar el juicio, la evaluación, sobre las aportaciones, aunque ello no se debe confundir con la manifestación de coincidencia, sintonía, o bien de discrepancia o de actitud crítica.

p) Didáctica de la pregunta:

- realizar preguntas que lleven a los alumnos a pensar, argumentar, generar hipótesis, etc., guiadas por el propósito de desarrollar su proceso de pensamiento hacia la comprensión de los principios que rigen un conflicto de valores; por ejemplo, en vez de preguntas encaminadas sólo a una respuesta mecánica, ritual, como a un resultado esperado -una simple afirmación o una negación- (Edwards y Mercer);

- al preguntar, hacer preguntas reales y no pseudo-preguntas; éstas últimas son aquellas que persiguen una respuesta esperada para poder evaluar el nivel de conocimiento del alumno.

q) Ante todo, desarrollar el deseo de comunicarse, y el placer y la necesidad de comprender a los demás, de lograr que los demás nos comprendan y de construir conjuntamente una experiencia de comunicación.

2. Extensiones didácticas sobre aportaciones de análisis sociolingüísticos y etnográficos

a) Potenciar que los alumnos tomen la iniciativa en una conversación preguntándose entre ellos o bien preguntando al profesor, en lugar de centrar esta iniciativa sólo en los profesores.

b) Establecer *normas de circulación conversacional* entre todos los participantes y actualizarlas ante cada nueva situación.

c) Distribución de turnos de palabra:

- otorgar turnos de palabra de manera que se potencie una participación equitativa de todos los alumnos;

- la participación del profesor o de la profesora no debería superar -con modificaciones pertinentes según los casos- el 30%, aproximadamente, del tiempo destinado a hablar y de los turnos de palabra;

- debería potenciarse la comunicación cruzada entre los alumnos,

sin que necesariamente tenga que intervenir el profesor después de cada intervención de un alumno; potenciar que los alumnos se hablen públicamente entre sí, potenciando también que utilicen la nominación al hacerlo;

- intentar evitar los solapamientos de dos o más intervenciones;
- intentar evitar “robos de turno” y mantener o devolver la palabra a la persona que la tenía si aún no había terminado;
- potenciar que los turnos de palabra sean solicitados para relacionar unas intervenciones con las otras, a fin de construir un diálogo y no sólo discursos paralelos.

3. Ocasiones para desarrollar la conversación o la discusión

a) La vida diaria de la clase o de la escuela: momentos de aprendizaje incidental a causa de algún conflicto o a requerimiento de los alumnos.

b) Tiempo compartido: tiempo destinado diariamente o semanalmente a compartir opiniones, sucesos, anécdotas, conocimientos, vivencias, etc.

c) En todas las asignaturas: momentos de discusión y conversación sobre los contenidos, las formas de organización, la naturaleza de las actividades, las responsabilidades y compromisos que hay que adquirir, las formas de relación personal y afectiva, etc.

d) En asambleas semanales o espontáneas: momentos en los que todo el grupo pone en común puntos de vista, en los que se toman decisiones, se analizan aspectos de la vida de la clase o escolar, etc.

e) En sesiones de tutoría: momentos de conversación en pequeño grupo con la maestra o el maestro o bien en parejas, en donde se conversa sobre un caso concreto, una actitud, etc., con la persona afectada.

4. Algunas formas de organización para la discusión y la conversación

a) En la interacción entre iguales: grupos de alumnos en conversación o discusión sobre algún contenido, una actividad, organización, relación, etc.

b) En la interacción entre iguales con un alumno tutor: un alumno asume un rol intermedio entre el profesor y sus compañeros para una actividad determinada.

c) Todo el grupo en conversación abierta con el profesor o profesora.

d) Conversación en pareja: el profesor conversa con algún alumno en particular.

e) Los alumnos conversan entre sí ante la presencia pasiva del profesor. Se pueden desarrollar formas de organización y de control entre los alumnos.

f) Formas mixtas: discusión de grupo y puesta en común entre todos.

5. Nivel de contextualización

a) Habla real participante: conversar o discutir sobre algún conflicto, opinión, preocupación, etc., que afecta a las personas que participan en la conversación.

b) Habla real no participante: conversar o discutir sobre algún conflicto, opinión, preocupación, etc., de actualidad, histórico, etc., que no afecta directamente a los que discuten.

c) Habla hipotética: conversación o discusión establecida sobre un caso hipotético de conflicto, una problemática posible, etc., a través del *role-playing*, de la simulación, en la discusión de dilemas, etc.

d) Habla de ficción: ejercicio literario en el que se construye una conversación, discusión, etc., inventando personajes, roles, estilo discursivo, etc.

e) Transcontextualización (Nelson): discusión o conversación que no parte de casos concretos, sino que está centrada en principios morales aplicables a múltiples casos posibles.

f) Metadiscursio: conversación o discusión sobre las estructuras y funciones del propio discurso o diálogo ético.

Desde el punto de vista del desarrollo de las habilidades comunicativas, las propuestas didácticas presentadas, las ocasiones para hablar y las formas de organización a las que nos referimos deben tener todas su tiempo de realización para ofrecer a los alumnos una amplia gama de posibilidades de ejercitación.

103

Referencias bibliográficas

- ALVERMANN, D.E.; DILLON, D.R.; O'BRIEN, D.G. (1990) *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*. Madrid, Visor.
- EDWARDS, D., MERCER, N. (1987) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid, Paidós/MEC.
- TOUGH, J. (1976) *El lenguaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el maestro*. Madrid, Aprendizaje/Visor.
- TOUGH, J. (1979) *Lenguaje, conversación y educación. El uso curricular del habla en la escuela desde los 7 años*. Madrid, Aprendizaje/Visor.
- WELLS, G. (1986) *Aprender a leer y escribir*. Barcelona, Laia.

RESOLUCION DE CONFLICTOS

Observa cómo discuten o se pelean para decidir cómo negociar

Rafael Grasa

Recordar el papel crucial del conflicto en la tarea educativa, así como también la necesidad de aprender a regularlo y/o resolverlo, parece inútil. Sin embargo, no suele insistirse demasiado en la necesidad de practicar las técnicas de *análisis, regulación y gestión* de los conflictos, en la utilidad, en suma, de asumir su existencia y hacer habitual, en la medida de lo posible, la forma de encararse con ellos. Las páginas siguientes presentan sugerencias del método que el autor (junto con el Seminario de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos) está desarrollando para analizar conflictos y ejercer de mediador.

Hemos de partir de una premisa inicial: ni todos respondemos igual ante una situación conflictiva, ni siempre lo hacemos de la misma manera, ni todas las situaciones y estadios evolutivos de las personas facilitan la generalización. Obviamente, el contexto y las personas (del estadio evolutivo a factores de personalidad) influyen decisivamente, lo que dificulta las generalizaciones a propósito de los conflictos y la forma de intervenir en ellos; dificultad, sin embargo, no supone imposibilidad.

105

Cómo afrontar los conflictos

Lo cierto es que suele haber estilos preferidos de enfrentarse con los problemas surgidos de la relación interpersonal: *competir, vencer, evitar el conflicto, negociar*... Todo depende del alto o bajo aprecio que se tenga por los objetivos perseguidos por uno mismo y, a la vez, por los de la otra parte.

Podríamos distinguir cinco maneras básicas de afrontar un conflicto:

a) *competir*. Se da cuando uno se preocupa básicamente por sus propios deseos y no piensa en el otro. El único criterio que se sigue es el deseo/pensamiento/valores propios; el resto no importa;

b) *evitar/huir*. La actitud de quien rehúye sistemáticamente los conflictos y evita abordar los problemas, que suele corresponder a desinterés (o al menos interés escaso) tanto por los deseos propios como los del otro;

c) *pactar/negociar/convenir*. Se produce cuando uno se preocupa por sus deseos, pero se muestra dispuesto a tomar también en consideración los de la otra parte. Así pues, el conflicto se concibe como un

proceso en el que, si ambos ceden (a causa del regateo), se puede llegar a un punto intermedio satisfactorio;

d) *acomodarse/ceder/acatar*. Se da cuando uno se desinteresa tanto de su propia postura (por razones que pueden diferir mucho de una a otra persona) que sólo piensa en satisfacer la de la otra parte. Al no haber confrontación, se cede y uno acaba acomodándose siempre, acatando lo que quieren los otros; o sea, la actitud radicalmente opuesta a la competición, aunque en determinados contextos puede ser también bastante problemática;

e) *colaborar*, el enfoque menos usual. Se da cuando uno busca satisfacer sus propios deseos y además está dispuesto a que se satisfagan también en alto grado los de la otra parte. A diferencia del caso de la negociación, en vez de ceder y ganar todos algo, se intenta una solución que amplíe las *ganancias* de ambas partes.

Todas las estrategias pueden ser útiles, en función del contexto y de la importancia de lo que esté en juego. No obstante, lo más difícil, interesante y probablemente útil en el contexto educativo es aprender a colaborar, tarea en la que suele resultar conveniente -al menos inicialmente- el recurso a la *mediación*. Para mediar en un conflicto, no obstante, hay que captar el estilo o los estilos en juego y, a menudo, intentar que se alteren. Básicamente, la clave radica en abandonar comportamientos catalogables como *evitar*, *competir* o *acomodar-acatar*, en beneficio de otros como *colaborar* o *negociar*. De ahí que para elegir la estrategia negociadora haya que observar cómo se pelean o discuten las partes implicadas.

Dos son los estilos que permiten intercambiar posturas: la negociación y la colaboración. La negociación supone intercambio de posturas, pero dentro de cierta adversidad o antagonismo: como en cualquier situación de regateo, hay una *oferta inicial de resolución* tras escuchar ambas posturas, que establece los ámbitos de negociación. Si hay terreno para el entendimiento, se puede proseguir mediante sucesivas concesiones. El papel del mediador consistirá entonces en clarificar los puntos mínimos, irrenunciables, de cada parte a la otra; sin clarificación y reflexión sobre el mínimo es difícil que haya un terreno para la negociación.

La colaboración, por el contrario, parte de una situación cooperativa: hallar una solución que satisfaga los deseos y aspiraciones de ambos, lo que a su vez supone trabajar juntos. Por consiguiente, no se trata de regatear mediante ofertas y contraofertas, sino de *identificar* los intereses respectivos. Lo que se negocia, por tanto, son intereses compartidos para lograr el mejor acuerdo posible, por lo que la tarea del mediador será por tanto muy diferente.

Sin embargo, antes de ocuparnos de la forma de lograr esa identificación, conviene hacer un alto y ocuparse ya del conflicto en sí, sobre todo de la forma de definirlo.

Definición y análisis de los conflictos

Para cualquier persona interesada en conflictos (interpersonales, intergrupales, internacionales), el punto nodal y más problemático es su *comprensión* y *definición*. Obviamente, no se puede regular aquello que se es incapaz de entender o definir.

Sin embargo, ni las definiciones de conflicto coinciden, ni se inscriben en teorías semejantes acerca de las bases y causas subyacentes, ni existe tampoco coincidencia acerca de cómo examinar su origen. Sin pretender ser exhaustivos, las teorías acerca del conflicto social -en particular, en cuanto al microanálisis- van desde las que sostienen que el conflicto y la lucha son algo innato a todos los animales sociales, con cierta base genética (Ardrey, Lorenz), a las que afirman que el conflicto social se debe en buena medida a los defectos de comunicación, a disfunciones perceptivas o bien a los procesos de sociabilización y demás procesos semi inconscientes en que se interiorizan pautas de conducta (Rapoport, escuela de Palo Alto). Además, hay quien postula que el conflicto social procede de la naturaleza de ciertas sociedades, es decir, de su estructuración patológica, desigual, que tiende a la coerción y a la explotación, por lo que (en ciertas concepciones del marxismo, por ejemplo) de desaparecer tal situación patológica desaparecerían a su vez los grandes conflictos sociales, y, por último, quien cree que el conflicto es una aberración, un proceso disfuncional en los sistemas sociales, que deben tender hacia la integración y el consenso (Parsons, Smelser).

No obstante, aquí se considerará el conflicto como:

- a) un proceso natural, común a todas las sociedades y grupos;
- b) que se estructura en fases, básicamente cíclico en su desarrollo;
- c) que se mueve en secuencias de etapas parcialmente predecibles y, por ello, susceptible de regulación constructiva;

d) punto en el que hay que tomar en consideración muchas de las cosas que afirman otras teorías (defectos perceptivos y comunicacionales, asimetrías estructurales entre las partes en conflicto merced a la estructura de clases y las diversas formas de explotación, etc.);

e) una situación que requiere una comprensión de los micro y macroprocesos subyacentes, en particular de las asimetrías y desequilibrios.

Un conflicto supone, en síntesis, una interacción entre varias personas con objetivos o fines incompatibles. Y ello, a su vez, supone la presencia de personas y/o grupos con algún tipo de interdependencia, que perciban algún tipo de incompatibilidad en la consecución de sus objetivos o metas, o bien de competencia en la consecución de ciertas recompensas. En ese sentido, tan importante como el problema objetivo es su *percepción subjetiva*. Nos hallamos ante una paradoja inicial: los implicados en un conflicto han de *cooperar para contender*, en virtud de su interdependencia.

Ello supone diferenciar entre *conflicto subyacente* (aquel en que uno o varios de los actores implicados no se percatan de la situación conflictiva, no tienen conciencia de ella) y *conflicto patente* (o conflicto, sin más).

Esquemas para analizar conflictos

¿Cómo puede analizarse un conflicto, en particular interpersonal, para luego intervenir en él? Una forma muy sencilla de hacerlo consiste en seguir los siguientes pasos:

1. *Separar los tres aspectos presentes en el conflicto: personas, procesos y problema(s)*

Para intervenir en él, habrá que tomar en consideración los tres aspectos. De acuerdo con Lederach (que sigue a Wehr y la escuela de Boulder, Colorado), analizar e intervenir en un conflicto supone cumplir los siguientes requisitos:

2. *Clarificar el origen, la estructura y la magnitud del problema*

Ello supone a su vez: a) establecer quién está involucrado y quién puede influir en el resultado del proceso; b) concretar los asuntos más importantes que tratar; c) distinguir y separar los intereses y las necesidades de cada uno de los implicados.

3. *Facilitar y mejorar la comunicación entre las partes*

O sea: a) controlar las dinámicas destructivas (generalizar en exceso, proliferar los problemas (meterlo todo en el mismo saco o problema), estereotipar a las personas, etc.); b) crear un ambiente de diálogo para buscar soluciones reales y constructivas.

4. *Trabajar sobre los problemas concretos de las personas enfrentadas*

Ello supone, de acuerdo con lo ya dicho: a) separar los problemas de las personas e impedir la personalización; b) centrarse primero en los intereses y necesidades de cada uno, y no en sus posturas; c) establecer un ambiente que favorezca la negociación, para evaluar así las bases de influencia mutua y, en lo posible, equilibrarlas; d) ayudar a cada parte a reflexionar sobre la situación y a percatarse del alcance del poder de cada uno.

Cuando se trata de un conflicto complejo y algo alejado del grupo con el que se trabaja, en particular si es un conflicto internacional, conviene recurrir a lo que Wehr ha denominado *guía cartográfica de un conflicto*; es decir, a levantar un mapa del terreno para orientarnos en nuestro tránsito por el litigio. A continuación se ofrecen dos procedimientos para *levantar* el mapa: el primero, (un croquis, de hecho) pensado para conflictos menos complejos, que requiere menos tiempo e investigación; el segundo (la guía cartográfica) para los más enrevesados.

CROQUIS RAPIDO DE UN CONFLICTO

1. Escribir un resumen, descriptivo y conciso.
2. Sintetizar su historia, los orígenes y la evolución.
3. Identificar los grupos de personas involucradas: actores primarios, secundarios y terciarios; liderazgo, naturaleza del conflicto; formación de coaliciones, etc.
4. Exponer los fundamentos del conflicto: motivos, necesidades y metas, intereses y valores, comunicación entre individuos o grupos involucrados, nivel de conciencia del conflicto, limitaciones, etc.
5. Describir la estructura básica (reglas, modelos comunicacionales, autoridad y toma de decisiones, etc.) del conflicto en ese momento.
6. Estudio de la dinámica del conflicto (cómo se precipita, cómo se intensifica, cómo se modera, cómo acaba).
7. Investigar los recursos para su regulación.

GUIA CARTOGRAFICA DE UN CONFLICTO

i.-*Descripción breve* (máximo, una página).

ii.-*Historia del conflicto*

iii.-*Contexto del conflicto*: fronteras o dimensiones: geográficas, estructura política, relaciones, jurisdicción, redes y pautas comunicativas, métodos de decisión, etc.

iv.-*Partes en conflicto*: unidades de decisión implicadas, directa o indirectamente. A nivel primario, quiénes son o se perciben incompatibles e interactúan directamente, cómo se estructuran los grupos. Puede hacerse también a nivel secundario: partes con intereses indirectos o con alguna participación en el resultado final, y de terceras partes. Lo fundamental, no obstante, es informarse de la naturaleza real de las relaciones de poder (simétricas, asimétricas, liderazgo, etc.).

v.-*Temas*: problemas en juego; de haber varios, uno suele ser predominante; es decir, desacuerdos por solucionar: a) basados en *hechos*, es decir, desavenencias sobre el fenómeno; b) basados en *valores*; c) basados en *intereses*, es decir, desacuerdos sobre quién se hará con qué en la distribución de recursos; d) basados en *percepciones totalmente ilusorias*, es decir, desacuerdos que se fundamentan en percepciones, intereses o valores totalmente disparatados (imposibles de conseguir, por ejemplo).

vi.-*Dinámica*: predictibilidad. Se analizan: sucesos precipitadores; emergencia, transformación, proliferación de temas (temas cambiantes a medida que progresa o escala el conflicto; lo específico se vuelve general, lo simple se multiplica); polarización (las partes buscan coherencia interna, se forman coaliciones, se consolidan las posiciones de los líderes, por lo que el conflicto tiende a incrementar su intensidad y a polarizarse).

vii.-*Alternativas para solucionar el problema*: sugerencias de las partes y los observadores, alternativas tradicionales, etc.

viii.-*Potencial de regulación del conflicto*: a) factores internos de limitación (intereses, valores en común, etc.); b) factores externos de limitación (actividades, arbitrio, intermediarios, etc.); c) terceras partes interesadas o neutrales; d) posibles técnicas de gestión del conflicto.

Algunas pautas para aplicar el análisis a la tarea de mediación en el ámbito educativo

Sepamos con cierto detalle o no qué tipo de conflicto tenemos ante nosotros, a menudo lo apremiante es tratar de intervenir en él, mediar; punto éste en el que volvemos a las ideas relativas a los estilos de afrontar conflictos, en particular a lo relativo a la forma de negociar o colaborar.

Para fomentar la negociación o la colaboración a través de un mediador (facilitador, educador, etc.) hay que definir con precisión el problema. Las reglas que seguir, que pueden conocer las personas implicadas, son tres:

a) *Delimitar temas y asuntos*. Si son varios, hay que establecer prioridades. Pueden utilizarse para ello las siguientes pautas:

- evitar las generalizaciones, que perpetúan los conflictos e impiden el diálogo constructivo (hay que pedir ejemplos concretos de lo que molesta, por ejemplo, u ofrecer una concreción como mediador, o pedir aclaraciones sobre quién hizo qué a quién, cuándo y dónde, etc.);

- intentar que se ocupen de un sólo problema cada vez: es más fácil de concretar y aparece con unas dimensiones aceptables. Además, se van perfilando los puntos o zonas de acuerdo. Cuando les resulte difícil, puede recurrirse a una pizarra o un papel en que se van apuntando los temas, lo que obliga nuevamente a concretar, y se visualiza;

- insistir siempre en que separen las personas de los problemas. Lo único que puede resolverse son los problemas;

- asegurarse de que las partes implicadas aceptan que esos son realmente los problemas existentes.

b) *Poner en claro los intereses*, fundamento de las acciones de las partes. Para ello habrá que preguntar a menudo: ¿Por qué?. No basta con que las partes expliquen claramente la solución deseada, sino las razones de ese deseo: al hacerlo pueden surgir posturas contradictorias, aunque ello no siempre supone antagonismo de intereses.

El mediador abordará mejor los problemas si se trabaja con intereses, puesto que éstos siempre pueden satisfacerse de diversas maneras. Sólo comparando los intereses en conflicto tras su explicitación, es posible que las partes vean cuánto es lo que les une.

c) *Concretar las necesidades básicas de cada parte*. Así como los intereses permiten entender las posturas en conflicto, las necesidades nos dan pistas sobre lo que impulsa a alguien a actuar, sobre la estructura básica de los deseos de una persona. Sin satisfacer —al menos en parte— tales necesidades, es imposible solucionar el conflicto.

La tarea del mediador es hacer posible una visión global del

conflicto, algo que no puede tener cada parte por sí sola. De ahí la importancia de las técnicas de visualización, sean directas (*role-playing*, simulación, etc.) o indirectas (dramatización, marionetas, etc.). La percepción limitada del problema hace que sea mucho más difícil resolverlo, de ahí que el mediador deba esforzarse en ampliar esa visión. Dicho de otra manera, ha de ayudar a las personas en conflicto a *replantearse el problema*, paso previo a que generen soluciones.

Cómo replantear un problema: la tarea del mediador

Los siguientes procedimientos pueden ayudar a que las partes analicen el conflicto desde ángulos y perspectivas diferentes:

1) subrayar los elementos en común de ambas visiones, puesto que insistir en lo que las une ayuda a encuadrar el problema;

2) presentar el problema sin generalizaciones ni personalismos, en términos concretos y manejables, con un tono algo optimista que subraye su resolubilidad;

3) buscar un procedimiento que permita que se pongan en el lugar del otro. Por ejemplo: a) describir, como mediador, a cada uno la visión del otro; su neutralidad asegura una buena escucha, poniendo el énfasis luego en si cada parte acepta como legítima o posible la visión de la otra; b) pedir a A que intente explicar cómo ve B el problema y viceversa, lo que obliga a prestarle mayor atención; c) si están todas las partes presentes, pero con mala comunicación, se puede aplicar el método de la *paráfrasis* (A explica su problema y B debe repetir con sus propias palabras la explicación a satisfacción de A, y viceversa);

4) enfocar el problema según las diversas soluciones posibles: Si el problema fuera X podríamos hacer... Eso obliga a poner el énfasis en el futuro y no en el pasado. Es importante valorar la solución más sencilla: no hacer nada. ¿Qué sucedería entonces, mañana...de aquí a un mes...? Tampoco está de más reflexionar sobre la solución del mal menor.

Por último, no habría que omitir tampoco posibles soluciones no pensadas, en particular cuando las partes parecen obcecarse con una o dos como únicas posibles: Bueno, ¿qué pasaría si...?; estas preguntas los obligan a ir más allá de sus exigencias y a valorar de nuevo el problema, incluso suele flexibilizar sus posturas si la reflexión les lleva a percatarse del riesgo de que las cosas fueran a peor.

A la búsqueda de soluciones

Habida cuenta de que en el conflicto hay necesidades e intereses en juego y diversas posibilidades de solución, aunque las personas implicadas sólo suelen ver una como factible, la tarea de mediación depende en buena medida de que se puedan generar alternativas innovadoras, nuevas soluciones, que luego sean aceptadas por las

partes. Para ello se puede recurrir a:

1. establecer un ambiente que permita explorar lo desconocido sin desconfianza, es decir, un contexto que excluya amenazas y compromisos, y para ello hay que *separar la solución sugerida de la evaluación de la misma*. Lo primero es pensar innovadoramente, luego se separa el grano de la paja. Entre las diversas maneras de actuar están: hacer listas de ideas sugeridas como punto de partida; torbellino de ideas; considerar soluciones parecidas en otros casos; y, en último extremo, sugerir *varias* posibilidades (nunca una sola para evitar la dejación de responsabilidad o la dependencia del mediador). La idea es muy simple: *un buen número de sugerencias de posibles soluciones permite una mejor negociación o acuerdo*;

2. hacer que piensen también en las soluciones que convienen a la otra parte. Ayudar al otro a satisfacer sus deseos contribuye a la satisfacción de los propios, al menos en ocasiones. (Conviene recordar que cuando alguien propone algo hay que tener presente que puede resultar necesario pulir la idea para que resulte aceptable para la parte en cuestión.) La comunicación puede ser fundamental;

3. insistir en que su contribución al proceso de generar soluciones debe ir en la línea de lo que les gustaría proponer o lograr, y no de lo que no quieren en modo alguno. Se trata, en suma de fomentar un enfoque positivo del problema;

4. optar -teniendo en cuenta el grupo, las partes o el *cómo te peleas* predominante- por una de las dos estrategias básicas para buscar soluciones: a) estamos de acuerdo, en principio; o b) el fraccionamiento.

El *estamos de acuerdo, en principio* supone lograr un marco global, un acuerdo sobre un principio de base, y luego pasar a discutir los detalles en concreto dentro de ese marco. Otras veces, el acuerdo marco o inicial puede serlo sobre el procedimiento (no sobre el problema, sino sobre los pasos que hay que seguir para ocuparse de él). El *fraccionamiento*, por el contrario, consiste en dividir en partes el problema e ir buscando soluciones para cada una de ellas, con el objetivo de lograr un acuerdo global por suma de acuerdos menores.

Todo lo anterior no garantiza el éxito, pero permite mediar, es decir, intentar que un tercero, a ser posible imparcial y neutral, facilite un proceso de resolución de un litigio o conflicto. Todo dependerá de la práctica. En cualquier caso, nunca será peor que dejar que el conflicto se pudra o reaparezca periódicamente en versión corregida y aumentada.

Referencias bibliográficas

JUDSON, S. (ed.) (1985) *Aprendiendo a resolver los conflictos. Manual de Educación y No-violencia*. Barcelona, Lerna (prólogo de Rafael Grasa).

SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ (AODH) (1990) *Educación para la paz*. Madrid, CIP/Seminario de Educación para la Paz.

Fundamentos psicológicos

Dentro del ámbito de la educación moral, el desarrollo del *role-taking*, o capacidad para asumir roles, es probablemente uno de los objetivos más perseguidos, por cuanto supone una condición básica e insustituible del comportamiento y del juicio moral. La capacidad para empatizar, o conectar con el punto de vista ajeno, implica una progresiva descentración del sujeto, que según Piaget se produce en la medida que el niño tiene experiencias sociales e interacciona con sus semejantes. Tales experiencias provocan una progresiva disminución del egocentrismo que permite avanzar en el desarrollo del *role-taking* y en la adquisición de una conciencia más aguda de las perspectivas ajenas (asunción perceptiva), de los pensamientos de los otros (asunción cognitiva) y de los sentimientos ajenos (asunción afectiva).

La asunción de roles supone la adquisición de distintas habilidades:

- la habilidad para comprender que los otros tienen también puntos de vista, quizás distintos, sobre los sucesos, y para anticipar lo que puedan pensar o sentir;
- la habilidad para relacionar y coordinar distintos elementos y perspectivas;
- la habilidad para controlar y relativizar el propio punto de vista cuando se trate de juzgar o de tener en cuenta el punto de vista de los demás.

La técnica que en este capítulo presentamos, el *role-playing*, pretende facilitar la adquisición de este tipo de capacidades: la perspectiva social, la empatía y el *role-taking*. En el *role-playing* se trabajan conjuntamente los aspectos interpersonales, racionales y emocionales que actúan en la toma de decisiones, siendo todos ellos objeto de análisis posterior. Mediante la práctica continuada del *role-playing*, los alumnos exploran los sentimientos, actitudes, valores y percepciones que influyen en su conducta, a la vez que se sienten forzados a descubrir y aceptar el rol de los demás. La mejora de la capacidad de resolución de conflictos, así como también la asunción de las consecuencias que se derivan de la toma de decisiones, son también aspectos trabajados en el *role-taking*.

Descripción del método

Si bien la técnica del *role-playing* ha sido utilizada en el campo educativo con distintas finalidades (crear un ambiente de interés en torno a un tema concreto, favorecer una metodología más activa en el aula, etc.), dentro del ámbito de la educación moral recobra una nueva relevancia, dado que incide directamente en uno de los objetivos prioritarios de ésta como es favorecer el desarrollo de la perspectiva social y la empatía.

En síntesis, el *role-playing* consiste en dramatizar, a través del diálogo y la improvisación, una situación que presente un conflicto con trascendencia moral, es decir, que el problema que se plantee sea *abierto* y dé lugar a posibles interpretaciones y soluciones. La presencia de distintos personajes permite introducir puntos de vista diversos y lecturas diferentes ante el mismo suceso.

La esencia del *role-playing* es el compromiso del grupo en un conflicto y la actitud de intentar resolverlo. Como señalan Joyce y Weil¹, el *role-playing* ayuda a que los alumnos exploren sus sentimientos, comprendan sus actitudes, valores y percepciones, desarrollen sus capacidades de resolución de problemas y examinen los temas desde múltiples y variadas perspectivas.

El proceso clásico del *role-playing* podemos explicarlo a partir de cuatro etapas aunque, como ya veremos más adelante, hay otras variedades de *role-playing* que no tienen por qué seguir necesariamente todos los pasos que a continuación planteamos:

1. Calentamiento

El objetivo de esta fase es crear en el aula un clima de confianza y participación. Es en este momento cuando se anima al grupo a trabajar el problema, intentando que todos lo reconozcan y lo acepten como un tema de interés.

2. Preparación de la dramatización

En esta fase, el educador aporta todos los datos necesarios sobre la dramatización que se realizará, indicando claramente cuál es el conflicto, qué personajes intervienen y qué escena se representa. Para ello se puede ayudar de un breve escrito en el que se explique el problema. La explicación se limita a contextualizar la situación, sin concretar la actuación de los personajes y respetando un amplio margen de improvisación (si bien este aspecto se verá muy determinado por la edad de los alumnos).

Seguidamente, se piden voluntarios para representar los distintos personajes, animando a los alumnos a participar pero sin forzarlos. Es

1. JOYCE, B.; WEIL, M. (1985) *Modelos de enseñanza*. Madrid, Anaya.

importante evitar elegir alumnos que en la vida real tienen un rol similar al del personaje (por ejemplo, no elegir al niño rechazado por el grupo para interpretar el papel de un marginado). Por otra parte, conviene asumir roles diferentes al personal de manera que el alumno se vea forzado a buscar argumentos distintos a los propios y a ponerse en el lugar del otro.

Terminada esta fase, los *actores* salen del aula y tienen unos breves minutos para interiorizar su papel y preparar mínimamente su actuación. Si se considera necesario, el profesor entregará a cada personaje un pequeño escrito donde figuren sus rasgos de personalidad más característicos. Mientras, el profesor informa al resto de miembros de la clase, que harán de observadores, sobre cuál es su función, motivándolos a participar activamente en la representación y subrayando la importancia de sus observaciones en el análisis de la representación y en la calidad del debate posterior.

El papel de los observadores consiste en evaluar el realismo de la representación, comentar la actuación de los distintos personajes, los sentimientos que había en juego, los intereses, las distintas actitudes, etc. El hecho de encargarles la observación de un aspecto concreto (examinar un personaje determinado, comprobar si hay diálogo real entre los distintos personajes, si tienen en cuenta los argumentos del otro, etc.) puede agilizar y clarificar a los alumnos. A los observadores se les avisa que no pueden hablar hasta que la representación no finalice.

115

3. Dramatización

Durante la dramatización los actores intentan asumir su rol acercándose lo más posible a la realidad y esforzándose por encontrar argumentos convincentes que defiendan su postura. Dado que el diálogo entre los distintos personajes no está previamente preparado, la improvisación y el hecho de tener que situarse en un punto de vista ajeno requieren por parte del individuo un esfuerzo considerable que no conviene mantener durante mucho tiempo. Por ello, una vez que hayan surgido elementos interesantes y suficientes para el debate, el profesor pondrá fin a la interpretación sin esperar a que acabe por sí misma o que se llegue a un final concreto.

La interpretación de los actores se basa principalmente en el diálogo y la palabra, evitando las dificultades y complicaciones que tendría un estilo más teatral. No obstante, una mínima ambientación (colocación de las sillas, presencia de algún objeto significativo, etc.) puede ayudar y dar seguridad a los intérpretes.

Mientras tiene lugar la interpretación, el grupo de observadores permanece en silencio tomando notas de los aspectos que anteriormente se les ha indicado. Dado que la situación física puede facilitar o entorpecer enormemente la observación de la escena, es convenient-

te que el grupo de observadores esté situado de tal manera que pueda ver y escuchar sin dificultad a los distintos personajes. La colocación en semicírculo con los actores frente al grupo suele ayudar a este fin.

4. Debate

En esta cuarta fase se analizan y valoran los distintos elementos de la situación que ha sido interpretada: cuál era el problema, qué sentimientos han entrado en juego, qué actitudes, qué soluciones se han propuesto, cuáles parecían más adecuadas, cuáles menos, etc. Para facilitar y agilizar el debate, puede ser conveniente seguir un orden en la puesta en común. Por ejemplo, puede iniciarse la discusión con una exposición breve por parte de los actores sobre su experiencia: cómo se han sentido durante la interpretación, qué valoración hacen del proceso en general, cómo creen que han resuelto el conflicto, etc. A continuación, el grupo de observadores comunica su visión externa del problema en función de los aspectos que el profesor ha señalado como relevantes para la discusión. Una vez que los dos grupos han expuesto sus puntos de vista, se abre el diálogo interviniendo indistintamente unos y otros.

El papel del profesor como moderador es definitivo para una buena calidad en el debate. El interés real del grupo por el problema, el grado de implicación tanto intelectual como afectivo, también es un factor decisivo para la discusión. La búsqueda de nuevas soluciones y alternativas al conflicto, la transferencia a situaciones reales y cercanas a los alumnos, medir las consecuencias de las distintas decisiones y el intento por llegar a establecer conclusiones como grupo, son los elementos que debe tener presente el educador a fin de explotar al máximo esta fase.

Si se considera oportuno, una vez finalizado el debate, se puede repetir la interpretación explorando nuevas posibilidades de solución al conflicto planteado y midiendo sus consecuencias.

Ejemplos del *role-playing*

Como ya se ha indicado, para realizar un ejercicio de *role-playing* puede ser muy útil presentar a los participantes un breve texto que sitúe el tema y los detalles de la dramatización. A continuación reproducimos dos ejemplos.

1. Clases de judo (8-10 años)

Los Martorell quieren que sus hijos vayan a clase de inglés dos tardes al salir de la escuela. Los hijos, de 10 y 11 años, prefieren hacer judo, actividad que empezaron el año pasado. Los padres no quieren ni oír hablar del judo porque creen que el día de mañana no les servirá para nada, mientras que el inglés les facilitará los estudios y la salida al

extranjero. Los niños piensan que ya estudian inglés en la escuela y que en su tiempo libre prefieren hacer judo.

2. Comparar situaciones de juego (6-8 años)

a. *Ricard*: quieres jugar y preguntas si te dejan. Te dicen que no porque no corres mucho. Ellos tampoco dibujan tan bien como tú y sí que les dejas pintar. Tú te quedas muy triste.

Los otros: no queréis que juegue porque no corre mucho. Os burláis de él y no le dejáis jugar.

b. *Pau*: pides permiso para jugar a “stop” aunque sabes que no pasas por debajo de las piernas de los otros. Cuando te dicen que eres muy alto, propones cambiar de juego.

Los otros: queréis jugar a “stop”, pero con Pau es imposible. Siempre acabáis en el suelo. Le decís que a “stop” no queréis jugar con él, pero que jugaréis a otra cosa.

c. *Ana*: quieres jugar a “matar”. Cuando vienen tus compañeros y te invitan a jugar, dices que no porque no tienes fuerza.

Los otros: cuando Ana os dice que no tiene fuerza le decís que no se preocupe, que cuando sea más grande lo hará mejor y que de momento puede tirar la pelota desde más cerca.

Papel del educador

El educador debe favorecer un clima de confianza y serenidad en el grupo, asegurando a cada alumno y alumna que su intervención será respetada y tenida en cuenta. Para ello deberá aceptar las distintas sugerencias y opiniones de los alumnos y alumnas sin emitir ningún juicio de valor. También es labor del educador ayudar al grupo a elaborar y profundizar sus propios argumentos, contrastando puntos de vista alternativos, explorando distintos aspectos del problema y cuestionando las consecuencias de cada decisión. Durante el debate, los alumnos frecuentemente quedan bloqueados en algún aspecto concreto, tendiendo a repetir constantemente los mismos argumentos. En ocasiones como ésta, la intervención del educador (resumiendo alguna aportación concreta o presentando las distintas posturas) puede ayudar al grupo a clarificarse y seguir avanzando en la discusión.

Como se deriva de todos estos factores, el papel del educador en la aplicación del *role-playing* no consiste en sobredirigir ni en forzar la situación hacia objetivos predeterminados por él anteriormente (esperar algún final en concreto, manipular la discusión hacia algún desenlace que se considere positivo), sino que el rol del educador es ser facilitador y coordinador de la discusión. Serán sus intervenciones las que animen a los alumnos a la participación, asegurándoles el máximo respeto por cuanto piensan y sienten. La recogida de las opiniones menos escuchadas o infravaloradas también corresponde al profesor. Por último, el educador debe ayudar al alumno a hacer uso de la experiencia adquirida en el *role-playing* para planificar los cambios de comportamiento deseados por el alumno.

Ejercicios de role-playing

1. Role-playing en la pizarra

El maestro dibuja en la pizarra la cara de una persona triste o preocupada, dando algunos datos de ella. Por ejemplo, se llama Nuria y está cursando 8º de EGB. A continuación, describe una situación concreta que está viviendo el personaje: "es el primer día de clase y no conoce a ninguno de sus compañeros", y plantea preguntas al grupo: ¿cómo se debe sentir Nuria?, ¿qué debe pensar?, ¿os habéis encontrado en alguna situación parecida?, ¿qué sentíais?, ¿qué hicisteis?

Seguidamente, el profesor dibuja la misma cara, pero esta vez alegre y sonriente, sugiriendo al grupo nuevos interrogantes: ¿qué le debe haber ocurrido?, ¿por qué está contenta?; en una situación parecida, ¿qué es lo que a vosotros os ayudaría a estar contentos?

2. Conferencia de prensa

Este ejercicio es parecido al anterior, con la diferencia de que el personaje elegido es alguna figura significativa y famosa del mundo de la literatura, la historia o la política. El profesor dibuja la cara en la pizarra y explica, en el caso de que sea necesario, algunos rasgos del carácter del personaje. A continuación, el grupo piensa preguntas que le gustaría hacer al personaje elegido, mientras el profesor las va apuntando en la pizarra. Cuando hay preguntas suficientes (seis o siete) y variadas, se pide un voluntario para representar el personaje y contestar a las preguntas. Si no hay voluntario se puede hacer, entre todos, una lista de posibles respuestas.

3. Silla vacía

Este ejercicio consiste en una variación del anterior. La diferencia consiste en que el personaje se simboliza con una silla vacía en medio de un círculo. Dos o tres alumnos voluntarios se sientan a los pies de la silla, contestando indistintamente a las preguntas que se le hacen al personaje.

Antes de iniciarse la entrevista, los alumnos habrán de buscar información acerca de la vida, el pensamiento, el carácter y la ideología del personaje que interpretará.

4. Resolución de conflictos

El profesor pide a la clase que cada alumno explique brevemente por escrito una situación conflictiva que haya vivido recientemente con otra persona. A continuación, recoge todas las aportaciones y elige una al azar. Se divide la clase en dos grupos, que representan a las dos personas implicadas en el conflicto y se inicia la discusión, que debe ir encaminada a la búsqueda de una solución compartida y aceptada por los dos personajes.

5. Historia problema

El profesor lee a los alumnos una historia donde se plantea un conflicto entre distintos personajes. La explicación no incluye la solución del problema, sino que son los alumnos quienes la deben encontrar mediante el *role-playing* o dramatización. Este tipo de *role-playing* se puede repetir con distintas historias que subrayen valores distintos, como por ejemplo la honestidad, la responsabilidad, la aceptación de los demás, el control de los sentimientos, etc. Con frecuencia, las mismas situaciones que se plantean en los dilemas morales, técnica explicada en otro capítulo del libro, pueden aplicarse a este tipo de *role-playing*.

6. Auto *role-playing*

El objetivo es enfrentar a un personaje con un conflicto interno. Por ejemplo, Toni ha de decidir si se pone a trabajar, lo que le permitirá independizarse de su familia, o si empieza a estudiar Economía y sigue viviendo con sus padres. Una silla representará la Facultad de Economía y otra el trabajo. Los dos personajes (facultad y trabajo) pueden ser asumidos por distintos alumnos o por uno mismo, que iría cambiando de silla y buscando argumentos para defender ambas posturas.

119

7. *Role-playing* múltiple

Se divide la clase en distintos grupos, que trabajarán la misma situación pero de manera independiente. Por ejemplo, la situación planteada por el profesor es pedir consejo. En cada grupo se elabora una lista de posibles consejos que se pueden pedir, por ejemplo, sobre la conveniencia de ir a estudiar al extranjero, militar en un partido político, cambiar de trabajo, etc. Posteriormente se elige un ejemplo especificando los caracteres y posiciones de los dos personajes (el que consulta y el que aconseja), y se pasa a la interpretación de los distintos grupos.

8. Soy el jurado

La clase se divide en cuatro grupos, que serán los jurados que deliberan sobre cuatro casos parecidos. Después de diez minutos de trabajo por grupos se inicia la puesta en común, donde cada uno presenta su caso y su sentencia. Se comparan los casos y las sentencias tomadas, comentando los criterios que en cada grupo han sido decisivos. Por ejemplo, el delito es la posesión de marihuana. El profesor elabora una lista de sentencias y la pasa a cada grupo. Los casos pueden ser: un hombre de vida complicada, un hombre de vida ordenada, una mujer de vida complicada y una mujer de vida ordenada. Cada grupo desconoce el contenido de los otros casos.

9. Dificultades de decisión

El profesor plantea un caso donde se da un conflicto de toma de decisiones (por ejemplo, seguir estudiando o dedicarse profesionalmente al baloncesto). En la situación intervienen dos personajes: el que tiene ante sí el problema y el que lo ayuda a tomar la decisión. El resto de la clase participa como observador y ha de intentar contestar a estas preguntas: ¿está bien definido el problema?, ¿hay claras alternativas de solución?, ¿se han analizado las diferentes consecuencias de cada alternativa?, ¿hay preguntas que a tu juicio son importantes y no se han hecho?, etc. Después de unos minutos de diálogo, el profesor corta la interpretación y se inicia el debate.

10. Role-playing escrito

El profesor presenta una discusión entre dos personajes (por ejemplo, Ana quiere ir a la discoteca y su padre no la deja) y durante tres minutos cada alumno ha de escribir un diálogo espontáneo entre los dos personajes. Después, cada alumno puede leer todo el diálogo o sólo el final y se comparan entre sí.

120

Para concluir, subrayaremos la importancia del *role-playing* como procedimiento necesario, pero no suficiente, en educación moral. Comprender puntos de vista diferentes es básico, pero toma pleno sentido junto al propio conocimiento, a la elaboración de juicios morales bien fundados y a la adecuación de conductas coherentes. Es, por tanto, una técnica muy útil dentro de un programa diversificado de educación moral.

Referencias bibliográficas

- BRUNET, J.J.; NEGRO, J.L. (1988) *Tutoría con adolescentes*. Madrid, San Pío X.
- JOYCE, B.; WEIL, M. (1985) *Modelos de enseñanza*. Madrid, Anaya.
- PIAGET, J. (1984) *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Martínez Roca.

AUTORREGULACION

Silvia López

Durante la década de los setenta se observa una tendencia en los investigadores terapéuticos hacia el estudio de la autorregulación. Algunas razones de este hecho son:

1) se considera que es necesario que el individuo pueda actuar con independencia de los factores extrínsecos, de la dirección y manipulación por parte de agentes externos;

2) los alumnos, con la edad, están más con los amigos, en la calle; esto supone que ni los padres ni los educadores pueden controlar todo su ámbito de interrelación. Por tanto, uno de los objetivos de la educación ha de ser enseñar a autorregularse;

3) si el alumno es capaz de autorregular su conducta de forma adecuada, profesores y padres se podrán dedicar más a enseñar, a mostrar o modelar nuevas destrezas o conductas;

4) si el sujeto es capaz de autocontrolar su propia conducta, puede producir en sí mismo cambios más duraderos y generalizables que si los cambios se producen por influencia externa.

Así, a partir de la autorregulación se quiere desarrollar al educando en el control del campo académico, social y afectivo.

Luis Pantoja, en sus estudios, insiste en la importancia de la autorregulación y el autocontrol de la conducta. El entiende la *modificación de la conducta* como un método de investigación y como un conjunto de técnicas experimentadas aptas para producir un cambio de la conducta basadas en los principios de aprendizaje. Considera que a través de la autorregulación se llega a la educación, es decir, la primera es un medio para llegar a la segunda. Así, la autorregulación como instrumento es positiva en la medida en que genera el perfeccionamiento del individuo y deja de serlo cuando lo impide. De esta forma, se puede enseñar a los educandos a determinar metas propias de comportamiento académico y social dentro del margen de los valores y normas preestablecidos socialmente.

Para este autor, la autorregulación y el autocontrol siguen un continuo didáctico que va desde el heterocontrol al autocontrol. De esta forma, la vida moral de la persona deberá contemplar tres aspectos entre los que se tendrá que dar una correspondencia mutua, aunque los dos primeros son necesarios para llegar al tercero:

1- *competencia moral* (base cognitiva: conjunto de pensamientos, principios que posee el individuo evolutivamente);

- 2- *juicio moral* (razonamiento);
3- *conducta-comportamiento moral* (manifestación exterior de la competencia y el juicio moral).

Concepto de autorregulación y autocontrol

Una de las dimensiones más importantes de la acción pedagógica en el ámbito moral debe orientarse al desarrollo de competencias y conductas que supongan un alto nivel de autorregulación y autocontrol en el alumno. Esta dimensión hace necesaria la formación de los individuos para que estén capacitados para regular (de forma autónoma) su conducta y su actuación en el entorno donde viven, al mismo tiempo que están preparados para presentar conductas singulares basadas y/o orientadas en criterios personales.

Pedagógicamente, el desarrollo y la potenciación de procesos de autorregulación y de autocontrol en el alumno puede contribuir, a largo plazo, a su proceso de sociabilización. Este proceso no ha de ser únicamente adaptativo, sino que ha de tener carácter proyectivo a la vez que se basa en juicios de valor y criterios personales, pero que reclama por parte del individuo someterse a ciertos valores y normas considerados como necesarios para la convivencia y el desarrollo de la persona en su dimensión social.

122 La autorregulación y el autocontrol permitirán al alumno conseguir los objetivos personales que facilitan una mayor perfección de la conducta emitida y pueden colaborar a conseguir un mejor autoconcepto y un grado de autoestima superior.

Desde este punto de vista, se entiende por **autorregulación** aquel proceso comportamental, de carácter continuo y constante, en el que la persona es la máxima responsable de su conducta. Para que el individuo sea capaz de presentar este comportamiento, es necesario que conozca las variables externas e internas que influyen en el mismo, manipulándolas siempre que sea necesario para conseguir los objetivos deseados.

Por otra parte, el **autocontrol** se define como el resultado comportamental consistente en no llevar a cabo una respuesta de alta probabilidad; es decir, supone un proceso de autorregulación en el que la respuesta no solamente está determinada por la persona, sino que además sería poco probable que se produjera sin el concurso de ésta. Cuando un niño, adolescente o adulto rompe una cadena lógica de respuestas de alta probabilidad, y en su lugar da respuestas poco probables o reconduce su comportamiento alterando el que era previsible, podemos afirmar que estamos frente a un caso de autocontrol.

Objetivos

En el campo de la autorregulación y del autocontrol, los objetivos que conseguir se han estructurado en torno a los valores vigentes en

la sociedad en la que viven los sujetos en formación. Estos objetivos, una vez interiorizados y aceptados, son los que permiten poner en marcha los procesos internos o externos de autoevaluación y autorrefuerzo.

Por una parte, la autorregulación exige libertad y responsabilidad para ser llevada a cabo por el individuo, y por otra es interpretada desde el punto de vista de la sociedad como medio para vivir conforme a unos valores considerados como buenos. En el primer caso, el individuo escoge una forma de vida peculiar, y en el segundo se le impone una determinada forma de vivir.

Sólo si consideramos la educación y la escuela en su papel transformador podemos justificar la enseñanza de técnicas de autorregulación mediante las que intentaremos formar o autoformar al individuo para que sea capaz de actuar en conformidad con un mundo de valores sociales objetivamente válidos, y para que tenga una actitud crítica frente a determinadas formas de vida del mundo de los adultos gracias a su autocontrol.

Desde este punto de vista, *las estrategias de autorregulación de la conducta* están dirigidas a:

- *Ayudar al alumno a comportarse en función de criterios propios generados por la propia persona, consensuados o escogidos desde fuera.*

- *Ayudar a equilibrar posibles desarmonías o faltas de la propia conducta.*

Todos los aspectos de convivencia social, relaciones interpersonales y conductas sociales tendrían que formar parte de los programas escolares, ya que existe una dialéctica constante entre el individuo y la sociedad, y por esta razón no podemos ignorar el campo del comportamiento social, ya que es aquí donde probablemente se genera la armonía o conflictividad entre el sujeto y su grupo.

Recursos e instrumentos

La eficacia de las técnicas depende intrínsecamente de la calidad del entrenamiento. Para que la enseñanza sea adecuada ha de contemplar, entre otros aspectos:

- uso abierto y exterior de las técnicas mediante el modelaje;
- el refuerzo y el uso correcto de las técnicas;
- la disminución progresiva de la vigilancia externa;
- el entrenamiento del individuo sin presencia externa;

de manera que evolutivamente vaya interiorizando el control externo hasta convertirlo en un control interno de la misma conducta.

Para trabajar pedagógicamente la capacidad de autorregulación es necesario:

- 1.- motivar a la persona, concienciarla para que sea ella quien decida cambiar su conducta;

2- enseñarle y hacer que practique las técnicas de autorregulación y autocontrol, como por ejemplo:

- autoobservarse; registrar los datos, hacer gráficos y establecer su propia línea de base;
- conocer las técnicas referidas al control de los estímulos antecedentes que ponen en marcha la conducta;
- conocer las técnicas de refuerzo positivo. Aprender a seleccionar los refuerzos e indicar un programa para obtenerlos;
- conocer las técnicas de autocastigo. Aprender a seleccionar los castigos más eficaces;
- practicar las técnicas de relajación;
- autoevaluarse y reformular su programa.

Podemos decir que está frente a un proceso de autorregulación de la conducta cuando el individuo siga los siguientes pasos:

- 1- reconocer que se encuentra en una situación problemática;
- 2- percatarse de que se está rodeado de variables que pueden causar las conductas incontroladas;
- 3- analizar el medio y determinar qué aspectos pueden producir esa situación;
- 4- formular un plan para prevenir el mal comportamiento. Este plan ha de ser capaz de alterar el medio que rodea al individuo;
- 5- reducir la influencia de las variables que producen la conducta desviada;
- 6- realización del plan y autoevaluación.

Rol del profesor

Durante los primeros años y hasta la adolescencia, la autorregulación y el autocontrol están en formación, ya que no pueden darse independientemente del control externo por parte del adulto. Ayudar a que los individuos se autorregulen no es un trabajo fácil, ya que cada uno presenta unas circunstancias personales, familiares y sociales y unas posibilidades concretas que determinan un tipo de autoobservación, autoevaluación y autorrefuerzo diferente.

En general, se puede decir que el papel del educador es ayudar al alumno mediante el proceso de enseñanza/aprendizaje a que pase progresivamente del heterocontrol al autocontrol y a la autorregulación de su propia conducta.

Algunos de los aspectos que el docente puede tener en cuenta son:

- dar pautas y criterios que permitan al alumno/a ser consciente de su conducta y modificarla;
- presentar modelos de nuevas conductas y destrezas que permitan al alumno conseguir los objetivos fijados. Debe aceptarse al alumno como es, ofreciéndole modelos de referencia conductual;
- motivar y orientar el cambio de conducta proporcionando información correctiva;
- ayudar al alumno/a a autoevaluarse evitando las sanciones negativas.

Estrategias orientadas al desarrollo de las competencias autorreguladoras en el alumnado

Las diferentes estrategias que se proponen para desarrollar competencias autorreguladoras se pueden agrupar en dos bloques:

1) *Actividades orientadas para trabajar las condiciones necesarias a todo proceso de autorregulación con presencia del profesor.* Actividades que procuran desarrollar en el alumnado habilidades y destrezas orientadas a facilitar y optimar el autocontrol en los ámbitos escolar y social.

2) *Actividades que suponen la práctica de la autorregulación por parte del alumnado.* Suponen un desplazamiento del protagonismo del profesor hacia el alumno, de tal manera que éste pueda adquirir competencias autorreguladoras no únicamente frente a los problemas de carácter académico y/o social.

1) Actividades orientadas para trabajar las condiciones necesarias a todo proceso de autorregulación con presencia del profesor

Programas de acción pedagógica que permiten aprender técnicas de autoobservación, autodeterminación de objetivos y autorrefuerzo. Estas tres técnicas pueden ser consideradas como tres fases fundamentales dentro del desarrollo de las competencias autorreguladoras.

Autodeterminación de objetivos: Se pretende modificar la conducta del alumnado en función de objetivos o criterios establecidos. En los niveles evolutivos inferiores, los criterios se imponen desde fuera por parte del profesor. En fases posteriores, los criterios son autopropuestos por el propio alumno, aunque siempre en función de su momento evolutivo.

Para que estas actividades tengan eficacia, los criterios propuestos han de cumplir tres condiciones:

- 1- han de colaborar en centrar la atención del alumno;
- 2- han de informar con detalle al alumnado sobre lo que se pretende que haga;
- 3- han de proporcionar consecuencias gratificantes o no en función de su rendimiento.

Para ser eficaz, la autodeterminación de objetivos ha de ir acompañada de recompensas (dar refuerzos positivos o eliminar negativos).

En síntesis, *la presencia de recompensa, el progresivo grado de interiorización y autodeterminación de objetivos por el propio alumno y el nivel de dificultad o exigencia de los mismos* son condiciones que han de reunir las actividades y el diseño de situaciones pedagógicas orientadas al desarrollo de competencias para la autodeterminación de objetivos.

Autoobservación: Ha de permitir al alumno analizar su comportamiento, las causas y el efecto del mismo. *El objetivo es que tome conciencia de su conducta y sea capaz de analizarla como un espectador.* No se puede olvidar que la interiorización del propio comportamiento es una condición necesaria para iniciar el proceso de cambio comportamental.

Se trata de desarrollar habilidades que permitan al alumno seleccionar conductas específicas que observar, determinar la forma y el momento en que se dan, plantear estrategias que hagan posible modificar las conductas que no son adecuadas y evaluar el grado de optimación que, al poner en práctica estas estrategias, se consigue en relación con los objetivos fijados.

Estas actividades exigen:

- definir claramente los objetivos;
- atender el proceso de autoevaluación, ayudando al alumno a ser un verdadero evaluador;
- el educador ha de evitar sanciones que puedan alterar el proceso de autoevaluación;
- el educador ha de diferenciar a nivel de actitudes, ante el alumno, la conducta emitida de la persona que actúa.

La selección de la conducta ha de estar orientada por dos características fundamentales:

- 1- ha de ser accesible a la observación;
- 2- ha de permitir la objetividad en los sistemas de registro y medición.

Una vez identificada la conducta, se registra en una ficha tantas veces como se dé. La autoobservación puede ser continua, durante un largo período de tiempo, o discontinua, en momentos o situaciones específicas.

Factores motivacionales como la sinceridad y la honradez deberán estar presentes tanto en el alumno como en el educador. Así, la acción pedagógica del educador deberá estar orientada por estos conceptos, de tal forma que su actitud sea de aceptación hacia el alumno tal y como es, ofreciéndole pautas de referencia equilibradas que permitan potenciar las actividades autoevaluadoras óptimas en el alumno.

La *autoevaluación* se trabaja al practicar la autoobservación. *El proceso central de la autoevaluación es la comparación entre los objetivos propuestos y los autoobservados en la conducta registrada.* Esta comparación puede tener como resultado una armonía o desarmonía entre las expectativas de conducta deseable y la realidad de la conducta emitida. La verbalización y autoverbalización, externa e interna, son sistemas que colaboran en la concienciación del grado de adecuación entre la conducta emitida y la deseada. Por último, las competencias de discriminación y comparación son necesarias en el proceso de evaluación.

Autorrefuerzo: El sentido del autorrefuerzo está en su efecto positivo para la planificación de estrategias que faciliten el cambio de conducta. Para iniciar una estrategia que lleve a un cambio de comportamiento, es necesario que el alumnado esté motivado intrínsecamente.

Para que el educando llegue al autorrefuerzo, las técnicas más útiles son:

- Contratos de contingencia. El papel del educador es regular la conducta del alumno orientándola hacia los objetivos propuestos. La presentación de reforzadores se inicia por parte del educador y, progresivamente, va pasando al educando a través de la interiorización de la satisfacción o de la insatisfacción que el mismo experimenta en función del grado de adecuación de su conducta.

El educador ha de apoyar al alumno y ha de comprometerse a actuar de manera determinada si el contrato se cumple o no. Primero, es el educador quien decide la actuación que se llevará a cabo en caso de cumplirse o no el contrato. Después, es el propio alumno quien determina la función del educador si se cumple el contrato (en esta segunda fase ya se puede hablar de autocontrato).

- Autocontrato. Ha de cumplir dos condiciones:

- a) comunicar al alumno las ventajas del cambio de conducta de forma clara y optimista;

- b) ha de estar formulado en términos positivos, anunciando una consecuencia positiva en caso de cumplirse el contrato, y no incorporando amenazas si no se cumple.

Las características generales de los contratos son:

- han de especificar claramente la conducta concreta que se pretende cambiar;

- han de establecerse las limitaciones que determinan el objetivo del contrato en un tiempo concreto y que especifican la frecuencia con que se ha de presentar la conducta deseada;

- la recompensa ha de ser definida y deseable por parte del alumno. La recompensa es necesaria, ya que permite asociar su efecto con el cumplimiento de un compromiso;

- la contingencia que se prevé en caso de no cumplirse un contrato no ha de ser muy aversiva, ya que ha de ser asimilada y aceptada por el alumnado. Se ha de evitar basar las contingencias de los contratos en la obediencia o satisfacción de los adultos;

- la conducta objeto del contrato ha de ser observable; debe poderse medir y registrar;

- la complejidad de la conducta ha de adaptarse al nivel evolutivo de los educandos;

- los contratos han de formalizarse por escrito y ser revisados periódicamente por el educador, sin que el cumplimiento o no del

mismo suponga una sanción o presentación de contingencias aversivas.

2) Actividades que suponen la práctica de la autorregulación por parte del alumnado

Son actividades agrupadas bajo los términos de ajuste de conducta, sentido de la responsabilidad, técnicas de autocontrol, autorregulación del estrés y la tensión, técnicas de autoverbalización y de verbalización.

Ajuste de la conducta. Supone una adaptación progresiva a normas diferenciadas según el contexto y la realidad que envuelva al alumnado.

Hay que diseñar situaciones que potencien este ajuste a través de:

- el desarrollo de la capacidad de limitar los propios deseos y ajustarlos a la realidad;
- la capacidad para distinguir las actividades lúdicas de las de trabajo y adaptar la conducta a las exigencias de cada contexto.
- la capacidad para comprender y asumir la necesidad de finalizar las labores y los trabajos iniciados.

Sentido de la responsabilidad. Desarrollar una serie de actitudes como:

128

- comprender la necesidad del cumplimiento de los compromisos adquiridos y aceptar las responsabilidades derivadas de los propios actos;
- mostrar una conducta responsable y una actitud de respeto ante los demás y las cosas que nos rodean;
- responsabilizarse de funciones propias de los adultos y que hacen del educando un regulador de situaciones grupales. Valorar conductas de reciprocidad y responsabilidad grupal.

Autocontrol. Hay que potenciar:

- actitudes de aceptación frente a situaciones problemáticas;
- anticipación de las consecuencias de la propia conducta y de las expectativas;
- progresar en el grado de control de la demora de la conducta;
- desarrollar actitudes comprensivas y activas frente a la necesidad de reparar, con su actividad, los efectos negativos de la conducta.

Autorregulación del estrés y de la tensión. Esta competencia es necesaria para la incorporación de los jóvenes y adolescentes en el mundo adulto. Las actividades que se plantean han de orientarse hacia:

- la autoobservación de reacciones ansiógenas;
- el análisis del medio en que el alumno experimenta estas reacciones de ansiedad. Modificación del medio si es conveniente;
- el desarrollo de capacidades expresivas que canalicen los sentimientos de tensión;

- el desarrollo de técnicas de relajación y autorrelajación en el educando.

Autoverbalización y verbalización. El lenguaje facilita la relación entre la dimensión cognitiva y la dimensión activa de la persona (juicio y acción). El habla colabora en la organización y control de las acciones y en el desarrollo de la actividad voluntaria.

EJEMPLO

Los alumnos de una clase de 7º de EGB celebrarán un partido de baloncesto. La clase se divide en dos grupos que formarán los equipos. Durante los entrenamientos, los jugadores que estén en el banquillo realizarán las funciones de observadores anotando todos aquellos errores que observen en la táctica y estrategia de sus equipos respectivos; por ejemplo:

- Algunos han pasado la pelota precipitadamente.
- Algunos no han cubierto la línea de pase.

.....
.....
.....
.....
.....

Finalizado el entreno, se reúnen por grupos analizando las anotaciones realizadas por los observadores. En función de este análisis, se realizará la *autodeterminación de objetivos* para la celebración del partido; por ejemplo:

- Cubrir la línea de pase.
- Reforzar la defensa
- No ser tan individualista.

.....
.....
.....
.....

Durante la celebración del partido, los observadores registran las conductas de los jugadores y éstos van realizando una *autoobservación*. Finalizado el partido, se realiza la *autoevaluación* comparando las conductas emitidas con los objetivos propuestos. El desarrollo del mismo partido actuará como *autorrefuerzo*.

129

Referencias bibliográficas

- FABREGAS, J.J.; GARCIA, E. (1988) *Técnicas de autocontrol*. Madrid, Alhambra (Biblioteca de recursos didácticos).
- PANTOJA, L. (1986) *La autorregulación científica de la conducta: teoría y técnicas aplicadas a la terapia y educación*. Bilbao, Universidad de Deusto.

HABILIDADES SOCIALES

Isabel Carrillo

Habilidades sociales y educación moral

El concepto *habilidades sociales* designa el conjunto de comportamientos interpersonales aprendidos que configuran la competencia social de cada persona en sus diferentes ámbitos de interrelación humana. Tales comportamientos pretenden modificar el entorno social de vida de modo que se obtengan consecuencias deseadas y se eviten o supriman hechos o situaciones no deseables. Es decir, las habilidades sociales permiten un tipo de comportamiento que es socialmente recompensado, de modo que el sujeto que lo manifiesta se ve más aceptado y valorado. A su vez, el desarrollo de iniciativas y respuestas adecuadas aumentan el reforzamiento social y las respuestas positivas del propio medio social, debido a que las habilidades sociales son recíprocas y suponen una correspondencia efectiva y apropiada.

El aprendizaje de habilidades sociales permite el desarrollo y la manifestación de conductas asertivas. El comportamiento asertivo viene definido como el conjunto de conductas emitidas por una persona en un contexto interpersonal, que expresan los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de esa persona de forma directa, firme, no violenta y sincera, a la vez que se respeta plenamente a los interlocutores.

El desarrollo de la competencia social de los niños y niñas y adolescentes, y consecuentemente la manifestación de conductas asertivas, tiene una importancia crítica tanto a nivel cognitivo como a nivel de formación moral. Una educación ético-moral debe potenciar el desarrollo de comportamientos y actitudes que posibiliten una interacción social positiva; es decir, la adquisición de habilidades sociales ha de preparar al alumnado para la participación competente y eficaz en los diversos ámbitos de la interacción humana. No es suficiente que el alumnado desarrolle su razonamiento moral, sino que a la vez ha de desarrollar aquellas capacidades, destrezas y habilidades que le permitan actuar conforme a su juicio. Es necesario, por tanto, enseñar y mejorar las habilidades interpersonales y de comunicación, no sólo para mejorar las relaciones con los demás, sino también para asimilar los roles y normas de la sociedad. Se trata de que el aprendizaje de habilidades sociales posibilite tanto la adaptación social y emocional de la persona, como la coherencia entre juicio y conducta moral.

La educación moral y cívica ha de insistir en la importancia de potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje de habilidades sociales, dado que con ello la persona desarrolla su competencia para adaptarse y relacionarse socialmente. Desde la primera infancia hay que incidir en el desarrollo de una comunicación y unas relaciones positivas entre iguales, entre los niños y niñas y los adultos, así como también con las diferentes instituciones sociales. Para ello se insiste en enseñar determinadas habilidades con el fin de que el alumnado sea capaz de adoptar la perspectiva de otras personas (adopción de roles sociales), identificar y clasificar sus emociones y sentimientos (valorando por igual estas manifestaciones en las personas que conviven junto a él), y estar capacitado para establecer una comunicación correcta y adecuada en cada situación concreta y en el marco de los diferentes contextos donde se desarrolla su vida.

Aprendizaje de las habilidades sociales

El *aprendizaje estructurado* es un método orientado a la enseñanza y al desarrollo de distintos tipos de habilidades: sociales, de planificación, afectivas, alternativas a la agresión, etc. Se trata de intervenir educativamente para desarrollar y reforzar las conductas y actitudes consideradas socialmente como adecuadas, así como también para modificar y disminuir las que se consideran inadecuadas ya que impiden relaciones sociales positivas.

132

Este método surgió en los Estados Unidos a raíz de un movimiento denominado *Adiestramiento Psicopedagógico*, caracterizado por la utilización combinada de distintas técnicas didácticas dirigidas a modificar las deficiencias en las habilidades personales, interpersonales, prosociales y cognoscitivas del individuo. Su objetivo es aumentar la capacidad de aprendizaje para llevar una vida más efectiva y satisfactoria. Para ello se enseña a los alumnos en qué consiste una conducta competente, se les da oportunidades para que ensayen lo que han visto, se les suministra retroalimentación en relación con el rendimiento y se los anima para que utilicen sus nuevas habilidades en los ámbitos de vida real.

Los *antecedentes psicológicos* de este tipo de adiestramiento se enmarcan en los años sesenta, cuando la psicología y la psiquiatría americanas llegaron a la conclusión de que es preciso tener en cuenta la prevención, es decir, actuar antes de que aparezcan los conflictos. Respecto a los *antecedentes educacionales*, éstos se sitúan en los planteamientos educativos que consideran la evolución individual y la educación progresiva; la enseñanza de conceptos y conductas relacionadas con los valores, la moral y lo emocional; la educación de la identidad; el adiestramiento psicosocial, etc. En general, son programas que inciden en el desarrollo individual, la competencia y la efectividad social.

El *objetivo* del aprendizaje estructurado es el desarrollo de los comportamientos y las actitudes prosociales que permiten evitar y superar trastornos conductuales como la agresividad, el retraimiento y la inmadurez. Por ello los procesos de enseñanza-aprendizaje no deben centrarse únicamente en el desarrollo de las aptitudes académicas básicas, sino que han de posibilitar y potenciar el desarrollo de aquellas capacidades y habilidades que permiten enfrentarse de forma positiva a los problemas sociales y de carácter personal, aumentando la propia autoestima, y mejorando las relaciones con los demás.

En todos los ámbitos de relación social (escuela, barrio, familia) los niños precisan desarrollar distintos tipos de habilidades:

- *habilidades prosociales y sociales*, necesarias para la interrelación y comunicación recíproca y positiva con los demás;

- *habilidades afectivas*, que posibilitan el conocimiento de los sentimientos personales, así como también las emociones y sentimientos de los demás;

- *habilidades para solucionar los conflictos*, es decir, habilidades alternativas a la agresión y que permiten hacer frente al estrés, posibilitando la resolución de problemas personales, interpersonales y sociales;

- *habilidades para conjugar autonomía y aceptación de obligaciones*, o que permiten la autonomía de la persona, así como también la aceptación y comprensión de los diferentes roles y normas sociales.

- *habilidades personales de autorregulación y autocontrol* de la propia conducta y actitudes, que facilitan una actuación de acuerdo con los razonamientos y juicios morales desarrollados.

La finalidad es enseñar estas habilidades específicas relacionadas con la interacción social, e incrementar la frecuencia de su aparición. Por tanto, la intervención educativa debe orientarse hacia el *refuerzo* de las conductas sociales consideradas positivas; la *modificación* de los rasgos conductuales que manifiesta el individuo en sus actuaciones, pero que no se adecúan a las expectativas y exigencias de un comportamiento asertivo; y la *disminución-eliminación* de todas aquellas manifestaciones de la conducta que imposibilitan una óptima comunicación social.

El fin último es ayudar a la persona a que desarrolle habilidades para afrontar los conflictos, confiando en sus propias capacidades para resolverlos y a que establezca una óptima relación con los demás.

Procesos de enseñanza-aprendizaje de las habilidades sociales

La mejor estrategia en la enseñanza de habilidades sociales es adoptar una aproximación multifacética para extremar la probabilidad de que los comportamientos se prolonguen después de la enseñanza. Esto supone un proceso de enseñanza-aprendizaje que incluye

sucesos antecedentes (instrucciones, modelos) donde se muestra al alumnado una serie de ejemplos que representan las conductas, actitudes, capacidades o habilidades que se deben aprender (desarrollar); *ejecución directa de las respuestas deseadas* (práctica, representación), es decir, se ofrece la oportunidad para ensayar esas conductas; y *consecuencias* (información-refuerzo), mediante una retroalimentación positiva se alienta para que las conductas sean cada vez más parecidas al modelo. Por último, se motiva para poner en práctica las habilidades aprendidas fuera del entorno donde se ha desarrollado el aprendizaje (generalización). Así, *los métodos o pasos* que deberían recorrerse son:

1. Instrucciones/información

Dar información sobre los requisitos conductuales; es decir, sobre cuáles son exactamente los comportamientos requeridos y cómo deberían realizarse. Las instrucciones ayudan a descomponer la respuesta social global en componentes que se pueden identificar, describir y enseñar. De lo que se trata es de presentar la habilidad que queremos trabajar, indicando en qué consiste y explicando sus ventajas y los inconvenientes de no poseerla. Para ello, el profesor va intercalando ejemplos en la explicación, y realiza preguntas a los alumnos acerca de sus experiencias personales en relación con la habilidad a que se está haciendo referencia.

2. Modelamiento/aprendizaje por imitación

Esta fase del proceso requiere proporcionar ejemplos directos de las habilidades sociales. Generalmente, el educador sirve de modelo ejemplificando los comportamientos concretos que deben realizarse, aunque también pueden utilizarse ejemplos en vídeo, dibujos gráficos, etc. El modelo ha de mostrar los pasos que se han de seguir para manifestar correctamente la habilidad. Estos pasos pueden anotarse también en la pizarra o se puede entregar a cada alumno una ficha con la explicación de la habilidad y los pasos conductuales. Es conveniente ofrecer varios modelos donde quede manifiesta la práctica de la habilidad en distintas situaciones y contextos. Las *etapas que componen el aprendizaje por imitación* son:

a) *atención*: El alumnado ha de prestar atención a las situaciones que le plantea el modelo y, en especial, a las conductas específicas que deberá reproducir. Para ello se potencia el interés eliminando los detalles innecesarios;

b) *retención*: Para que el alumnado pueda reproducir las conductas que ha observado, deberá recordarlas y retenerlas por medio de la memoria;

c) *reproducción*: Puesta en práctica de las conductas observadas y retenidas (en la siguiente fase se explica con más detalle en qué consiste esta puesta en práctica).

3. Representación de papeles *role-playing*

Una vez que el alumnado, a través del modelamiento, ha observado los tipos de respuesta que debe realizar, puede pasar a ensayarlas. Así, en esta fase se le pide que desempeñe un papel o se comporte de determinada manera que, por lo general, no suele dominar. De este modo, tiene la oportunidad de llevar a la práctica las informaciones recibidas sobre qué comportamientos realizar y cómo llevarlos a cabo. En muchas ocasiones se representan situaciones propuestas por los educandos; en este caso, será el alumno o alumna que ha propuesto el ejemplo el que haga de actor principal y tenga que seguir los pasos conductuales de la habilidad. Si el profesor quiere profundizar en un tema o habilidad específica, puede proponer él mismo las situaciones que se han de representar. En general, se realiza más de una práctica con objeto de que el educando, a partir de la información que se le ofrece después del primer ensayo, introduzca las modificaciones y correcciones oportunas, acercándose de este modo al objetivo fijado.

4. Retroalimentación/reforzamiento

El proceso de *feed-back* consiste en suministrar al niño o niña o adolescente información sobre cómo ha representado el papel asignado, indicando el grado en que la respuesta se aproximó al objetivo. El educador debería proporcionar una información correctiva, recompensando las conductas realizadas correctamente y subrayando en lo que debería concentrarse el alumno en la siguiente práctica. Se ha de preguntar a los demás actores cómo se han sentido; asimismo, los observadores comentan en qué grado creen que los actores han asumido su rol y en qué medida han manifestado la habilidad; por último, se pregunta al actor principal sobre cómo se ha sentido en su papel y cómo piensa que ha efectuado las conductas y actitudes exigidas, qué dificultades ha encontrado y cómo mejoraría su interpretación.

Debemos destacar la importancia que tiene el *refuerzo social*, es decir, el elogio, la aceptación y el estímulo por parte de los demás, aunque también existen otros tipos de refuerzo como el *material* (pequeñas recompensas), que deben darse al principio junto con las sociales para después suprimirse, y el *autorrefuerzo*, que consiste en la evaluación positiva que la persona hace de su conducta; éste último es imprescindible para que las nuevas conductas aprendidas se ejerciten en el ámbito de la vida real de forma firme y estable.

Las diferentes investigaciones han determinado que se obtiene un rendimiento mayor cuando se reciben refuerzos inmediatos, adecuados, en abundancia, pero que, progresivamente, los refuerzos han de espaciarse en el tiempo mediante la utilización de programas intermitentes que permitan observar si en los períodos en los que no se proporciona refuerzo la persona manifiesta las habilidades aprendidas.

5. Generalización/transferencia:

La generalización supone la aplicación en el marco de la vida real de las habilidades sociales recientemente establecidas; es decir, que se logre aplicarlas en situaciones apropiadas fuera del ámbito de la enseñanza. La generalización se facilita si la conducta se ha practicado frecuentemente, si existen características comunes entre el contexto de aprendizaje y el de su puesta en práctica, si se emplean varios estímulos y si en la vida real también se da reforzamiento positivo.

Un primer paso para lograr la generalización consiste en la propuesta de *deberes*, tareas que pueden consistir en preguntar al alumno sobre la habilidad que pondrá en práctica fuera del ámbito de aprendizaje; qué pasos seguirá, dónde la probará, cuándo y con quién. Se propone también la autoevaluación de la práctica realizada (qué ha sucedido, qué se ha sentido). Estos deberes se pueden revisar y comentar al inicio de la siguiente sesión, sirviendo de repaso de la habilidad trabajada.

En síntesis, podemos decir que la secuencia preparación/instrucción-práctica/información se repite hasta que el comportamiento es igual al objetivo deseado. El alumno puede comprender mejor las conductas requeridas observándolas en modelos para imitar y recibiendo pautas de instrucción. La práctica del comportamiento observado, junto con la información que la sigue (retroalimentación), permite reforzar los aspectos positivos de la actuación, así como también corregir los rasgos conductuales no deseados. Por último, poder generalizar las conductas observadas, representadas y reforzadas a otros ámbitos diferentes al contexto de aprendizaje, es decir, la transferencia a otros contextos relacionales, permite la incorporación de las mismas en el repertorio conductual del individuo.

El aprendizaje de habilidades sociales puede incluirse dentro de áreas relacionadas con el desarrollo personal e interpersonal del alumnado; por tanto, podremos incluirlo en sesiones dedicadas a trabajar la educación moral y cívica de modo específico, aunque los aspectos aprendidos en estas sesiones deberán generalizarse a otras áreas (por lo que no podemos olvidar su uso también interdisciplinario), y a otros ámbitos fuera del entorno escolar.

Para iniciar las sesiones de aprendizaje, el profesorado debe establecer las habilidades que el grupo-clase con el que interactúa necesita desarrollar. Las entrevistas y la observación directa permiten la evaluación del comportamiento y actitudes del alumnado, aunque también resultan de utilidad los cuestionarios y las escalas de clarificación, que permiten determinar la presencia o ausencia de habilidades. En general, cabe decir que deberán desarrollarse las habilidades imprescindibles para el desarrollo racional y autónomo de la persona, habilidades que posibiliten la competencia social del educando en

todos los ámbitos de interrelación.

A modo de orientación, se puede indicar que cada sesión debe centrarse en la enseñanza de una habilidad, siendo su duración óptima de una hora. Deberá incluir una secuencia de modelamiento (que requiere la observación y posterior imitación por parte del educando), varias representaciones de papeles (aquí el alumno se esfuerza por mostrar las conductas observadas), la retroalimentación y la propuesta de deberes que faciliten la generalización de lo aprendido. Es aconsejable un escenario parecido al entorno cotidiano y una distribución en forma de herradura:.

La clase se distribuye en un semicírculo donde se sitúan los alumnos que hacen de observadores; en uno de sus extremos se coloca la mesa del profesor y la pizarra -donde se anotan los pasos conductuales de la habilidad-, procurando que ésta esté dentro del campo visual del actor principal; en el otro extremo del semicírculo se deja espacio para poder realizar las representaciones.

Cada una de las sesiones de aprendizaje estructurado supone una serie de secuencias de acción-reacción en las que las habilidades correctas son ensayadas y luego evaluadas. En estas sesiones, el papel del educador consiste en dirigir las y observar lo que sucede.

Es interesante dedicar una primera sesión para preparar al alumnado y estimular su interés, dando información, explicando en qué consiste el aprendizaje de habilidades sociales y remarcando la importancia de éstas para llevar una vida más satisfactoria. Las sesiones posteriores ya se dedicarán a trabajar las habilidades sociales que debería contemplar un currículum de educación moral y cívica, habilidades que han de estar relacionadas con la capacidad del niño como individuo para comportarse de una forma socialmente competente en los ámbitos de comunicación e interrelación, sin olvidar el desarrollo de la autonomía personal para tomar las propias decisiones, para plantearse las propias metas y para resolver los conflictos teniendo presente el punto de vista de los demás. Entre estas *habilidades* (que han de ser siempre muy concretas y específicas) podemos señalar las siguientes:

- *habilidades prosociales y sociales de interrelación. comunicación y diálogo con los demás.* Iniciar y mantener una conversación; saber escuchar, saber expresarse; participar; atender a la comunicación no verbal; formular preguntas -preguntar por qué- y pedir información; pedir favores y saber corresponder; disculparse y hacer cumplidos; dar las gracias; pedir ayuda; saber formular y aceptar las quejas;

- *habilidades afectivas.* Conocer los propios sentimientos y expresarlos; comprender los sentimientos de los demás; expresar afecto; compartir algo; ayudar a los demás; superar la vergüenza, timidez;

- *habilidades para solucionar conflictos*. Dar y seguir instrucciones; hacer frente a los problemas y solucionarlos, como por ejemplo: enfrentarse a los mensajes contradictorios, hacer frente a las presiones de grupo, dar una negativa o decir no; demostrar deportividad en el juego; prepararse para mantener una discusión difícil;

- *habilidades para conjugar autonomía y aceptación de obligaciones*. Defender los propios derechos y tener en cuenta los de los demás; interactuar de manera adecuada con los iguales, los adultos, con las personas de sexo opuesto; fijar objetivos y tomar decisiones; reconocer y aceptar los propios deberes; seguir las instrucciones de los adultos;

- *habilidades de autorregulación y autocontrol*. Solicitar cambio de conducta y estar dispuesto a cambiar la propia; tomar decisiones respecto a algún cambio de conducta que se quiera hacer; aceptar los errores.

Ejemplo-Habilidad para la resolución de conflictos¹

1. Instrucciones/información

Vamos a hablar de lo que es la *resolución de conflictos*. Con estos términos hacemos referencia a la forma en que las personas solucionan los problemas que tienen con los demás. Un *problema* es una situación o una serie de circunstancias que por sus características nos producen un sentimiento de indefensión, malhumor, etc. Sin embargo, en muchas ocasiones, lo realmente problemático no es la situación en sí, sino el hecho de que no se responde o actúa adecuadamente. De esta forma, el problema es la dificultad para hallar y llevar a cabo la respuesta o solución adecuada a una situación determinada que llamaremos situación conflictiva o problemática.

- *Ahora ya sabéis lo que es un problema, ¿por qué no intentáis explicarlo con vuestras palabras?*

Los problemas pueden ser diversos; por ejemplo, si alguien de vuestro grupo no está de acuerdo con el juego propuesto y se enfada, puede dar lugar a un conflicto; si vuestros padres no os dejan ir a una excursión y no dialogáis con ellos, sino que os ponéis a discutir, ya sabéis el problema que se origina... Todas estas cosas pueden ser un conflicto si os dedicáis a discutir, a pelearos. Estas reacciones no llevan a solucionar los problemas, sino que pueden generar aún más. Lo

1. Puede ser de utilidad consultar la siguiente bibliografía sobre el tema:

FABREGAS, J.J.; GARCIA, E. (1988) *Técnicas de autocontrol*. Madrid, Alhambra/Biblioteca de Recursos Didácticos, págs. 21-47.

SHURE, M.B. "La resolution de problèmes interpersonnels: une approche cognitive du comportement", in HINDE, R.A.; PERRET-CLERMONT, A. N.; STEVENSON-HINDE, J. (1988) *Relations interpersonnelles et développement des savoirs*. Suiza. Editions Delval, págs. 279-302.

MICHELSON, L.; SUGAI, D.P.; WOOD, R.P.; KAZDIN, A.L. (1987) *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona, Martínez Roca, págs. 165-170.

importante es que hagáis frente a las situaciones de forma positiva, dialogando, controlando vuestras propias reacciones e intentando comprender a los demás.

- *¿Podéis dar algún ejemplo de una situación conflictiva que hayáis tenido con vuestros padres, amigos o amigas, o con algún profesor? Intentad explicar por qué creéis que es un problema, sus causas, y también si llegásteis a una solución.*

Afrontar y resolver los conflictos puede ayudaros a solucionar situaciones problemáticas que surgen con los compañeros sin poner en peligro vuestra amistad. Además permite conocer mejor a las otras personas, aumentando la comprensión y el respeto entre todos. Esto es posible porque aprendéis a examinar y considerar las causas de los problemas; a evaluar las consecuencias de los propios actos y a razonar sobre los propios sentimientos, pero también sobre los pensamientos y motivaciones de los demás para ver si son diferentes. Por el contrario, si no sabemos resolver los conflictos podemos encontrarnos siempre discutiendo, sin llegar a acuerdos y peleándonos; podemos perder a los amigos y nos será más difícil relacionarnos con los demás, ya que muchas veces no tendremos en cuenta la comprensión ni el respeto mutuo.

Para evitar estas situaciones difíciles, vamos a explicar una serie de fases que deberéis tener en cuenta cuando os enfrentéis a un conflicto y queráis resolverlo. Estas fases os ayudarán a que todo resulte más fácil:

1º) Primero, tenéis que describir cuál es el problema, dónde y con quién se ha producido, qué es lo que ha sucedido y por qué razones. Hay que expresar también los sentimientos y emociones. Es importante hablar con las otras personas implicadas para saber qué opinan y qué sienten.

2º) En segundo lugar, hay que buscar las posibles soluciones al problema, cuantas más mejor. Es importante reconocer que cada uno tiene su punto de vista pero que se puede dialogar para encontrar una solución y llegar a un acuerdo.

3º) Después, valorar las soluciones y seleccionar la mejor. Para hacer esta valoración, se tendrán en cuenta los obstáculos y dificultades que podremos encontrar, y las consecuencias positivas y negativas que pueden conllevar.

4º) Más tarde, elaborar planes de acción, es decir, el modo en que se llevará a cabo la solución elegida, dónde, en qué momento... Es importante que cuando se haya decidido cómo solucionar el problema, no se espere a ver lo que hacen los demás, sino que debe demostrarse que se respeta el acuerdo.

5º) Por último, hay que evaluar la efectividad de la solución. Así, cuando se haya resuelto el conflicto o se esté resolviendo, es necesario seguir en contacto con los demás para asegurar que la solución elegida funciona tal y como se había previsto.

2. Modelamiento/aprendizaje por imitación

Ahora ya conocéis las fases que se pueden seguir para solucionar los conflictos. No es necesario que las aprendáis de memoria, con la práctica ya las iréis recordando. De momento vamos a ver un ejemplo:

• *Descripción y desarrollo de la situación. Fases de la resolución del conflicto:*

- Fase 1

Un grupo está organizando una representación teatral (una obra clásica) para fin de curso. Miguel, a quien le gusta mucho la música rock, quiere organizar un concierto imitando a algún grupo rockero. Al resto del grupo no le gusta este tipo de música y se lo comentan a Miguel; éste, en un primer momento, se enfada y está a punto de saltar y ponerse a discutir, pero piensa que si discute tendrá un conflicto aún mayor, por ello intenta solucionar su problema y habla con los demás para ver lo que piensan y qué se puede hacer:

Miguel: Escuchad, creo que tenemos un problema, vosotros queréis hacer una representación teatral y ya sabéis que a mí se me da muy mal eso de recitar versos; yo, sin embargo, quiero hacer un concierto de rock, pero claro, a ninguno de vosotros os gustaría hacer de rockeros.

- Fase 2 y 3

Rosa: ¿Y qué solución quieres darle? Tú, erre que erre con tu concierto, y la mayoría somos los que pensamos diferente, eres tú quien tendría que ceder...

Miguel: Quizás podríamos hacer algo diferente que nos gustara a todos, como una exposición de los trabajos realizados en el colegio...

Daniel: Eso sí que no, el año pasado ya hicimos una y expusimos nuestros inventos de física.

Miguel: Es verdad, no había pensado en ello. Pero quizás...¿qué os parece si hiciéramos una representación en la que mi papel fuera de rockero?

Marta: No está mal, aunque tendremos que inventar el guión.

Rosa: Bien pensado, puede resultar más divertido para todos; además, puede ser mucho más creativo.

- Fase 4

Miguel: Bueno, manos a la obra, si decidimos el tema yo puedo empezar a buscar las letras de cantantes rockeros que nos vayan bien.

3. Representación de papeles role-playing

Recordad, ante un problema o una situación conflictiva con los demás (amigos y amigas, padres, profesores, etc.) primero, antes de actuar o decir algo, pensad en la situación o problema; luego hablad con las otras personas implicadas para descubrir en qué consiste el problema, es decir, para saber cómo lo perciben; después, dialogando, habréis de llegar a un acuerdo sobre la forma de resolverlo; por último, no olvidéis que los acuerdos deben cumplirse.

Ahora, vais a practicar los pasos de resolución de conflictos. Podéis dividirlos por grupos y preparar una de las situaciones siguientes. Uno de vosotros deberá representar el papel de la persona a quien se le presenta el problema y, por tanto, habrá de seguir con atención los pasos necesarios para resolverlo.

Situación A: Ha llegado una chica nueva a la escuela y, como vive cerca de tu casa, al salir siempre os vais juntos (antes ibas solo), tus amigos se meten contigo y te gastan bromas.

Situación B: Tus padres quieren que te apuntes a hacer inglés, pero tú prefieres ir a un centro excursionista ya que allí van todos tus amigos y amigas.

Situación C: Alguien que tú ignoras ha hecho un dibujo de la maestra (bastante divertido) en la pizarra. Ella cree que has sido tú, ya que haces unas caricaturas fantásticas y además te gusta gastar bromas, y como se siente ofendida se enfada contigo y te da una carta para hablar con tus padres.

4. Retroalimentación/reforzamiento:

Preguntas dirigidas a los demás actores: ¿Cómo os habéis sentido en vuestros papeles? ¿Os ha sido difícil? Si hubiérais sido el protagonista, ¿os habría resultado difícil resolver el problema? ¿Cómo lo habríais hecho? *Se invita a que los observadores comenten* en qué medida el actor principal ha seguido los pasos de la resolución de conflictos, y en qué medida los actores han asumido su rol. *Preguntas dirigidas al actor principal:* ¿Cómo te has sentido en tu papel; te identificabas con él? ¿En qué medida crees que has seguido los pasos? ¿Qué cambios introducirías? ¿Qué dificultades has encontrado para resolver el problema? *El profesor comenta y refuerza* aquellos aspectos positivos de la representación y da orientaciones sobre los aspectos que deberían tenerse en cuenta en una próxima práctica. Invita a buscar otras soluciones alternativas; también pregunta cómo los demás se habrían enfrentado a la situación problemática, etc. Como refuerzo es importante el elogio social (de los compañeros y del profesor).

141

5. Generalización/transferencia

a) Hemos visto que son muchas y variadas las situaciones en las que se nos presentan problemas; es importante que sepamos enfrentarnos a ellos y solucionarlos. Te proponemos que pienses en los que más te preocupan y que intentes solucionarlos:

- Piensa en los problemas que tienes con tus amigos y amigas, con tus padres, en la escuela, y haz una lista.

- Ordénalos de mayor a menor importancia según tu criterio; es decir, indica el que te gustaría solucionar primero.

- Planifica los primeros pasos que seguirías para resolver el problema (defínelo, busca las causas, intenta encontrar alguna solución) y piensa en qué momento y en qué lugar los llevarás a la práctica.

b) Durante una semana anota algunas noticias (de la televisión, de los diarios) que reflejen un conflicto, un problema entre personas, entre países; es decir, pueden ser problemas en las relaciones entre individuos, o bien de carácter más social. Describe el problema o situación conflictiva, explica sus causas, la solución propuesta (si es que la noticia da pistas en este sentido) o la que tú pienses que podría proponerse.

Referencias bibliográficas

- GOLDSTEIN, A.P.; SPRAFKIN, R.P.; GERSHAW, N.J.; KLEIN, P. (1989) *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona, Martínez Roca.
- MICHELSON, L.; SUGAI, D.P.; WOOD, R.P.; KAZDIN, A.L. (1987) *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona, Martínez Roca.

JUEGOS DE SIMULACION¹

M. Rosa Buxarrais

El término *simulación* proviene de la utilización que en Alemania, durante la Segunda Guerra Mundial, se hacía del Link Trainer, uno de los primeros aparatos llamados de *simulación*, que trataba de que el aprendiz a piloto se encontrase sólo ante los mandos de un avión e hiciera como si volara realmente, pudiendo así observar los errores que podía cometer para tratar de evitarlos. El simulador le facilitaba la adquisición de experiencia funcionando como un instrumento de autoaprendizaje.

Más recientemente, y gracias a los científicos y especialistas en astronomía, se ha conseguido ver exploraciones espaciales en maquetas, lo que se ha denominado *simulación* en la televisión.

Los juegos de simulación permiten a los participantes vivir un cuadro de situaciones diversas en las que asumen roles que no son los suyos en la vida real. Son una especie de parodias.

El tipo de actividades que representan los juegos de simulación se han utilizado en el ámbito de la instrucción y sólo escasamente en el de la educación general.

Algunos de los factores que intervienen en los mecanismos de la simulación ("Monopoly", "Batalla de Barnet", "Viaje al centro de la Tierra", etc.) son:

1) los jugadores asumen que son la traducción exacta del mundo real y toman sus decisiones en función de la manera en que perciben la situación en la que se encuentran;

2) constatan experimentalmente los efectos que entrañan sus decisiones y la actitud táctica que adoptan;

3) los resultados de sus intervenciones se exhiben (como hace el monitor de un vídeo) y se encuentran incitados a reflexionar sobre la relación de causa-efecto existente entre sus decisiones personales y las consecuencias que de ellas resultan.

Antecedentes históricos

Las técnicas de simulación existen desde hace siglos, lo que es reciente es su introducción en el ámbito educativo.

La evolución histórica de estos juegos puede estudiarse desde tres ejes principales:

1. TAYLOR, J. L.; WALFORD, R. (1976) *Les jeux de simulation à l'école*. París, Casterman.

- a) el juego de roles;
- b) los juegos de reflexión;
- c) la simulación sobre aparatos y ordenadores.

a) *El juego de roles.* - Se fundamenta en la improvisación espontánea de los participantes cuando se colocan en una situación hipotética. Los jugadores han de meterse en la piel del personaje. En el juego de roles, todo depende del papel que interpreta cada uno, no hay nada preescrito, no hay nada prohibido. Por ejemplo, en la escena de una conferencia internacional, los delegados son libres de seguir sus impulsos, de intervenir con discursos apasionados, de callarse, de dar golpes en la silla o en la mesa, etc.

En el juego de roles, la esencia de la actividad consiste en comprender la situación de los compañeros. El alumno estará en una situación que le ofrece la ocasión de sentir lo que pasa. A partir de las informaciones de base que se le proporcionan, aprende por sí mismo a establecer la relación entre la situación simulada y la original. Toma conciencia de las interacciones que se desarrollan en el seno del grupo donde se integra. Se puede esperar que para participar en este tipo de juego, los alumnos adquieran, por una parte, una mejor comprensión del papel que representan los otros personajes y las relaciones que se establecen entre ellos y, por otra, una toma de conciencia personal de los propios actos y reacciones.

A partir de los años treinta, esta técnica se ha utilizado de manera más elaborada, abierta y sistemática. En esta época, psicólogos, psiquiatras y sociólogos tienen un gran interés por el juego de roles como un medio para llevar a cabo sus investigaciones sobre las manifestaciones comportamentales de las personas en diferentes situaciones de adquisición de conocimiento.

Los juegos de roles también son utilizados en terapias para enfermedades mentales, para mejorar las relaciones interpersonales, etc.

En los años cuarenta se introdujo el arte dramático en las escuelas. Y en los años cincuenta y sesenta, se multiplicaron los proyectos de teatro, entrando a formar parte de la metodología escolar.

b) *Los juegos de reflexión* (juegos de simulación, juegos de maniobras). Estas actividades son un poco más complejas, ya que se fundamentan en unas fases más normalizadas y una estructura más elaborada de relaciones. Los juegos de reflexión suponen habitualmente un cierto número de jugadores (agentes que toman decisiones), situados en una situación concreta, en la que establecen cierto número de condiciones, un conjunto de reglas que observar y cumplir.

El comportamiento de los jugadores y sus interacciones pueden ser de competición, de cooperación, de rivalidad, de complicidad; pero, a menudo, las combinaciones son limitadas o impuestas. La

situación inicial está definida y los que dirigen dan un esquema teórico sobre el que deberá desarrollarse la simulación. Algunos juegos pretenden comprender el proceso de la toma de decisión, otros tienen por objeto la realización de un deseo que supone seguir el modelo, o penetrar en el mecanismo que constituye el mismo juego.

c) *Simulación sobre aparatos y ordenadores.* Este tipo parte de la simulación y tiene sus raíces en la ciencia matemática. Las diferentes técnicas asociadas, como el cálculo de probabilidades, la teoría del azar, intervienen para integrar los elementos fortuitos o indeterminados que se dan en estas actividades de simulación.

Es posible utilizarlos de manera muy simple, como un útil de la enseñanza, y algunas escuelas lo han utilizado para realizar ejercicios de simulación en materia de tecnología en el espacio.

Las máquinas tienen almacenada en su memoria las posibilidades y los objetivos buscados. La participación del hombre es limitada, se reduce a iniciar el programa y a las conclusiones que resultan cuando se acaba el juego. La falta de iniciativa del que juega es su defecto más notable. Por ejemplo, la elección del presidente de los Estados Unidos, prever quién ganará un partido de boxeo en un palacio de deportes, carreras de caballos, pruebas de cricket, etc.

Estas tres líneas de desarrollo forman el telón de fondo en el cual se inscribe la situación actual de la simulación.

145

Desarrollos recientes

Los juegos de negocios

Este tipo de juegos emanan de los llamados juegos de guerra. Han llegado a ser un medio de formación muy utilizado en las universidades y en el comercio o la industria.

La atracción por la técnica y el dinamismo de las actividades comerciales de nuestra época explican la aparición de más de doscientos juegos de negocios diferentes. Hoy, constituyen una amplia gama de ejercicios de toma de decisiones, cuya duración es de una hora como máximo, con simulaciones extremadamente elaboradas, en las que un ciclo de operaciones exige por lo menos unos días.

Los juegos de simulación son así utilizados en casi todos los niveles de comunicación y en prácticamente todos los contextos imaginables, desde una clase a un seminario de negocios, una acción de grupo, una fábrica, un programa internacional, etc.

El juego en las ciencias sociales

El desarrollo alcanzado por los juegos de guerra y los juegos de negocios ha influido y se han aplicado en el ámbito de las ciencias sociales. Para abordar el estudio de fenómenos sociales, los investiga-

dores se inspiran en técnicas utilizadas como los “*centros de pensamiento formal*” (*think tanks*); tienen en cuenta el progreso de las tecnologías de los ordenadores, la investigación operacional y el análisis metodológico.

Estos juegos se han utilizado en el campo de la política, simulando situaciones conflictivas.

La simulación en las escuelas

Las experiencias realizadas en los Estados Unidos en cuanto a la introducción de los juegos de simulación en la clase, permiten señalar tres etapas o fases:

1) “aceptación”. Se descubren los juegos como técnica pedagógica. Se pasa más tiempo inventando juegos que evaluándolos;

2) “la mañana siguiente a la luna de miel”. Existe un período de desilusión: los investigadores tienden a verificar el valor de los juegos de simulación en el curso de la experimentación y ven que los resultados son escasos y, en ocasiones, negativos;

3) “el optimismo realista”. Actualmente, los materiales de simulación se usan con más conocimiento y realismo.

Los juegos de simulación ofrecen un marco al profesor para introducir a los alumnos en un gran número de situaciones comunicativas en el contexto del aula. El tiempo y el espacio están pactados y los riesgos o consecuencias de ganar o perder, controlados.

146

Ventajas de los juegos de simulación en clase

Las dos ventajas más notables son el efecto de motivación que generan y su valor didáctico.

Los juegos de simulación provocan interés y necesidad de aprendizaje.

Se ha comprobado que después de haber realizado ejercicios de simulación, los alumnos manifiestan un considerable interés por estos métodos de enseñanza y aprendizaje y, a la vez, se encuentran más motivados.

Además, suponen un punto de ruptura con el conocimiento previo y el fin de la bipolarización de los roles estudiantes-profesores.

La simulación no puede usarse con niños de todas las edades, porque los pequeños no saben distinguir entre lo real y lo que no lo es, y no son capaces de transportar conscientemente los elementos de uno a otro ámbito.

Se ha constatado que las simulaciones se han utilizado con buenos resultados en el grado superior de la escuela primaria, con niños de más de 11 años. La idea que más les atrae es el hecho de meterse en la piel de otro. También les sirve para:

- tomar conciencia del rol: probar lo que el otro siente para meterse en su piel y saber apreciar las consecuencias de su conducta pueden

considerarse dos de los objetivos más importantes que la comprensión de este tipo de situaciones provoca;

- llevar a cabo una comunicación interdisciplinaria: las ideas se articulan unas sobre otras, el grupo inicia un diálogo más rico y la discusión puede agrupar los temperamentos y los puntos de vista de todos;

- crear una estructura dinámica: un juego de simulación puede referirse al pasado, al presente o al futuro, o a las tres fases del tiempo de forma consecutiva.

Desventajas de los juegos de simulación

- Una de las desventajas sería el factor tiempo. Los maestros se quejan a menudo de que el tiempo es el enemigo del progreso, que la introducción de nuevas ideas se encuentra frenada por los horarios y los exámenes. Las simulaciones son actividades que requieren tiempo.

- El factor económico sería otra. Los juegos de simulación más utilizados, no pueden facilitarse fácilmente al profesorado o al alumnado. Existen firmas comerciales que se dedican a producir este tipo de juegos.

Los problemas de funcionamiento suponen otra de las desventajas. La práctica de la simulación en clase es en la actualidad una actividad insólita, no sólo para los alumnos sino también para padres y maestros. Desde que se empieza a utilizar este método se encuentran problemas de logística y funcionamiento, así como también obstáculos de orden psicológico.

La puesta en práctica de formas de aprendizaje de carácter no directivo, así como también actividades de grupo que los alumnos practican en la escuela primaria, los preparan para los métodos más liberales que se usan en la secundaria. Es posible que la técnica de simulación, por su novedad, provoque modificaciones en el comportamiento que vayan desde el entusiasmo a la inhibición. Es inevitable en los inicios, porque la simulación obliga a los alumnos a la participación activa.

Antes de iniciarlos en la simulación, puede ser útil empezar por la técnica de discusión en grupo.

El problema más difícil de resolver quizás se refiere al profesorado, porque debe adoptar en un tiempo oportuno las directrices operacionales apropiadas; debe conocer cómo aplicar de forma correcta las técnicas de simulación y ha de ser capaz de resolver rápidamente y claramente los problemas que los jugadores plantean. El profesorado aún está poco familiarizado con estas técnicas de dirección y tiene poca información al respecto. Después del primer intento, las experiencias siguientes y el progreso en la técnica vendrán fácilmente.

Otro de los problemas que surge en la puesta en práctica de la simulación es la distribución del mobiliario en la clase. Los pupitres inamovibles no facilitan los debates o el trabajo en grupo.

Preparación y puesta en práctica

La utilización de la simulación en el aula no debe considerarse como un método que permite obtener fácilmente los resultados pretendidos. Esta técnica requiere de un esfuerzo notable.

El conocimiento del valor de los diversos factores conceptuales de la simulación nos permitirá adquirir una mayor sensibilidad sobre el proceso que entraña la utilización de dicho método.

Trataremos ahora de cómo se elabora una simulación y las modalidades concretas de su funcionamiento.

La selección del modelo

El maestro que utiliza el método de simulación debe tener una idea clara y precisa del objetivo pedagógico que persigue.

La mayor parte de simulaciones pedagógicas que implican procedimientos de juego intentan cumplir sus objetivos por las vías siguientes:

1) presentación simplificada y abstracta de los elementos esenciales y fundamentales de una situación, separando lo que es secundario o sin importancia (el ruido);

2) utilización de todos los medios convergentes para que aparezcan lo más claramente posible las relaciones esenciales y las reacciones fundamentales entre los roles principales;

3) desarrollo en el tiempo a una velocidad más rápida que en la realidad, para captar con mayor precisión y de forma repetitiva las diferentes secuencias de una acción en una situación dinámica;

4) proporcionar a los alumnos la ocasión de encontrarse en el fuego de la acción y de probar el impacto directo de las consecuencias de sus tomas de decisiones.

5) ofrecerles medios de aprendizaje en común a partir de orientaciones definidas de forma autónoma.

Inventarse un modelo

Puede ser que no encontremos ningún modelo de simulación que se relacione con el objetivo que perseguimos. Entonces, el maestro debe construir él mismo su propio material.

El proceso de elaboración conduce al maestro a descubrir, en ocasiones, el escaso conocimiento que éste posee de las finalidades de su acción pedagógica, el valor de cada una de sus tareas académicas, las reacciones implicadas en las interrelaciones que practica. La construcción de un modelo requiere una claridad de pensamiento para precisar correctamente los objetivos que se persiguen, una revisión constante de conceptos, de hipótesis y de valores propios

para asegurar el aprendizaje en el aula.

Si profesorado y alumnado emprenden juntos la tarea de crear un modelo, el alumnado deberá explicar claramente cómo concibe el funcionamiento de dicho modelo en la vida real.

Etapas fundamentales

1) Análisis preliminar

a) Concretar el problema. La puesta en práctica de un juego de simulación exige que sean determinadas exactamente las finalidades de la actividad en cuestión.

b) Determinar el contexto. En que nivel se situará la realización del juego. Por ejemplo, un juego que trate de economía agrícola puede aplicarse a un país, una provincia o simplemente a una granja.

c) Separar cada uno de los componentes del sistema. Especificar las instituciones o grupos particulares que figurarán en el juego y ver cuáles son las principales variables y secuencias de decisión susceptibles de asegurar el equilibrio y la progresión del sistema.

2) Disposiciones prácticas

d) Inventariar las fuentes. Ver de que fuentes se dispone: dimensiones de la clase, horarios, estructuras, relaciones, motivaciones, rentabilidades, etc.

e) Hacer funcionar el modelo. Ensayo de reproducción del modelo en sus diferentes fases de desarrollo.

3) Perfeccionamiento y prueba de control

f) Establecer las reglas. Algunas reglas de juego pueden observarse directamente del mundo real, otras tienen carácter artificial y vendrán impuestas por las fuentes de que uno dispone. Es preferible el primer tipo de reglas porque reflejan mejor la realidad. Estas reglas no deben ser rígidas, sino flexibles.

g) Aplicar las reglas al modelo. Se debe probar previamente con algún juego con el fin de ver los problemas que pueden surgir.

4) Puesta en práctica

h) Preparación y explicaciones preliminares, reunión informativa, período de sensibilización. Se deben tener en cuenta las siguientes cuestiones: presentación del tema general donde se inscribe la simulación, presentación del juego en tanto técnica de enseñanza, puesta a punto del funcionamiento del juego, distribución de papeles, discusión sobre qué tendrá que hacer cada uno de los participantes, etc.

i) Turno de ensayo. Se trata de mostrar lentamente el desarrollo de las distintas etapas que tendrán lugar en la partida.

5) El juego

Esta técnica constituye una forma de pedagogía centrada en el alumnado; lejos de reprimir, favorece la espontaneidad y permite a los alumnos descubrir por sí mismos. Las reglas de juego pueden modificarse si todo el grupo está de acuerdo.

El maestro puede aprovechar el final de una etapa en el juego para comentar lo que ha pasado y hacer énfasis en una situación particular.

Ejemplos de juegos de simulación

La granja de Herefordshire. Juego relativamente simple y fácil. Su objetivo es inculcar al alumnado ciertas soluciones elementales a los problemas de explotación agrícola y las tomas de decisiones que conllevan.

A la una. Es una carrera contrareloj. Está especialmente adaptado a la enseñanza de la lengua, pero puede tener una aplicación más amplia. Enseña a reflexionar.

El juego del cruce urbano. Un juego matemático donde los jugadores deberán seguir procesos operacionales más que tomar decisiones.

El Congreso de Viena. Muchas informaciones preliminares constituyen el telón de fondo sobre el que se abre un debate. Todo puede producirse, un desacuerdo sobre los términos de un tratado, una confusión general que puede conducir a una guerra, etc.

El juego del medio ambiente. Se trata de decidir el lugar donde construir un aeropuerto.

Referencias bibliográficas

- BOOCOCK, S.S.; SCHILD, E.O. (1968) *Simulation games in learning*. Londres. SAGE.
- GREENBLAT, C.S. (1988). *Designing games and simulation. Ane illustrated Handbook*. Londres, SAGE.
- SAEGESSER, F. (1991). *Los juegos de simulación en la escuela*. Madrid, Aprendizaje/VISOR.
- TAYLOR, J.L.; WALFORD, R. (1976) *Les jeux de simulation a l'école*. Paris, Casterman.

El profesorado se encuentra frecuentemente con un alumnado que presenta problemas de afirmación, relación, agresividad, cooperación, etc. Y ante eso, es consciente de la necesidad de conocer modelos de educación, técnicas y actividades diversas para educar a sus alumnos.

La elaboración del programa prosocial ha surgido a partir de esta necesidad del profesorado: tener un programa sistemático que le ayude a optimar el desarrollo personal y social del niño y la niña.

Fundamentos teóricos

El marco teórico que se ha utilizado en este modelo ha sido el *perfil educativo del niño prosocial*, elaborado por Roche (1985), enmarcado en el campo de la educación moral, como afirman Mussen, Conger y Kagan al denominar la conducta prosocial como *acción moral social*.

Entendemos por conducta prosocial aquella que beneficia a otro niño, adulto o grupo (ayuda, cooperación, etc.), realizada autónomamente según sus propios criterios y sin manifestar previamente ningún refuerzo ni coacción externa.

Podríamos ejemplificar estas conductas, según Mussen, Conger y Kagan, en la generosidad, la bondad, no mentir, el altruísmo, la obediencia a reglas y regulaciones, la resistencia a la tentación de hacer trampas o decir mentiras, y la consideración de los derechos de los demás y de su bienestar.

Hasta hace relativamente poco tiempo se hablaba de conductas prosociales en los niños de la etapa de operaciones concretas, por tener superada, en parte, la etapa más egocéntrica del niño, pero quería conocerse si podían darse estas conductas en la etapa anterior. Así fue como Rheinghold confirmó la presencia de la conducta prosocial en niños de 2 años de edad, los cuales en contextos naturales eran capaces de ayudar a sus madres aun cuando ellas no lo solicitaran.

La presencia de una conducta prosocial-en favor del otro-en niños definidos como egocéntricos cuestiona la educación moral en la etapa infantil.

Las experiencias obtenidas de la aplicación del programa nos lleva a corroborar, con Turiel, el hecho de que los niños y niñas de esta edad son capaces de reaccionar ante algún tipo de valor moral. Así,

reaccionan al ver a un compañero herido y van en su ayuda. Y en contraposición, no reaccionan tan frecuentemente frente a un juicio más convencional, como sería respetar el turno de palabra en una conversación. Es aquí donde Turiel, en desacuerdo con Kohlberg y Piaget, diferencia los juicios morales de los convencionales.

En distintas investigaciones se ha comprobado que los niños pueden aprender estas conductas siguiendo unos patrones educativos.

Roche (1985), a partir de un estudio de campo en que verificaba la presencia de una selección de variables en los antecedentes de una muestra de 519 niños y niñas de 8º de EGB, elaboró un *perfil educativo para la prosocialidad* (PEP).

Según los resultados de esta investigación, puede afirmarse que hay diferencias entre los niños muy prosociales y los poco prosociales tanto a nivel de comportamientos individuales como en las prácticas educativas paternas. Los niños muy prosociales, respecto a los que lo son poco, se presentan más empáticos, más asertivos, con mayor iniciativa y mayor experiencia en el cuidado de otros niños, así como también son menos agresivos y competitivos. Y sus padres, expresan más sus sentimientos, los exhortan a realizar actos prosociales y emplean más técnicas de disciplina inductiva que los padres de los niños poco prosociales.

La disciplina y el tipo de relación entre padres e hijos es una de las variables que nos permite entender mejor la superación del egocentrismo en el niño. Si los alumnos tienen la posibilidad de tener una relación horizontal con las personas de su alrededor, éstos no actuarán ante el adulto para evitar el castigo o por reglas, sino que lo harán por criterios propios. A partir de aquí, el niño podrá tener conductas autónomas y de cooperación, superando progresivamente su egocentrismo, ya que así no necesitará relacionarse para conseguir unos premios, sino que lo hará por consenso y logrando superar la presión del adulto.

El programa pretende aumentar las conductas prosociales, pero para conseguir este fin es necesario que paralelamente fomentemos el desarrollo personal del niño, de manera que le permita adquirir conductas prosociales a partir de una reflexión autónoma y racional.

Por este motivo consideramos que no se puede educar al niño como ser social, si antes o paralelamente no se conoce a sí mismo, no se valora, no se desarrolla personalmente. En definitiva, no queremos educar a un niño que sea prosocial con los otros como un autómatas, sino que creemos indispensable que antes se desarrolle como persona y después, según sus criterios racionales, actúe prosocialmente.

Procesos de aprendizaje

Para optimar el desarrollo personal y social del niño, es necesario

que éste interiorice distintos procesos de aprendizaje. Partiendo del perfil de Roche y siguiendo los estudios de la educación moral de Puig y Martínez, destacamos cuatro: la capacidad cognitiva, la autorregulación, la capacidad empática y el juicio moral.

Estos procesos se encuentran en las distintas variables que componen el programa. Comentémoslos brevemente:

1.- Reforzamos la potenciación de la capacidad cognitiva como condición necesaria para ayudar al niño a descubrir cómo es él y cómo son sus compañeros, al igual que le es útil para concebir una visión crítica de la información recibida y para saber cómo adquirir nuevas fuentes de información y nuevas maneras de utilizarla.

2.- La adquisición de competencias reguladoras se potencia en las distintas variables:

a) la autoverbalización desarrolla la construcción del pensamiento moral y la interiorización de los hábitos de relación. El niño puede utilizar esta técnica a partir de situaciones aprendidas en las sesiones de *role-playing*. Un ejemplo podría ser cuando un niño se encuentra ante un agresor y en ese momento evoca la frase aprendida en la sesión: "Si me pegan, tengo que preguntar: ¿por qué?", o decir: "A mí me gusta más jugar que pelearme", y a continuación: "Me doy la vuelta y sigo con mi juego";

b) a partir de la autoobservación, el niño discrimina qué tipo de conducta presenta y la evalúa según unas normas o criterios establecidos a lo largo de su historia personal autorreforzándose o no. Un ejemplo: cuando el niño o la niña tira, por ser poco previsor, la construcción de un compañero. Si es observador, podrá autocorregirse diciendo: "Otras veces he tenido más cuidado y no me había ocurrido", y a partir de este momento se da cuenta de que debe enmendar su error ayudando a su compañero;

c) en el caso descrito anteriormente, vemos que la autoobservación nos lleva a la autoevaluación, produciendo unos efectos terapéuticos en la lucha contra las conductas inadecuadas. La autoevaluación puede presentarse al final de un proceso de cambio de actitud siendo consciente de sus ventajas o inconvenientes. Si el profesor le verbaliza al niño el proceso que ha hecho, lo ayudará a que sea más consciente y pueda expresar con mayor tranquilidad sus pensamientos. Así, muchas veces los educados se acercan al maestro y le comentan hechos como éste: "Ahora mis amigos ya quieren jugar conmigo a coches porque ya no se los tiro". Y a continuación comentan: "¡Eh! que soy un buen amigo";

d) con esta frase, los niños nos demuestran que el autorrefuerzo es un regulador de sus problemas.

3.- Uno de los factores más indispensables en la educación moral es el desarrollo de la capacidad empática. A partir de distintos ejercicios de observación, de vivir los problemas de otros (roles,

modelos, etc.) y de situaciones reales, el niño empieza a entender los sentimientos de los demás. Por ejemplo: por qué su compañero se enfada si le tira un juguete al suelo, o por qué está triste si no tiene suficientes piezas para hacer la construcción, etc.

4.- El desarrollo del juicio moral en estas edades se trabaja a partir de pequeños conflictos que los niños deben resolver en su entorno, y a partir de sus experiencias y las de sus compañeros.

Variables del perfil

Las variables que desarrollamos en el programa son las siguientes:

- *Afirmación personal.* En ella se presentan distintas actividades para que el educando reflexione sobre su personalidad, afirmándola y autocontrolándola, atendiendo al nivel de ansiedad y autoestima.

- *Las habilidades de relación social.* Configuran uno de los niveles básicos antes de conseguir un estadio superior en el desarrollo moral. Se trabajan la amabilidad, las saluciones, el vocabulario, las negaciones, las presentaciones, etc.

- *La expresión de sentimientos.* Tiene un doble objetivo: a) ayudar al niño a relatar en confianza sus sentimientos, llevándolo a hacer un esfuerzo cognitivo y así ser más consciente de su forma de ser; y b) conocer los pensamientos de sus coetáneos.

- *La resolución de la agresividad y la competitividad.* En ella se pretende que el niño detecte y analice aquellas conductas que rompen la armonía en las interrelaciones personales y grupales y busque otras alternativas de resolución.

- *Los modelos de comportamiento.* Se analizan para descubrir distintos tipos de comportamiento y ver sus consecuencias.

- *La valoración positiva del otro.* Es un factor clave para que los educandos puedan relacionarse con sus coetáneos con más predisposición que si sólo vieran en ellos unos seres extraños. Si descubren aptitudes positivas en ellos, estarán más predispuestos a entablar una relación.

- *La empatía.* Es una variable básica de todo programa moral; a partir de distintas técnicas, los educandos se sitúan en el lugar del otro cognitivamente o afectivamente.

- *La asertividad.* En esta variable, se pretende hacer un trabajo preventivo, alejándolos de los dos polos posibles (la asertividad depresiva y la agresiva).

- *La resolución de conflictos.* Pretende que los educandos experimenten los pasos necesarios para resolver un problema.

- *Cooperar.* Se presentan distintos juegos cooperativos.

- *Ayudar.* Los alumnos realizan ejercicios directos de ayuda.

- *Compartir.* Los niños realizan distintas actividades donde se contempla esta acción.

Son variables que permiten que, a través de la propia experien-

tación, el niño pueda aprender descubriendo los valores y problemas de las relaciones humanas. Según Piaget, si para aprender física o lenguaje es necesario hacer experimentos y analizar textos, para aprender a vivir en colectividad se necesita tener experiencias directas de vida en común.

Aplicación del programa

La educación moral y social en el niño no se puede diferenciar en áreas, ni aun menos trabajarse como una parte más de la educación. El niño, en la etapa infantil, es un ser global y necesita aprenderlo todo de manera globalizada. Así, para optimar los resultados de la aplicación de este programa, es necesario que no se realice la aplicación sólo en un tiempo concreto del horario escolar, sino de manera globalizada.

Es enriquecedor aprovechar todas las oportunidades que la vida escolar presenta, por ejemplo: a) al hablar de animales, es indispensable mostrar sus cualidades positivas y potenciar una actitud de respeto; b) cuando se desata una pelea; c) cuando hay un problema de orden; d) al encontrar un objeto perdido por un desconocido; e) el llanto de un compañero o compañera; etc.

Es imprescindible aprovechar cualquier ocasión real para trabajar actitudes de relación, pero también es necesario que se dedique un tiempo para aplicar un programa sistemático que ayude al desarrollo de la acción moral social (prosocial). Este programa ha de aplicarse dentro de la programación general, y no como una clase especial. Así, cuando se esté trabajando el lenguaje, se puede explicar y analizar uno de los cuentos del programa, o hacer expresión oral representando una situación de *role-playing* sobre cómo contestar al agresor, etc.

El niño aprende mejor a relacionarse haciéndolo libremente, sin estar dirigido. Consideramos necesario que el niño tenga un espacio libre donde relacionarse. En estos últimos años, en las aulas se trabaja frecuentemente con unos rincones donde el niño se mueve voluntariamente. Los rincones o espacios que ayudan preferentemente a la relación son los simbólicos: la cocina, el comedor, la habitación, la enfermería, la tienda, etc. En estos espacios, el niño aprende hábitos de relación con mayor profundidad que cuando los trabaja el profesor. Es frecuente ver a los niños hacer cola -ellos solos- para que un compañero les ponga la inyección o les dé la comida. O entrar en la tienda y decir "buenos días" y muchas otras conductas que, en tanto que normas convencionales, cuesta hacer entender cuando el adulto intenta imponerlas. Es importante que tengan relaciones de este tipo ya que están aprendiendo las claves de las relaciones sociales que se encontrarán más adelante en la sociedad adulta.

El programa que estamos aplicando tiene más de ciento veinte actividades y se trabajan a tres niveles: la concienciación cognitiva, la

práctica en grupo (entrenamiento) y las situaciones reales. Va dirigido a todo el grupo-clase. El educador aplica a su alumnado las distintas actividades siempre con la condición de que éste participe libremente o no.

Los resultados que hemos obtenido hasta el momento son óptimos. Nos demuestran que han aumentado las conductas prosociales del alumnado y han disminuido las conductas agresivas. De los dos grupos de alumnos en los que se ha aplicado, uno de ellos ha asimilado más conductas prosociales que el otro; es decir, el alumnado que antes de aplicar el programa ya presentaba un nivel alto de prosocialidad ha incorporado un menor número de conductas prosociales que el grupo de niños que no presentaban conductas prosociales. Este segundo grupo ha disminuido sus conductas disruptivas y ha aumentado las prosociales.

El educador y la escuela

La relación entre profesorado y alumnado no debe ser vertical, de autoridad frente a un inferior, sino que debe ser horizontal, donde los acuerdos se obtengan por consenso, y no por nivel jerárquico. Hoffman y Roche afirman que los padres de los niños más prosociales utilizan las técnicas de disciplina inductiva en la relación con sus hijos. Por este hecho, consideramos necesario que la disciplina que utilice el profesorado sea la inductiva.

La disciplina inductiva implica que el profesorado y el alumnado tomen parte activa en la educación. El adulto tiene que dialogar con el niño, haciéndole ver las consecuencias de sus actos. Por ejemplo: si un niño ha pegado a otro, no se utiliza el típico discurso: "Muy mal, eres muy malo, etc.", que sólo sirve para mostrar al agresor el disgusto por lo que hace, sino cuestionarle lo que ha pasado, cómo se siente su compañero, por qué motivo ha sucedido, qué alternativas podía utilizar, etc.

Utilizando este análisis, el niño ve que el profesor no está de acuerdo con él, pero además entiende por qué está mal lo que ha hecho, ve sus consecuencias (ya que al ser pequeños a menudo no se dan cuenta) y hace el esfuerzo de buscar otras soluciones. Estas nuevas soluciones le quedarán como modelos en su conciencia, y de esta forma hay más posibilidades de que en otra situación similar actúe según estos nuevos modelos y no agresivamente.

Los profesores en este programa pueden tener dos tipos de intervención:

- a) aplicar sólo las actividades;
- b) ser un elemento activo que:
 - Vigila su conducta porque sabe que para sus alumnos es un modelo.
 - Es un observador constante e interviene cuando le es posible para

atribuir, exhortar o reforzar conductas prosociales.

- Diseña nuevas estrategias.

- Es creativo, adapta el programa a sus alumnos y crea nuevas actividades según las necesidades del grupo o de algún individuo.

- Regula sus conductas para hacer frente a la disciplina autoritaria que la mayoría de adultos tiene interiorizada por influencia social, y utiliza la inductiva, etc.

Es importante que el niño se encuentre en la escuela como uno más; la escuela debe ser una comunidad democrática. La disciplina inductiva ha de aplicarse no sólo en las aulas, sino también en el patio, en los pasillos, en el comedor, etc. De esta manera, el alumnado encontrará una disciplina coherente en todo el centro, se sentirá más seguro y podrá actuar con mayor tranquilidad y por criterios propios, no porque “el profesor B quiere que haga esto y el D quiere que haga aquello”.

Las actividades

Las técnicas utilizadas en el programa son: *role-playing*, estudio de casos, autorregulación, resolución de conflictos, la literatura (los cuentos), los títeres, las canciones, los juegos cooperativos, el torbellino de ideas y otras.

Para entender el proceso que han hecho algunos niños, expondre-mos el caso de Isaac:

157

Cuando Isaac tenía 4 años su actitud en la clase era muy poco sociable: se peleaba, jugaba solo, molestaba a sus compañeros, no tenía hábitos de relación, no sabía estar atento, cambiaba constantemente de actividad, etc. Sus compañeros se quejaban constantemente de él al profesor. En una de las observaciones del profesor a principio de curso vio lo siguiente:

Estaban jugando libremente por los rincones simbólicos de la clase e Isaac se acercó a una niña que estaba construyendo una casa en el suelo y le dijo chillando seis veces: “Laura, dame esta pieza”, acercándose cada vez más a ella con una expresión agresiva pero, por casualidad, aquel día no le pegó; conducta muy normal en él. La niña no levantó los ojos para mirarlo y no le dio el juguete. Isaac se giró enfadado y se fue. Al momento se acercó Javier a la niña y le dijo: “Laura ¿me puedes dejar esta pieza, que la necesito para terminar una carretera?”; Laura, sin levantar los ojos, cogió la pieza y se la dio. Esta situación ayudó a analizar al profesor el nivel de relación de los dos niños. Isaac no sabía pedir un objeto y su compañero sí; los dos tenían el mismo derecho de saber relacionarse y de obtener el juguete. Pero la diferencia era que el primero no había tenido la oportunidad social o cognitiva de aprenderlo.

Después de la observación de Isaac y de sus coetáneos se inició la aplicación del programa. En el mes de enero se observó por segunda vez a los niños. Cuando lo hicimos, Isaac jugaba con tres amigos a poner los coches por las carreteras. Distintas veces pidió a uno de ellos

que le dejara el coche. Cuando lo pedía, decía la frase con entonación despreciativa. Entre ellos se había creado un clima según el cual si no decían “por favor”, los otros lo corregían: “Tienes que decir por favor”. Y a continuación, le dejaban el juguete. En estos momentos, Isaac lo decía porque era norma del grupo.

En el mes de junio se hizo la tercera observación. En ella, Isaac estaba jugando a construir una carretera, en un momento dado, se dio cuenta de que sus compañeros iniciaban una torre en otro espacio. El se les acercó, les pidió que le dejaran jugar y así lo hizo. Cuando terminaron las piezas de construcción, Isaac se dio cuenta de que Marc tenía más piezas. Fue hacia él y le dijo: “Marc, ¿nos puedes dejar estas piezas, que las necesitamos para llegar hasta el techo, por favor?”. Entonces Marc se las dejó, él le dio las gracias, se acercó a la torre y se las ofreció a sus compañeros que estaban más arriba.

Analizando las tres observaciones, podemos valorar los cambios de conducta de Isaac. Primero, se presentaba falto de pequeñas habilidades de relación; más adelante, había asimilado estas habilidades de forma mecanizada, porque era norma del grupo; y finalmente, formulaba correctamente las frases, había cambiado el tono de voz y se mostraba más amable. Además, pedía los objetos para uso común, no individual. El fue el niño con el que se obtuvo más diferencias conductuales. A partir de resultados similares a éstos, se fue modificando el programa hasta obtener uno definitivo, que nunca debería ser el último.

El programa consta de orientaciones para el profesor y de actividades para los alumnos. De las diferentes actividades que hemos elaborado para cada variable, exponemos a continuación una muestra:

1- Afirmación personal

Se les narra a los niños el cuento de una tortuga:

Sinopsis: La tortuga perdió la memoria cuando intentaba regresar a su casa y no sabía qué camino tomar. Los gnomos del bosque la encontraron tras seguir el rastro de sus lágrimas, las cuales estaban inundando el bosque. Cuando llegaron hasta ella, le dijeron que metiera la cabeza dentro de su caparazón, que respirara profundamente, que apretara los puños y los relajase, y al momento, que pensara en el camino de su casa. Hecho esto, la tortuga recordó el camino y salió de su caparazón muy contenta, dio las gracias a los gnomos y lo celebraron cantando y bailando. A partir de aquel día, cuando la tortuga no sabía cómo resolver un problema, recurría a lo que le habían dicho los gnomos.

A partir de este cuento se trabaja con los niños una técnica de autocontrol. Más adelante, se puede repetir el cuento con otras situaciones. En otro momento pueden pintarlo y llevárselo a su casa o escenificarlo en el aula.

2- Habilidades de relación social

En distintas ocasiones el profesor, con un títere en la mano, puede crear una atmósfera de debate en clase, donde el títere plantee a los niños y niñas diferentes situaciones y les pida alternativas para solucionarlas. Por ejemplo, puede plantear a los alumnos que su profesora lo riñó por una cosa que él no ha hecho. Y les pregunta: “¿Qué le diríais vosotros?”. A partir de ejemplos como éste, los niños se atreven más a preguntar cuestiones de este tipo al profesor, ya que observan que es un hecho normal.

3- Expresión de sentimientos

Se trata de que los niños envíen mensajes a sus compañeros.

Los más pequeños suelen enviar dibujos: los de 6 años, pequeñas frases o palabras que el profesor puede anotar en la pizarra. Por ejemplo: “Hola, soy María. Me gusta jugar contigo”, etc.

Los alumnos pueden guardar el mensaje en un sobre, que se les habrá dado previamente, con el nombre del destinatario. Hay que evitar que ningún niño se quede sin sobre. A partir de esta experiencia, muchos niños repiten voluntariamente esta correspondencia entre ellos y a veces intercambian pequeños regalos.

4- Creación de normas para la resolución de la agresividad

Para que el alumno se considere un miembro importante en la escuela, es necesario que pueda participar en la creación de las normas de disciplina en el grupo-clase y en la escuela. Es importante que mediante el diálogo los niños analicen y formulen distintas normas y las defiendan. Pueden comentarlas y más tarde dibujarlas y exponerlas en la clase o en algún lugar común de la escuela.

5- Modelos de comportamiento

Se pueden analizar distintas conductas a través de cuentos o de imágenes televisivas. Observaremos con los alumnos algunos dibujos animados de la televisión intentando hacerles ver las conductas negativas que reflejan y que ellos no son capaces de distinguir. Por ejemplo; antes de ver sesión de “Isidoro”, les preguntamos qué les parecía su conducta. Ellos (4 años) respondieron que era muy correcta. Antes de la proyección les dijimos que cuando observasen una conducta no aceptable avisaran y pararíamos la imagen. Los niños avisaron distintas veces, comentando por qué no estaban de acuerdo con diversas conductas de Isidoro. Sobre todo se les planteó el interrogante de cuestionar lo que ven.

6- Valoración positiva del otro

A partir de los dibujos de una hormiga y una jirafa, se puede utilizar la técnica del torbellino de ideas, obteniendo diversos argumentos de por qué es positivo ser alto como una jirafa y por qué es positivo ser pequeño como una hormiga.

7- Empatía

La mayoría de los alumnos están sentados formando un círculo. Los otros representan una situación. Si en esta situación el actor necesita ayuda, sus compañeros levantan el dedo y después van a ayudarlo. De esta forma, reflexionan sobre qué necesidades tiene el otro y se entrenan realizando la acción de ayuda.

8- Asertividad

Los niños están sentados en sillas y cada uno de ellos lleva un trozo de cartulina colgado del cuello. En total hay tres colores y están intercalados en relación con el orden como están sentados. Todas las sillas están ocupadas y hay un jugador en el centro; cuando éste dice el nombre de un color, todos los que lo tienen deben correr a buscar un nuevo asiento y él también. El que queda en el centro vuelve a dar la orden. En cada ocasión se puede decir un color, dos o tres, obteniendo un buen revoltijo de niños.

9- Resolución de conflictos

Los títeres pueden plantear a los niños cómo han de resolver un problema. Entre ellos se creará un diálogo que se prolongará hasta resolver el conflicto. Un posible conflicto puede ser cómo dos niños pintarán dos árboles si sólo tienen un lápiz de cada color, etc.

160

10- Cooperar

El grupo se divide en parejas, y cada una de ellas se coloca dentro de un aro sosteniéndolo con las manos y saltando al ritmo de la música. En el momento que ésta pare, los niños de dos aros distintos se juntarán, agrupándose dentro de todos los aros. Así, hasta que el aro esté lleno. Y se vuelve a empezar.

11- Ayudar

Se representará una salida a la montaña. Se simularán los accidentes geográficos encontrados: el paso por el río, la escalada, el lago, etc. Cuando se llegue al pico, algunos niños tendrán un accidente y caerán heridos. Sus compañeros los llevarán a cuestras volviendo a repetir el mismo circuito y ayudándolos a afrontarlo.

12- Compartir

Se parte de un juego que tiene el profesor; es parecido al de la oca pero cada vez que un niño o el grupo cae en una casilla, éste debe hacer lo que indica el dibujo. Por ejemplo: hacer cosquillas al compañero, cambiarse de ropa, hacer muecas, decir un piropo al cocinero, etc.

Referencias bibliográficas

ROCHE, R. (1985) *La prosocialitat. Elements d'estudi. Intervenció i projecció*. Bellaterra, UAB.

ROCHE, R. (1982) "Los orígenes de la conducta altruista en niños", *Infancia y aprendizaje*, nº 19-20.

TOMA DE CONCIENCIA DE LAS HABILIDADES PARA EL DIALOGO

Héctor Salinas y Josep M. Puig

En este capítulo se presentan, y se tratan de enlazar, dos temas distintos que podrían tener –y en el caso de las *habilidades para el diálogo* tienen ya en esta obra– un tratamiento independiente. Nos estamos refiriendo obviamente al estudio de la *toma de conciencia*, por una parte, y a las *competencias o habilidades dialógicas*, por otra. En las páginas que siguen vamos a presentar las posibilidades que para la educación moral ofrece la fusión de ambos aspectos; a saber, el estudio de los procesos de *toma de conciencia de las capacidades dialógicas*.

Sobre la toma de conciencia

Aunque el término conciencia haya sido utilizado con sentidos muy diversos¹, aquí lo entenderemos fundamentalmente como la capacidad para darse cuenta de la propia actividad física o mental. Un sujeto toma conciencia de un conjunto de actividades físicas -movimientos, procesos de manipulación, tecnologías, etc.- y mentales -percepción, conocimientos, reflexión, etc.- cuando junto a su manifestación se da cuenta de que se están realizando tales actividades; es decir, la conciencia supone un *saber o saber hacer sobre algo* que simultáneamente se dobla para convertirse en un *saber que se sabe*.

Tales capacidades de conocimiento y de metac conocimiento pueden estar dirigidas hacia el entorno que circunda al sujeto que toma conciencia, así como también hacia el propio sujeto en cualquiera de sus facetas propiamente personales. A su vez, la toma de conciencia del mundo externo puede dirigirse hacia las realidades físicas o hacia el mundo de las relaciones sociales. En el primer caso nos encontramos, bien con la reflexión sobre la actividad y las producciones científicas (la epistemología), o bien con los procesos de conceptualización de las relaciones técnicas con el mundo físico (darse cuenta de cómo realizamos ciertas actividades más o menos complejas). Paralelamente, las habilidades mentales que permiten el conocimiento

161

1. MORENO, A. (1989) *Perspectivas psicológicas sobre la conciencia*. Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, págs. 19-26; PUIG, J. (1987) "El enfoque sistémico de la conciencia", in CASTILLEJO, J.L.; COLOM, A.J. *Pedagogía sistémica*. Barcelona, Ceac, págs. 235-247.

pueden ser también el objeto de procesos de toma de conciencia que acrecientan su eficacia: en este caso, estamos ante el metaconocimiento o ante los procesos de aprender a aprender.

En cuanto al conocimiento del mundo social, pueden distinguirse tres niveles de toma de conciencia:

1) los procesos de comprensión crítica de la posición y papel de cada sujeto en su mundo social;

2) la reflexión epistemológica sobre qué supone y cómo se produce el saber social;

3) la reflexión sobre las habilidades que hacen posible tal conocimiento social (pensar y aprender las habilidades de aprendizaje social, como por ejemplo la toma de roles, las competencias para el diálogo, etc.).

Cuando el sujeto que toma conciencia no enfoca su actividad hacia el medio externo, sino que lo hace en dirección a sí mismo, estamos propiamente ante el fenómeno de la autoconciencia. Es decir, ante un proceso en el que el sujeto se conoce a sí mismo como si fuese otro; se conoce distanciándose o saliendo de sí mismo, y lo hace con la intención de verse, pensarse y, finalmente, también para hacerse y autodirigirse.

162 De entre esta panorámica de posibilidades de ejercer la toma de conciencia, entendemos que son especialmente relevantes para la educación moral las que se refieren al mundo social y a sí mismo. Sin embargo, en este capítulo tan sólo nos referiremos al metaconocimiento de las habilidades que facilitan el conocimiento social y la resolución de problemas de valor; es decir, nos referiremos en concreto a la toma de conciencia de las habilidades para el diálogo, a nuestro entender verdadera síntesis de los procedimientos que se ponen en juego en el aprendizaje social².

En síntesis, pensamos que la habilidad para tomar conciencia de las competencias dialógicas contribuirá no sólo a mantener unos niveles óptimos de juicio moral y una conducta coherente con ellos, sino que construirá el sentimiento de saberse responsable de tales juicios y conductas, y la capacidad de defenderlos, apreciarlos y optimarlos más aún si cabe.

2. Entenderemos, por otra parte, que la toma de conciencia del mundo social se ha trabajado ya en algún sentido en el capítulo dedicado a la comprensión crítica, y que los procesos de autoconocimiento se han tratado, aunque también de forma limitada, en los capítulos dedicados a la clarificación de valores y a la autorregulación. Además, en todas las demás estrategias metodológicas que se han expuesto hemos podido percibir elementos que contribuyen a la toma de conciencia.

Sobre las habilidades para el diálogo

Entenderemos por habilidades para el diálogo el conjunto de procedimientos y competencias que, ante un conflicto de valores, permiten comprometerse eficazmente en un intercambio comunicativo que aproxime a todos los implicados en el debate a una solución aceptable, sin que medie entre ellos otro tipo de presión que la ejercida por las mejores razones. Se trata, por lo tanto, de todas aquellas disposiciones o habilidades personales y sociales que hacen posible un diálogo fluido, eficaz y justo; disposiciones como, por ejemplo, el autoconocimiento, la toma de roles, la capacidad para escuchar y entender a los demás, para pensar sobre lo que hayan expresado, para formular los propios pensamientos y para considerar las consecuencias de las posibles decisiones adoptadas, entre otras. En cierto modo, podemos entender que en la actualidad, y en la medida en que los modelos de valores absolutos y relativos se han hecho obsoletos, tan sólo queda el diálogo como instrumento procedimental para construir una vida más justa y como criterio para justificarla. Por tanto, pensamos que en el diálogo reside probablemente la clave de la educación moral³.

Finalmente, nos cabe afirmar la conveniencia de trabajar pedagógicamente la toma de conciencia de las habilidades dialógicas como medio para conseguir que no sólo se dominen, sino que además se sepa que se dominan, se conozca cómo utilizarlas mejor y se reconozcan y defiendan los valores que llevan implícitas.

163

Metaconocimiento de las habilidades para el diálogo

Las habilidades para el diálogo, tal como ya se ha dicho y veremos concretamente en el siguiente apartado, pueden entenderse como la síntesis de distintos procedimientos para resolver conflictos de valor y para obtener conocimiento sociomoral. Sin embargo, el pleno dominio de tales habilidades supone un aprendizaje a dos niveles. Primero, supone cierta *habilidad para utilizar las subestrategias dialógicas*. Así, el sujeto puede poseer cierta destreza para aclarar su pensamiento a propósito de un tema controvertido, para captar la perspectiva y las razones de su interlocutor, para entablar con él una alternancia de razonamientos bien hilvanados, o para considerar equilibradamente las consecuencias de las posibles opciones que tomar. De todas maneras, este nivel de aprendizaje, con ser básico, no es suficiente para garantizar plenamente el dominio de las habilidades

3. HABERMAS, J. (1985) *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, Península.
PUIG, J.; MARTÍNEZ, M. (1989) *Educación moral y democracia*. Barcelona, Laertes, págs. 19-47.

para el diálogo. Para conseguirlo es necesario lograr un segundo nivel de conocimiento, que se caracteriza por un *saber sobre las subestrategias dialógicas*, subestrategias que quizás se saben aplicar adecuadamente, pero que requieren asimismo un esfuerzo para conceptualizarlas. Los resultados de esa toma de conciencia de las habilidades para el diálogo permiten conocer el modo como se procede cognitivamente para aplicarlas, permiten planificar su aplicación y también regular y evaluar su ejecución y resultados.

La máxima eficacia en la resolución de problemas morales y en la adquisición de conocimiento social se da cuando, al dominio de las habilidades dialógicas, se une el conocimiento y control de los procesos mentales que se ponen en juego al aplicarlas. Es decir, cuando se da un esfuerzo por lograr un metaconocimiento sobre las competencias dialógicas. Conseguir plenamente este metaprendizaje supone dos pasos:

- 1) la conceptualización o conocimiento de los procesos mentales y de relación que se ponen en juego durante el diálogo, procesos que permiten comprender cómo y por qué se obtiene información social y se resuelven las controversias de valor;

- 2) la regulación de la propia conducta durante el proceso de diálogo a fin de optimarlo, lo cual supone planificación, control de la ejecución y evaluación de los resultados.

164

Estas modalidades de metaconocimiento, aunque a veces pueden adquirirse de forma natural, pueden también enseñarse de manera explícita y sistemática. Es más, el concepto de *aprender a aprender* o, en nuestro caso, de conseguir una plena autonomía moral, no excluye sino que, por su importancia, requiere que se enseñe a controlar y dirigir las propias capacidades de resolución de conflictos morales. En realidad, el proyecto de toma de conciencia de las habilidades para el diálogo pretende enseñar sistemáticamente algo que en parte se aprende informalmente; al hacerlo conscientemente, esperamos lograr mayor efectividad y dar mayor sentido al comportamiento moral de los sujetos.

A modo de conclusión, entendemos que los objetivos del proyecto de toma de conciencia de las habilidades para el diálogo son:

- 1) adquirir sensibilidad para percibir o crear, si así se requiere, conflictos de valor respecto de las situaciones personales o sociales;

- 2) pensar sobre el funcionamiento de los mecanismos mentales presentes en las estrategias de diálogo;

- 3) aprender a regular la aplicación de las estrategias dialógicas para la resolución de conflictos de valor;

- 4) dar sentido moral y valorar la posesión de tales estrategias en tanto que fundamento de la propia personalidad moral.

Aproximación analítica a las habilidades dialógicas

En este apartado presentaremos de forma esquemática y sintética aquellas habilidades que consideramos necesarias para conducir con posibilidades de éxito un proceso de diálogo. La importancia del diálogo para la resolución de problemas morales y para la justificación de las decisiones adoptadas nos conduce a proponer el desarrollo de las competencias comunicativas como uno de los principales objetivos de los programas de educación moral. El aprendizaje de tales competencias y la toma de conciencia de lo que exigen y representan son las dos vertientes que se deberían trabajar en este tipo de programas.

Habilidad para percibir problemas morales

Antes de referirse directamente a las capacidades de diálogo, es preciso conocer en qué circunstancias y para resolver qué tipo de problemas se hace imprescindible desarrollarlas. En consecuencia, convendrá trabajar la idea de dilema, en tanto que conflicto de valores, y la soltura para percibir con clarividencia y sin reflejos defensivos los problemas en que cada uno, personal o socialmente, se halla inmerso. Asimismo, será conveniente destacar la posibilidad tanto de reconocer dilemas de valor ya implantados, como de definir nuevos dilemas de valor que un estricto sentido de la justicia no debería dejar de percibir.

165

Habilidad para el autoconocimiento

Una de las condiciones previas de cualquier relación dialógica es conocer la posición propia con el menor grado de deformación posible. Es decir, reconocer los propios intereses y necesidades -ser consciente de hasta dónde me *obliga* a pensar y desear mi posición personal y mis roles sociales-; saber los sentimientos que en mí desencadena la consideración de un determinado problema; conocer también los valores que defiende a propósito de una temática controvertida; finalmente, conocer y elaborar las propias opiniones y razones sobre lo que se discute y sobre las alternativas que se pueden llegar a considerar.

Habilidad para el conocimiento de los demás

La habilidad para conocer la propia posición debe ampliarse con la habilidad complementaria; a saber, la habilidad para conocer el punto de vista de todos los demás implicados en la situación problemática. Sin la capacidad para captar empáticamente y entender racionalmente las necesidades e intereses de los demás, sus sentimientos, valores, opiniones y razones, será muy difícil lograr que el diálogo progrese o, simplemente, que sea diálogo.

Habilidades y condiciones del discurso dialógico

1) *Principio cooperativo*⁴. Las habilidades para el diálogo suponen ante todo el respeto hacia un criterio actitudinal básico desde el cual considerar las demás condiciones dialógicas. Nos referimos a la voluntad de hablar constructivamente y del modo que la situación requiera, lo cual al menos supone: a) hablar con ánimo sincero de contribuir al entendimiento y a la solución de los problemas tratados; b) hablar de modo que se persiga una comprensión de significados idéntica entre los distintos interlocutores; y c) hablar de modo que se respeten y reconozcan las pretensiones de validez intersubjetivas de lo dicho (verdad, rectitud y veracidad)⁵.

2) *Actitudes dialógicas*. Conducir con éxito un proceso de diálogo requiere que se den en el máximo grado posible algunas condiciones o recomendaciones generales que hacen referencia a actitudes presentes necesariamente en el diálogo. Podríamos resumir estas recomendaciones diciendo que los interlocutores se deben esforzar por dar información clara, inteligible y verdadera sobre aquello que se discute, y en la cantidad necesaria para que se entiendan los distintos puntos de vista implicados⁶.

166

3) *Estrategias para la comprensión y el razonamiento*⁷. Las condiciones dialógicas que siguen quieren incidir en aspectos más técnicos y, por tanto, explicitar un conjunto de recomendaciones sobre cómo comportarse durante el proceso de intercambio de razones. Nos parecen especialmente destacables las siguientes: estar dispuesto a exponerse a puntos de vista ajenos y a esforzarse por comprenderlos, estar dispuesto a expresar las propias opiniones -ampliándolas, clarificándolas o modificándolas, cuando sea necesario-, argumentar sobre los razonamientos propios y básicamente sobre los de los demás -complementándolos, yuxtaponiéndolos, integrándolos o criticándolos-y, finalmente, intentar solucionar los conflictos intrapersonales e interpersonales que suelen surgir en todo proceso dialógico.

4. "Haga su contribución tal como se requiere, en la situación en la que tiene lugar, a través del propósito o dirección aceptados en el intercambio hablado en el que está comprometido". LEVINGSON, S.C. (1989). *Pragmática*. Barcelona, Teide, pág. 93. Ver también GRICE, H.P. (1975) "Logic and conversation", in COLE, P.; MORGAN, J. (comps.) *Syntax and semantics. Vol. 3. Speech Acts*. Nueva York, Academic Press.

5. HABERMAS, J. (1989) *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid, Cátedra, págs. 159-229.

6. GRICE, H.P., op cit.

7. BERKOWITZ, M.W. (1985) "The role of Discussion in Moral Education", in BERKOWITZ, M.W.; OSER, F.: *Moral Education: Theory and Application*. Hillsdale (NJ), LEA págs. 197-218.

Habilidad para imaginar y adoptar soluciones alternativas basadas en el acuerdo, y para anticipar y evaluar sus consecuencias

En la medida que un proceso de diálogo se orienta hacia la búsqueda de soluciones justas basadas en el acuerdo, es preciso ser hábil para contribuir a la construcción colectiva de buenas alternativas que permitan solucionar los conflictos de valor. Este proceso cooperativo, orientado a un acuerdo basado en buenas razones, supone la voluntad -no la seguridad- de que es posible y deseable llegar a un acuerdo que integre lo mejor o lo bueno de las posturas en controversia y que prevea las posibles consecuencias.

Habilidad para dar sentido moral a la adopción de los anteriores criterios para la resolución de problemas de valor

El último aspecto trata de resaltar la capacidad de dar sentido a lo que se ha aprendido. Se trata, en definitiva, de entender por discurso dialógico en el ámbito de la educación moral aquella forma comunicativa que, ante un problema personal y/o social que comporte un conflicto de valores, consigue comprometer a los implicados en un intercambio de razones que los acerque a una mutua comprensión crítica y a la persecución de acuerdos motivados racionalmente.

Propuestas para facilitar la toma de conciencia de las habilidades para el diálogo

167

Las consideraciones que siguen tienen un carácter tentativo debido a que el programa que vamos a describir no está totalmente diseñado ni suficientemente experimentado. Sin embargo, esperamos que en su estado actual pueda permitir el desarrollo de propuestas didácticas que ayuden a trabajar la toma de conciencia y, en concreto, la toma de conciencia de las habilidades para el diálogo.

Como se dijo con anterioridad, el programa pretende ayudar a pensar sobre cierto tipo de habilidades -en este caso, habilidades para el diálogo-, y esto a fin de que lleguen a conceptualizarse y a utilizarse intencionadamente para mejorar su aplicación. El programa quiere ser una ayuda que facilite la toma de conciencia basándose en la colaboración activa del educador. Es decir, el educador no sólo esperará que los alumnos descubran y conceptualicen mediante la experiencia las habilidades que utilizan en la resolución de problemas morales, sino que de forma explícita enseñará tales habilidades. De este modo, se espera acelerar el aprendizaje y hacerlo más eficaz. No obstante, ello no supone que se vaya a privar a los alumnos de experiencias de primera mano y de la posibilidad de reflexionar sobre ellas, sino que a ello se añadirá la ayuda explícita e intensa del

educador en los momentos oportunos⁹.

Las unidades previstas en el programa⁹ son las siguientes:

1) presentación del programa de *toma de conciencia de las habilidades para el diálogo*;

2) aproximación al concepto de problema o dilema moral;

3) discusión de dilemas o problemas morales que permita adquirir plenamente la experiencia de las dificultades que implican;

4) aproximación global a las distintas habilidades presentes en el diálogo;

5) conceptualización y ejercicio de las habilidades para el autoco-

nocimiento;

6) conceptualización y ejercicio de las habilidades para el conocimiento de los demás;

7) aproximación global a las habilidades y condiciones comunicativas del discurso dialógico para destacar la existencia de varias estrategias que convergen en el buen uso del diálogo;

8) aproximación analítica a las habilidades y condiciones comunicativas del discurso dialógico para conceptualizar y ejercitar cada una de las competencias comunicativas que hemos descrito en el apartado anterior;

9) conceptualización y ejercicio de las habilidades para formalizar alternativas y evaluar sus consecuencias;

10) análisis y evaluación final de las habilidades consideradas, y reflexión filosófica sobre su importancia en la construcción de una vida más justa.

A grandes rasgos, estas unidades están construidas a base de una tipología de ejercicios casi recurrente. Se utilizan complementariamente varios procedimientos didácticos con la pretensión de alcanzar los tres objetivos más generales que se persiguen: proporcionar experiencia práctica de la habilidad que se trabaje; proporcionar oportunidades para reflexionar sobre tales habilidades y para conceptualizarlas, y finalmente observar la manera cómo se aplican para planificar y mejorar su uso.

De acuerdo con el plan didáctico que trazamos pretendíamos, como se dijo con anterioridad, combinar el autodescubrimiento experimental de las habilidades dialógicas con su enseñanza y entrenamiento. De acuerdo con ello, las unidades suelen constar de los siguientes tipos de ejercicios.

▪ Presentación explícita de los objetivos que pretende la unidad, se explicará de manera comprensible al iniciar la sesión. Se intentará

9. El programa para la *toma de conciencia de las habilidades para el diálogo*, diseñado por H. Salinas y J. Puig se halla en estos momentos en fase de experimentación y evaluación.

que desde el primer momento los alumnos sepan lo que hacen y por qué lo hacen, con la esperanza de que todo ello los ayude a progresar más rápida y eficazmente.

- Ejercicios de lectura y comentario de un texto que permita reflexionar sobre la naturaleza, sentido y rasgos esenciales de la habilidad dialógica tratada en la unidad.

- Ejercicios para favorecer la búsqueda de las opiniones personales sobre la habilidad dialógica considerada. Este tipo de ejercicios pretende facilitar la clarificación de los alumnos sobre el modo como cada uno de ellos tiende a conceptualizar la habilidad dialógica tratada en cada unidad. Para conseguirlo se suele preguntar directamente sobre la habilidad a fin de que, al obligarlos a responder, se genere un proceso de autoclarificación y de reflexión (por ejemplo, a propósito de las habilidades para el autoconocimiento, se hacían preguntas como las siguientes: conocerse a sí mismo es...; para conocerse a sí mismo se requiere...; qué piensas o sientes cuando descubres algo nuevo en ti mismo; etc.).

- Ejercicios de experimentación real de la habilidad dialógica tratada en cada unidad. Este momento del programa pretendía hacer vivir una experiencia concreta de aplicación de una habilidad dialógica a la resolución de algún problema moral. Se partía de una cierta conciencia de lo que supone aplicar dicha habilidad, obtenida con los anteriores ejercicios del programa, y se pretendía utilizar esta nueva experiencia para reflexionar y mejorar la conceptualización de todo lo que implica aplicar correctamente la habilidad considerada.

- Ejercicios para pensar sobre cómo se ha aplicado y cómo se debería aplicar la habilidad dialógica que se acaba de experimentar. Partiendo de la experiencia que se ha adquirido, se trata de pensar sobre las dificultades encontradas al aplicar la habilidad y sobre los pasos que se deberían dar para aplicar correctamente la habilidad dialógica experimentada.

- Aproximación al modelo filosófico o al algoritmo de aplicación de la habilidad dialógica tratada en cada unidad. Cuando la temática lo permita, se formulará colectivamente o se presentará por parte del adulto una formulación lo más clara posible de todo cuanto conviene saber para aplicar correctamente la habilidad dialógica que se está trabajando. Normalmente, supone entregar algún escrito próximo a lo presentado en el apartado anterior y reflexionar sobre él.

- Ejercicios de autoobservación y de repetición de la habilidad dialógica tratada en la unidad para convertirla en hábito. Una vez conceptualizada analíticamente la habilidad estudiada, se trata de convertirla en conducta habitual; para ello se proponen ejercicios de repetición y transferencia a distintas situaciones vividas.

- Ejercicios de reflexión mediante la escritura. Dichas tareas intentarán que los alumnos ahonden en el sentido, valores y defensa de la habilidad dialógica tratada en cada unidad.

En este capítulo se ha tratado la toma de conciencia de las habilidades dialógicas. Sin embargo, la importancia de la toma de conciencia va más allá de esa aplicación concreta y, en realidad, podría aplicarse a cualquier otro aspecto de la formación humana. Por su parte, las habilidades dialógicas deberían tener un tratamiento específico anterior a los ejercicios de toma de conciencia. Como se habrá visto, buena parte de los métodos de educación moral considerados en otros capítulos ya suponen esa tarea. Sin embargo, estamos ante un programa de síntesis -*toma de conciencia de habilidades para el diálogo*-, que incluye dos aspectos que tienen total autonomía en las tareas de formación moral: la toma de conciencia y el diálogo.

Referencias bibliográficas

- MORENO, M. (1989) "Metaconocimiento y aprendizaje escolar", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 173, septiembre, págs. 53-58.
- NICKERSON, R.S.; PERKINS, D.N.; SMITH, E. E. (1987) *Enseñar a pensar*. Barcelona, Paidós/MEC.
- SELMES, I. (1988) *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona, Paidós /MEC .

PUNTOS DE VISTA EN EDUCACION MORAL



Carme Romia

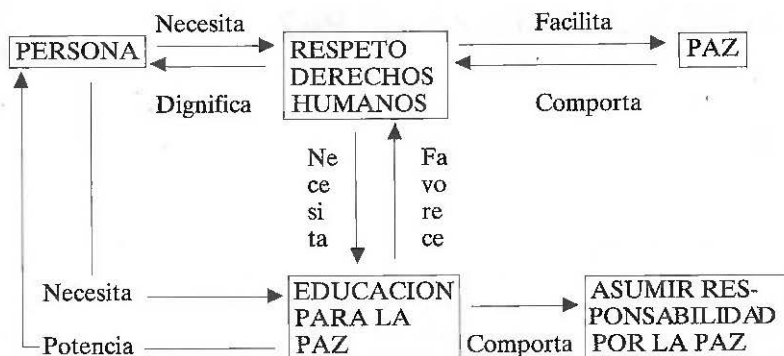
Concepto de paz

Cuando se habla de educación para la paz, suele surgir una primera cuestión: “¿Para qué si no hay guerra?”. Sin duda se podría responder recordando la cantidad de guerras que aún se dan en nuestros días sobre la Tierra. Pero la necesidad de educar para la paz va más allá de los conflictos bélicos. Aún perdura la idea negativa de la paz entendida como ausencia de guerra.

Puede que cada persona tenga una idea de la paz, que dependerá de las circunstancias que ha vivido o vive (seguramente diferirá la concepción que tenga un opresor de la de un oprimido, la de una persona opulenta de la de quien viva en la más estricta miseria, etc.). Sin embargo, cada día prevalece más la concepción de paz entendida como un medio facilitador del desarrollo armónico y completo de toda persona -de todas sus capacidades- bajo los parámetros de justicia y libertad.

Ya no basta la máxima latina: “Si quieres la paz, prepara la guerra”. Tampoco es suficiente conocer los efectos de los enfrentamientos bélicos: “Si quieres la paz, conoce la guerra”. Se trata de abrir nuevas vías que hagan posible la paz: “Si quieres la paz, prepara la paz”. (“Si quieres la paz, lucha por la justicia”, dice la frase grabada en el año 1919 en el edificio de la OIT).

Se trata de trabajar en favor de la justicia. Por lo tanto, la paz es ya un concepto positivo que implica necesariamente justicia. Pero, ¿qué tipo de justicia? ¿Sobre qué valores se basa? ¿Cuáles son los puntos de referencia de la justicia? Cada vez se va perfilando más el sentido de justicia en torno a las necesidades y derechos fundamentales de toda persona y que quedan reflejados en la Declaración de Derechos Humanos. Estos y la paz están íntimamente implicados: sin el respeto de aquéllos, no puede haber paz; sin ésta, no se respetan los derechos humanos; y sin educación para la paz, difícilmente habrá paz. En síntesis:



Pero, además de la urgente necesidad de respetar los derechos humanos, existen otros factores que también son motivo ya de por sí suficientes para trabajar en defensa de la paz. Nos estamos refiriendo a nuestra sociedad actual, a la sociedad del progreso científico y tecnológico. Los efectos de dicho progreso, ¿reverten en el bien de toda la humanidad, así como también en el de su futuro? ¿Consideramos que se ha dado también este progreso a nivel humano?

No basta acabar con las guerras (lo que no se ha conseguido), es necesario desterrar también las causas que las generan.

¿Cuál es nuestro ritmo de vida en la sociedad del *confort*? ¿No será que nos falta armonía con nosotros mismos y en la relación con los demás, debido a la constante batalla que establecemos día a día como si batallar y vivir ya fueran sinónimos?

Si la ética o la filosofía moral trata de la descripción, análisis y fundamentación de los actos humanos en cuanto a su obrar consciente y libre y en cuanto a su regulación, queda suficientemente planteada la necesidad de la educación para la paz y, a la vez, la estrecha relación existente entre ésta y la educación moral, así como también la necesidad de confluir en la consecución de unos objetivos necesariamente complementarios.

Cultura actual: Cultura de violencia

Se ha llegado a decir que cada época rinde culto al santo que más la caracteriza. No hace falta un análisis muy profundo para poder detectar que una de las características predominantes de nuestra época es la violencia, que se manifiesta a través de:

– *el ejercicio de opresión sobre los débiles*, a través de una estructura social con un funcionamiento aparentemente ordenado y productivo, donde se acrecienta el desequilibrio social y humano mediante la injusticia;

– *el culto al poder*, que tiende a estar asociado al ejercicio de la violencia. O, al menos, la violencia es un instrumento para conseguir o mantener el poder (a más necesidad de mantener desniveles, más preciso es el poder). Está demostrado suficientemente que el deseo de poder empobrece la capacidad de afecto, respeto y solidaridad;

– *el afán desmesurado de triunfo*. Lo fundamental parece ser la capacidad para conseguir el triunfo, con el constante control de lo que más le conviene a uno para alcanzarlo. Lo más importante es crearse una posición, vivir de ambiciones y de triunfos, sobresalir y saber vender la propia imagen, tendiendo de forma creciente a protegerse uno mismo, así como también las propias posibilidades de progreso en el mundo del bienestar y del confort, con el consiguiente aumento de actitudes defensivas y agresivas;

– *el predominio de la rivalidad y la competitividad*, con lo que fácilmente un contrincante se convierte en un enemigo;

– *la sobrevaloración de la prisa y del hacer*, llegando a valorarse más a las personas por lo que hacen que por lo que son;

– *el desenfrenado afán de consumir*. Aunque se ha llegado a afirmar que la sociedad de consumo genera bienestar (presentado como sinónimo de felicidad), con palabras de Aranguren, de su libro *Ética de la felicidad*, podemos decir que el consumismo “es una mera ilusión de bienestar, pues suscita una desesperada angustia de posesión sin límites ni freno”;

– *la preponderancia de uniformización*, respeto a unas pautas que la sociedad fomenta, frente a una falta de respeto y un rechazo a la diferencia;

– *el grado preocupante de alienación*, con medios alienadores cada vez más complejos, siendo día a día más difícil participar en las decisiones respecto al propio proyecto de vida;

– *la escasez de ideales*, que den sentido al presente y esperanza en el futuro; hay cada día más personas sin causa;

– *las manifestaciones de violencia*, bien sean de tipo físico, psicológico o estructural que forman ya parte del paisaje cotidiano. Violencia que se aprueba, o que, por lo menos, se tolera, cuando no nos deja indiferentes. Y la violencia no se soluciona disimulándola, ignorándola o borrando su nombre del diccionario.

Cultura de paz: una necesidad y un reto a la educación

No se trata de reproducir y perpetuar la cultura existente, y más si vemos que contiene factores que repercuten de forma negativa en la vida personal y social. Es necesario crear una nueva cultura. Hay necesidad de generar una cultura más dinámica en la que se sientan comprometidas el máximo de personas posible. Una cultura de la paz, a fin de poder desterrar -en la medida que ésta se reafirme- la cultura de violencia actual que tan pocos beneficios aporta a la humanidad en

general y a la persona en particular.

Es necesario repensar la educación, analizar si está potenciando una cultura viva y generadora, o meramente reproductora.

La educación actual cuenta con una carga de violencia disimulada y de represión innecesaria que hace perder el sentido que la palabra *educación* implica o debería implicar. ¿O es que podemos afirmar que la escuela actual defiende y potencia el interés del alumnado, las diferencias, la sensibilidad, el *aquí y ahora*, la creatividad, la autonomía, la libertad, la autoestima, la autoconfianza, la solidaridad, la cooperación y el sentido crítico?

Sería interesante que todas las personas implicadas en el hecho educativo nos planteásemos qué papel representamos en este campo.

Es necesario reencontrar el hilo del sentido de la educación, recobrar la valentía necesaria para afrontar un análisis sincero, frontal, y buscar las causas y los efectos de la educación que hoy llevamos a cabo.

El binomio educación y paz

Una de las más grandes contradicciones a las puertas del siglo **xxi** es la pugna entre la espiral de violencia existente y el ansia de justicia y de paz que, simultáneamente, hacen sufrir y llenan de esperanza a millones de personas en todos los pueblos del mundo.

176

Hay, sin duda, una necesidad personal y social de paz, y la educación no puede ignorarla. No se puede llevar a cabo la educación divorciada de la paz. Si se da, no es educación. No hay, por tanto, argumentos que invaliden la necesidad de conjugar el binomio educación y paz.

Si la educación para la paz tiene cada vez más resonancia y aceptación es debido, sin duda, a que existen razones suficientes que justifican su necesidad.

Puede parecer que la educación para la paz sólo disponga de respuestas parciales, pero son suficientes para sensibilizarnos y obligarnos a pensar. Los cambios que puedan llegar a conseguirse en la tarea educativa por medio de ella no podrán resolver, por sí mismos, todos los problemas -o la mayoría- existentes en nuestra sociedad. Pero sin estos cambios quizá no llegaremos ni tan siquiera a ser conscientes de cuáles son los verdaderos problemas (y que están ahí, y ahí continuarán, por mucho que los queramos ignorar).

La educación para la paz no puede resolver todos los problemas. Tampoco es ésta su misión. Para educar para la paz es necesario asumir el presente, partir de éste y darle dimensiones más amplias, más abiertas; en una palabra, nuevas. Es necesario crear nuevos espacios para el aprendizaje y el ejercicio de la paz. Generar procesos dialécticos y vivenciales a través de los cuales los niños y niñas y jóvenes lleguen a ser tratados, y a tratarse unos a otros, como toda persona libre tiene derecho a serlo.

No es educación para la paz

- Una etiqueta más o una concepción de moda.
- Ofrecer una visión catastrófica de la realidad actual que induzca al pesimismo y a la frustración.
- Planteamientos nostálgicos, místicos o evasivos.
- Una declaración de buena voluntad.
- Proporcionar excesiva información sobre la guerra y las armas, ya que puede despertar curiosidad morbosa sobre estos temas.
- Reducirla a una celebración puntual, una sesión de trabajo específico o un tema del programa. Ha de impregnar todas las áreas y debe reflejarse en las actitudes de los educadores.
- Aportar simplemente conocimientos a los estudiantes sobre los horrores de la guerra, las consecuencias de la insolidaridad y de la intolerancia (aunque todos estos conocimientos pueden constituir un paso importante).
- Plantearla como un fin y utilizar métodos represivos, actitudes jerárquicas o, por ejemplo, organizar la clase de manera no participativa.
- Negar o reprimir los conflictos.

Defender la paz no equivale a una actitud de resignación pasiva ante la injusticia, ni a la debilidad, ni a una actitud cobarde ante la vida.

177

Educación para la paz es

- Un reto a la *conciencia tranquila* y a la *buena voluntad*.
- Una llamada a la acción, a la negación individual y colectiva de todo tipo de violencia.
- Crear más allá de uno mismo, potenciando la valentía y el ingenio.
- Aprender a no ser indiferente y a comprometerse con la vida.
- Educar no sólo el intelecto, sino también el sentimiento. Hacer personas sensibles ante el mundo en que viven, aprendiendo a no cerrar los ojos ante la realidad y a asumir las propias responsabilidades.
- Potenciar el interés creador, la capacidad imaginativa y las mentalidades amplias.
- Hacer comprensibles las cosas más sencillas, liberándose de prejuicios raciales o sociales.
- Formar personas capacitadas para afrontar el presente y construir el futuro, tanto en el orden cultural como vivencial y práctico.
- Ayudar a descubrir y potenciar la necesidad y la posibilidad de hacer extensivo a todo el mundo el sentido de la igualdad humana, así como también el derecho y el respeto a la diversidad.
- Extender el sentimiento de satisfacción por el trabajo bien hecho.

- Ayudar a que toda persona pueda aportar su propia voz y, como no, su acción comprometida.

- Desarrollar la capacidad de optar libremente, de decidir por uno mismo.

- Fomentar una actitud positiva en favor de la paz, no desde un pensamiento cerrado, sino mediante una actitud que aglutine perspectivas diferentes.

- Aprender a afrontar los conflictos de forma no violenta.

- Mantener una actitud crítica ante todo tipo de violencia (tener la valentía de ser diferente y de desobedecer ante la injusticia).

- Crear un clima cultural basado en el placer por el descubrimiento y por la conquista del saber.

- Un cambio de mentalidad y de sensibilidad que comporte una actitud abierta ante la vida.

- Ayudar a descubrir, y favorecer, el propio modelo de crecimiento.

- Aprender a ser solidarios a nivel local y mundial (pensar universalmente y actuar localmente).

- Respetar las minorías y favorecer, sin ningún tipo de discriminación, la armonía entre los grupos étnicos, ideológicos y religiosos.

- Asumir el compromiso ético basado en que toda persona, todo grupo, todo pueblo, toda nación y el mismo planeta Tierra tienen derecho al respeto y al desarrollo de sus posibilidades.

- Conocer a fin de poder optar, tomar decisiones y comprometerse.

- Aprender a valorar y a criticar los propios criterios de valor.

- Creación de nuevas perspectivas, enfoques y soluciones.

- Un planteamiento interdisciplinario, conceptual, metodológico y ético.

La educación para la paz está basada, no únicamente en la ética de la convicción, sino también - de forma fundamental- en una ética de la responsabilidad. Requiere energía, conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones, así como también una percepción más profunda de la realidad que nos rodea. Las ideas que tengamos de la realidad influirán en nuestra incidencia sobre la misma.

Fines de la educación para la paz

- Impulsar un cambio social que supla la cultura de violencia actual por una cultura de paz.

- Potenciar una educación adecuada a las necesidades presentes y a las perspectivas de futuro.

- Convertir el saber en un instrumento al servicio de la paz.

- Influir en la conciencia de los individuos y de los grupos sociales.

- Eliminar, mediante la educación, las causas que generan las guerras ya que, según la UNESCO: "Es en la mente de los hombres

donde se generan las guerras; es en la mente de los hombres donde se ha de construir la paz”.

- Cultivar en las personas la capacidad de hacer un juicio sobre el futuro de la humanidad, despertando la necesidad de considerar su grado de implicación y compromiso.

- Trabajar dentro y fuera del aula y de la escuela con el fin de que la formación adquiriera una dimensión nueva al servicio de la paz, la justicia y los derechos humanos.

Objetivos

A) *Cognitivos* (saber)

- Facilitar el conocimiento de las dificultades actuales para construir la paz.

- Estudio y valoración de la paz como necesidad personal y social.

- Conocimiento de la importancia del respeto de los derechos humanos para conseguir la paz.

- Estudio de las causas y de los efectos de las guerras, de los intereses que las generan y de las posibles alternativas.

- No partir de planteamientos teoricistas que lleven a creer que la paz es violada en lugares lejanos, sino conocer y tener consciencia de las realidades más próximas, analizando qué rasgos de violencia o de violación de los derechos humanos se pueden detectar en el entorno inmediato.

- Facilitar un conocimiento interdisciplinario que permita comprender la incidencia de los diferentes ámbitos del saber en la paz y los derechos humanos, así como también las aportaciones que desde dichos ámbitos se han realizado para su defensa.

- Analizar con sentido crítico y transformador la realidad social del entorno, sus injusticias y problemas.

- Generar nuevas formas de pensar que faciliten una nueva conciencia moral y social.

- Detectar cuáles son los valores que predominan en la sociedad actual. Investigar sobre qué valores lleva implícitos toda propuesta en defensa de la paz y los derechos humanos.

B) *Instrumentales* (saber hacer)

- Saber afrontar y resolver conflictos de forma no violenta.

- Participar de manera democrática en la gestión de las actividades que se realicen.

- Facilitar la cooperación y el intercambio de experiencias.

- Saber argumentar y defender cuestiones concretas.

- Saber escuchar y respetar las opiniones de los demás.

- Ser capaces de argumentar las razones que implican las propias acciones y respuestas.

- Ser capaces de comunicarse de forma abierta y sincera.

- Saber valorar y criticar los propios criterios de valor.
- Defender el derecho a la diferencia.
- Saber desobedecer ante propuestas de injusticia.
- Cultivar el diálogo y la tolerancia.

C) *Actitudinales* (saber ser)

- Potenciar la sensibilidad, el espíritu crítico y la capacidad para desarrollarse en un medio conflictivo y cambiante.
- Hacer propio y extensivo el compromiso por la paz y la defensa de los derechos humanos.
- Potenciar la autoestima de cada persona, aprendiendo a valorar y a respetar la de los demás.
- Fomentar el pluralismo y el respeto a la diversidad.
- Aprender a ser autónomo, solidario y cooperativo.
- Favorecer vivencias de afirmación individual y colectiva.

Medios

No se puede pretender educar para la paz con medios que puedan destruir su sentido y razón de ser. Los medios, así como también los métodos y los recursos, han de contener la misma dimensión pacífica que los fines que se pretenden conseguir. Es necesario buscar los instrumentos ya existentes y también crear nuevos. Como Gandhi afirmó: "El fin está en los medios, como el árbol en la semilla".

Sería un error centrarnos en el final sin haber pensado en el recorrido que es necesario hacer. No importa tanto haber llegado como el hecho de estar caminando. Es más importante saber por donde se va, aunque no se perciba aún el final del camino.

Citamos otra vez a Gandhi: "No hay caminos que lleven a la paz, la paz es el camino".

La educación no puede entenderse como algo concreto y definitivo y con unas características fijas. Es algo que se va haciendo o inventando en la medida que se avanza en su proceso. Educar *para* la paz requiere, a la vez, educar *sobre* la paz y *en* la paz. Y educar en la paz implica:

- Dar prioridad a la libertad, entendiendo el acto educativo como un medio para emancipar, no para apaciguar, bloquear o adoctrinar.
- Potenciar la responsabilidad, la solidaridad y la tolerancia.
- Desterrar todo tipo de violencia tanto física, psicológica como estructural.
- Potenciar la autoestima individual y colectiva.
- Establecer procesos dinámicos de cooperación, desterrando los enfrentamientos competitivos.
- Concebir al educador como un facilitador, no como el único portador del saber o el responsable del orden establecido.
- Respetar la diversidad y potenciar la tolerancia.

– Aglutinar iniciativas con el fin de conseguir un cambio en las relaciones interpersonales, potenciando el factor socioafectivo de los grupos.

– Desterrar el papel pasivo del alumnado y las pautas impuestas desde fuera.

Metodología de la educación para la paz

La educación para la paz requiere:

– Una metodología interdisciplinaria que permita una visión amplia en el campo del saber.

– La aplicación del método de investigación-acción como una manera de avanzar en el campo del conocimiento, de situarse ante la realidad y también de incidir en ella. Es necesario favorecer situaciones de aprendizaje significativas y vinculadas a realidades concretas.

– Metodologías activas y participativas para conseguir una dinámica interesante y posibilitadora que establezca procesos de cooperación que faciliten el desarrollo de todas las capacidades, tanto individuales como colectivas.

Recursos metodológicos

Juegos cooperativos y de simulación; *role-playing*; dramatización; aprendizaje por descubrimiento; presentación de dilemas; estudio de casos; análisis de situaciones conflictivas; debates; actividades de presentación, confianza, sensibilización, cooperación y autoestima; trabajo y discusión en grupo; actividades fuera del aula y de la escuela; intercambio de experiencias; talleres; audiciones; fórums; campañas; etc.

181

La educación para la paz debería impregnar e implicar la dinámica cotidiana dentro y fuera del aula, incidiendo en el alumnado, el profesorado, las relaciones interpersonales, las actitudes, los valores, los objetivos, los contenidos de los programas, el currículum, el proyecto de centro, la metodología, los recursos didácticos, las actividades y las proyecciones internas y externas de cualquier centro educativo (sin olvidar la educación no formal).

Quizá esto último pueda parecer un planteamiento utópico, pero cuando es compartida por mucha gente la utopía empieza a hacerse realidad.

Referencias bibliográficas

GALTUNG, J. (1985) *Sobre la paz*. Barcelona. Fontamara.

KANT, E. (1984) *Lo bello, lo sublime. Lapaz perpetua*. Madrid. Espasa Calpe.

LEDERACH, J.P. (1985) *Educación para la paz*. Barcelona, Fontamara.

UNESCO (1983) *La educación para la paz y la comprensión internacional*. París, UNESCO.

LA EDUCACION NO DISCRIMINATORIA POR RAZON DE SEXO

Pilar Heras

● Cuando se plantea la posibilidad de llevar a cabo una educación moral en cualquiera de los contextos donde se desarrolla el proceso educativo, esta educación adquiere, en la mayoría de los casos o por lo menos en la actualidad, un carácter de respuesta (aunque también de propuesta) a unas situaciones de relaciones humanas propias de un período histórico que se ha calificado como crítico.

Está en el ánimo de quienes proponen una educación moral ayudar al alumnado a conocer y comprender un estado de crisis en el que les ha tocado vivir, para adoptar actitudes críticas y tomar decisiones que no se limiten a aceptarlo y adaptarse. Es por esto que la educación moral suele presentarse hoy como una alternativa opcional, muchas veces disidente con el orden establecido, de libre elección racional y, a poder ser, justa. De ahí que las acepciones, a nuestro entender, progresistas de este tipo de educación pretendan ir más allá de la simple adaptación e integración al orden social y más allá de lo que se entiende por sociabilización.

Sin embargo, creo que se debe considerar que cualquier educación, en su sentido social, es una forma de sociabilizar al alumnado. En consecuencia, las propuestas de educación moral son, en definitiva, propuestas sociabilizadoras- aunque estén pensadas desde y para otros modelos de sociedad-, puesto que lo que se pretende potenciar no es la marginación, sino la supervivencia y la convivencia social en contextos de comprensión y de respeto entre las personas.

Teniendo en cuenta la educación moral como respuesta (no receta), parcial o global, a situaciones que son y que generan problemas -manifiestos en nuestra vida cotidiana-, debería estar claro que, en este tipo de educación, no se puede olvidar un tema tan importante como las discriminaciones y las desigualdades sociales.

A pesar de que actualmente la misma crisis estructural, que se evidencia en la crisis de los modelos de pensamiento y de acción, tiende a propiciar un voluntario o involuntario descuido de las diferencias de clase, de etnia o de sexo, creemos que por su agudización éstos son problemas que no debemos pasar por alto, aunque aparentemente parece que se hayan superado simplemente porque son reconocidos a nivel de declaraciones formales en las sociedades democráticas.

El sexismo como problema de desigualdad discriminatoria

Las personas comprometidas con la tarea de educar tenemos nuestros propios criterios y nuestras escalas de valores, pero en nuestros mensajes educativos no siempre transmitimos lo que en realidad deseáramos o lo que deberíamos transmitir. A menudo entendemos que educar es sociabilizar según los modelos hegemónicos de la sociedad a la cual pertenecemos estipulados, por ejemplo, en la educación formal, en los *curricula* o en las recomendaciones oficiales. Unas veces, el argumento es simplemente la supervivencia en sociedad del alumnado, y con ello pretendemos integrarlos, omitiendo el respeto a las diferencias y a la -teóricamente deseada- igualdad de oportunidades de realización humana. Otras veces, no hacemos otra cosa que transmitir los modelos sociales imperantes, porque los tenemos interiorizados y reflejan nuestras propias posiciones y vivencias cotidianas.

En el caso de las desigualdades que discriminan a sectores importantes de la población, parece haber, entre las personas educadoras, un consenso en admitir su existencia, pero no en abordarlas seriamente. Esto en referencia a los tres tipos de desigualdad basados en relaciones sociales de dominación antes citados (clase, etnia y sexo); y el sexismo es, entre otras cosas, una forma de dominación social, una de las que mejor reproducimos y transmitimos cuando educamos.

El discurso pedagógico, las relaciones educativas cotidianas y, en definitiva, la educación en su sentido más amplio, se nos presenta como un campo abonado en el que descubrir las manifestaciones sexistas íntimamente relacionadas con un contexto social, en el cual el sexo deviene género¹ para ser valorado de forma estereotipada. Y buena muestra de ello la tenemos en nuestras prácticas educativas y en el lenguaje que utilizamos en ellas.

Efectivamente, una de las primeras manifestaciones espontáneas de discriminación, a menudo involuntaria e inconsciente, en referencia al tema del género, es el lenguaje. ¿Cuántas veces, mujeres y hombres, nos hemos sorprendido ante la *traición* de este mecanismo de expresión-comunicación que, de hecho, no hace más que reflejar lo que tenemos interiorizado y revelar lo poco que hemos asumido en realidad la propuesta no discriminatoria, a pesar de nuestra buena voluntad de diálogo y de justicia?

Si es cierto que el lenguaje es la facultad humana de poder comunicar los propios pensamientos o sentimientos a alguien, por

1. En el sentido que daban, por ejemplo, las feministas americanas cuando insistían en la cualidad fundamentalmente social de las distinciones basadas en el sexo. Quizás convendría hablar de sistema sexo-género reconociendo los aspectos biológicos y socio-culturales del hecho de ser mujer u hombre.

medio de un sistema o código determinado de signos interpretables por la persona interlocutora o receptora, y si además es cierto que mediante el lenguaje expresamos nuestras representaciones sobre las cosas, con respecto al tema que nos ocupa deberemos profundizar y no quedarnos en nuevas y superficiales medidas formales. Y cuando queremos educar moralmente, nos conviene recurrir tanto a los pensamientos y sentimientos como a los códigos, las convenciones y las representaciones que nos permiten entender el mundo y entender-nos, para ver dónde se hallan los elementos de discriminación social y educativa que nos permiten ignorar, eludir o menospreciar más de la mitad de la especie humana y sus realizaciones: el género femenino.

De otro modo, los objetivos básicos para una educación comprometida con "la formación de personas autónomas y dialogantes (...) basados en el uso crítico de la razón, la apertura a los demás y el respeto a los derechos humanos"², aspectos fundamentales para una educación moral no anclada en el dogmatismo, no se cumplirán en la realidad educativa cotidiana aunque existan recomendaciones para una educación no sexista.

La reflexión sobre el lenguaje puede servir como ejemplo ilustrativo y, a la vez, como incitación para indagar razones más profundas de explicación de lo que ocurre con el trato que dispensamos, social y educativamente, a las personas en función de su sexo-género.

Aparte de las causas de tipo económico y de organización de la sociedad que han potenciado el sexismo y que han situado al género femenino en una posición estructuralmente subalterna, históricamente demostrable, existe, a nuestro parecer, una raíz de discriminación de las mujeres en la concepción del mundo que tenemos asumida y que traducimos en forma de sociabilización y, por lo tanto, de educación. Se trata de una concepción androcéntrica, acorde con el orden social hegemónico, que hace que nuestros discursos respondan a la preeminencia de lo masculino.

Históricamente, el orden social androcéntrico ha ido configurando un modelo arquetípico³ de vida, de pensamiento, de sentimiento y de acción que ha permitido generalizar y universalizar solamente en masculino. De esta manera, la idea de centralidad es atribuida al género masculino y la alteridad corresponde al femenino, lo cual condiciona enormemente nuestros criterios de valoración.

En función de esta *diferencia* estereotipada generalizamos y

2. BUXARRAIS, M. R.; CARRILLO, I.; GALCERAN, M. DEL M.; LÓPEZ, S.; MARTÍN, M. J.; MARTÍNEZ, M.; PAYÀ, M.; PUIG, J. M.; TRILLA, J.; VILLAR, J. (1990) *Ètica i escola. El tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona, Ed.62/ Rosa Sensat, pág. 12.

3. Para ampliar este argumento vease el libro de Amparo MORENO SARDA (1986) *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Barcelona, La Sal.

universalizamos a partir de lo central, y lo *otro* (léase aquí lo femenino) siempre adquiere realidad en función de dicho criterio de centralidad, de tal forma que queda en un segundo plano. Así nuestras valoraciones de la acción humana pueden permitirnos hablar de *valores* masculinos y femeninos -o mejor, pseudovalores- que nos posibilitan una construcción ética y moral de nuestras actuaciones que casi siempre se resuelve en términos masculinos y/o a favor de lo masculino.

En este caso, la sociabilización para la supervivencia se traduce en orientaciones educativas encaminadas a asumir roles aceptados dentro del orden hegemónico y fundamentados en una escala de valores androcéntrica.

No es extraño que el modelo de vida y de relaciones sociales responda, a grandes rasgos y con los debidos matices en cada situación específica, al esquema siguiente:

CENTRALIDAD	<i>versus</i>	ALTERIDAD
- El, masculino - Género dominante, protagonista, que define la acción predominante. - Género con cualidades y funciones asociadas al poder. - Género activo, actor público, generalizador de las características de la vida social. - Género positivo con un alto grado de presencia en la vida social.		- La otra, femenino - Género dominado, de segunda categoría, que actúa en función de acciones predominantes. - Género con cualidades y funciones dependientes del poder. - Género pasivo, actor privado, generalizado en las realizaciones de la vida social. - Género negativo con un bajo grado de presencia en la vida social.⁴

Cabe comentar, no obstante, que en los modelos para la igualdad de géneros potenciados, por lo menos a nivel teórico en los últimos años, siguen presentándose las características masculinas como las mejor valoradas socialmente y esto ha representado, en la práctica, otra forma de discriminación, puesto que para *ser tenidas en cuenta*,

4. HERAS I TRIAS, P. (1990) *Dona i educació a Catalunya. Una mirada al sexisme educatiu des d'una pedagogia social no androcèntrica*. Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona. Inédita.

niñas y mujeres nos hemos ido apropiando del esquema androcéntrico dominante⁵, en lugar de trabajar para conseguir modos de no discriminación a partir de la posibilidad de ser consideradas y de construir nuestra propia realidad, siendo respetada nuestra diferencia (sin pretender que adoptemos el modelo masculino), o bien intentando que mujeres y hombres pongamos en cuestión el modelo androcéntrico en nuestras vidas cotidianas.

Por otra parte, en el terreno educativo, este modelo dominante condiciona no solamente las relaciones y actitudes en la docencia, sino también la investigación, los métodos y los contenidos, puesto que los criterios de valor y los paradigmas que los guían obedecen al planteamiento androcéntrico. Con lo cual, además de discriminar al género femenino se puede incurrir y, de hecho –según indica Gilligan⁶–, se incurre en errores importantes que invalidan el propio trabajo de investigación y de educación.

Para una educación social y moral no androcéntrica

Si atendemos a los objetivos básicos propuestos por amplios sectores entre quienes se interesan por la educación moral⁷, está claro que, para que ésta no sea discriminatoria del género femenino, hay que tener en cuenta una primera premisa: contar con la existencia y la experiencia de este género. Y esto se concreta, de una forma inmediata, en una revisión autocrítica de los propios esquemas androcéntricos de pensamiento, de acción y de expresión (distintos tipos de lenguaje).

187

Las propuestas pedagógicas de educación moral no pueden seguir hablando en masculino y con criterios de centralidad, ni puede proponerse hallar valores universalizables mientras la universalización sea asociada al género masculino y no hayan cambiado los referentes sociales que se plantean desde modelos androcéntricos. De otro modo podemos provocar situaciones tan paradójicas como sexistas, al intentar que nuestro alumnado llegue, por ejemplo, a elucidar situaciones de injusticia por razones de raza o de clase e incluso de sexo (el trato a la homosexualidad masculina), para aprender a resolver dilemas, a adoptar actitudes o a tomar posiciones, mientras nos olvidamos totalmente de cómo estas situaciones inciden en la vida de las mujeres. Ahí estaríamos de nuevo propiciando -y esta vez a

5. SUBIRATS, Marina - BRULLET, Cristina (1988) *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid, Instituto de la Mujer.

6. GILLIGAN, Carol (1982) *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México, FCE.

7. En el campo de la pedagogía en nuestro país habría que citar desde las posturas expresadas en IEPS (1979) *Educación y valores*. Madrid, Narcea; hasta los planteamientos más recientes de J. M. PUIG, M. MARTÍNEZ, J. TRILLA y su grupo de trabajo en publicaciones como *Ética i escola...*, o *Educación moral y democracia*.

propuesta de la educación moral- el mantenimiento del orden androcéntrico. Y no estaríamos presentando distintas opciones para que seres con autonomía puedan elegir libremente en la realidad social. Realidad que, no lo olvidemos, es femenina y masculina, y compuesta además por una complejidad de culturas, razas y clases.

Referencias bibliográficas

- BEAUVOIR, S. DE (1982) *El segundo sexo*. Buenos Aires, Siglo XXI.
DURAN, M.A. (Coord.) (1982) *Liberación y utopía*. Madrid, Akal.
MORENO, A. (1986) *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Barcelona, La Sal.

LA PERSPECTIVA MORAL EN LA EDUCACION ECOLOGICA

Teresa Romañá

Planteamiento general

“La tierra se calienta”, “desaparecen los bosques”, “crece el agujero de ozono”, “la lluvia ácida destruye los bosques”, “preocupa la contaminación industrial y agraria (del aire, del agua, del suelo)”, “manchas de petróleo”, “desaparición de especies”, “crisis energética”, “el hambre en el tercer mundo”, “las diferencias norte-sur”, “el desafío urbano (la pobreza, la marginación)”, “el crecimiento demográfico”... Expresiones parecidas son ya frecuentes en los medios de comunicación (prensa, radio, televisión) de nuestro entorno.

Tenemos problemas. Problemas que no son sólo nuestros, sino también de los demás. La crisis ambiental, o humano-ambiental y de civilización según algunos, es global, planetaria¹. Afecta a todos (a unos más directamente que a otros), y se extiende a la vez en diversos frentes relacionados entre sí: físicos, biológicos, económicos, tecnológicos, sociales y culturales.

La magnitud y complejidad causal de la problemática ecológica exige apuntar hacia soluciones igualmente complejas. Si en los países ricos los problemas medioambientales son consecuencia de un modelo de desarrollo que ha sido caracterizado como predador y despilfarrador de los recursos naturales, en los países pobres los problemas se derivan de un estado de subdesarrollo dependiente de los anteriores. Se trata, para los primeros, de *mejorar la calidad de vida*, mientras que para los segundos es cuestión de asegurar la *supervivencia y las necesidades básicas*.

Ya en 1972² se establecieron claramente los términos del llamado *debate ecológico*, las discrepancias fundamentales de tipo político, acerca de las causas de la crisis ambiental y sus soluciones³. En pocas

189

1. Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo (1988) *Nuestro futuro común*. Madrid, Alianza Editorial.

2. Conferencia de las Naciones Unidas sobre el medio humano, Estocolmo, 5-16 junio de 1972. Con la representación de la mayoría de estados y de numerosas organizaciones gubernamentales y privadas es el punto de arranque de una larga serie de reuniones y programas medioambientales nacionales e internacionales

3. Para trabajar más esta temática, como marco fundamental para definir los valores morales presentes en la educación ecológica, son recomendables dos obras:

FEENBERG, A. (1982) *Más allá de la supervivencia. El debate ecológico*. Madrid, Tecnos; y también: JIMENEZ HERRERO, L. (1989) *Medio ambiente y desarrollo alternativo. Gestión racional de los recursos para una sociedad perdurable*. Madrid, Iepala Editorial.

palabras, el debate gira en torno a dos posiciones básicas respecto al diagnóstico de los problemas humano-ambientales y sus soluciones.

Por una parte, se afirma el papel preponderante de la superpoblación, el *somos demasiados y consumimos demasiado*: un proceso descontrolado o *bomba demográfica* que puede llevar al agotamiento de los recursos naturales y, por lo tanto, a la desaparición de la especie humana. La solución, lógicamente, pasa por la disminución del impacto poblacional, lo que debe conseguirse mediante la aplicación de instrumentos de tipo moral (autocontrol en el consumo de los recursos: por ejemplo, usar menos el automóvil), y legal-coercitivo (por ejemplo: desincentivar el aumento de la población mediante impuestos sobre los hijos).

Desde la otra perspectiva, los problemas ambientales se derivan directamente del impacto altamente contaminante de las tecnologías de producción, e indirectamente de los modos y formas de producción basados en consideraciones estrictamente económicas y políticas. En consecuencia, la solución pasa por utilizar mejores tecnologías - incluso menos productivas desde el punto de vista del máximo rendimiento económico en el menor tiempo posible- y cambiar las prioridades políticas, económicas y sociales en la disposición de los recursos, aumentando el control social sobre los modos de producción.

190

Entre la apelación a lo biológico (la desproporción entre el número de personas y el número de recursos naturales) y la apelación a lo social (las limitaciones socialmente injustas en la utilización de los bienes), entre recurrir a la acción personal o reclamar una acción política, entre buscar un nuevo estilo de vida, en el que las satisfacciones materiales cedan paso a nuevas satisfacciones espirituales, o cambiar la distribución mundial de las satisfacciones materiales; entre las aspiraciones de los ricos y las de los pobres; discurre un debate que puede hacernos pensar que la crisis del medioambiente "no nos trae la paz, sino una espada"⁴.

Planteadas así las cosas, es evidente que no cabe una consideración meramente conceptual de los problemas medioambientales, ni siquiera la defensa de una educación ambiental científica que confundiera los datos y sistemas de observación sistemáticos y rigurosos con los argumentos para justificar la acción humana sobre el medio ambiente.

Así pues, la educación ambiental o, más exactamente, la *educación*

4. FEENBERG, A. (1982), op.cit., pág. 91. El autor recoge los principales argumentos científicos e ideológicos con respecto a las dos tendencias expuestas. Para ello sintetiza las aportaciones de dos solventes biólogos, junto con la polémica que mantienen, Paul Ehrlich y Barry Commoner, representantes de las posturas biológica y social respectivamente.

*ecológica*⁵ es una modalidad de educación moral. Lo es porque la realidad y los problemas sobre los que trabaja no son sólo biológicos, o tecnológicos, sino también, y sobre todo, sociocultural. A gran escala, los problemas medioambientales dependen de decisiones económicas y políticas nunca exentas de opciones valorativas. En un ámbito más cercano, los problemas se sitúan en el punto o nudo de relación entre lo personal (mundo de preferencias), lo social (mundo de relaciones) y lo cultural (mundo de valores). Ambas perspectivas, micro y macro, deben cruzarse para entender los problemas que aparecen.

Hace algún tiempo se evidenciaba en un debate televisivo sobre la problemática ambiental la posible divergencia en la atribución de responsabilidades o *culpas* del deterioro medioambiental, y ello desde las posiciones sociales diversas en el tema que mantenían los diferentes participantes. Era el *paradigma del tomate*. El industrial, en este caso un alto cargo de la industria química española, responsabilizaba al usuario o consumidor de *tomates durante todo el año* de los problemas que generaba su producción, como la “inevitable” contaminación atmosférica, acufera y agrícola en la fabricación y utilización de abonos y pesticidas especiales destinados al cultivo de tomates fuera de temporada. El precio que tenía que pagar el usuario era la contaminación, es decir, la industria quedaba exenta de responsabilidad. El mensaje básico era: “Lo no natural tiene un coste (es un principio científico que la transformación material genera residuos), decide el consumidor, por tanto éste debe pagarlo, no la industria”. Evidentemente, la posición del usuario, en este caso especial, pues la ejercía una mujer miembro de una organización de defensa de la naturaleza, era muy diferente. De entrada, cuestionaba el que la producción constante de tomates respondiera a peticiones de los consumidores; es decir, que la producción industrial respondiera siempre a necesidades ya existentes o previas de la gente. Por otro lado, señaló claramente que la producción de pesticidas y abonos para el fin discutido podía hacerse con un menor coste medioambiental, pero que no se hacía porque implicaba costes económicos de inversión en tecnologías más limpias y, por lo tanto, una reducción de beneficios, que la industria en su planteamiento del *mayor beneficio al menor coste en el menor tiempo posible* no estaba dispuesta a asumir. El mensaje, en fin, era el contrario: “Existen tecnologías menos agresivas, las necesidades de la gente se crean, el objetivo de la industria no es tanto mejorar las condiciones de vida de la gente, sino

5. La *educación ecológica* es educación respecto a la *problemática* medioambiental en relación con la acción humana. Es un caso específico de la *educación ambiental*, de significación más amplia y general, pues se refiere a la interacción educativa entre el ser humano y el medio físico y social.

ganar dinero a cualquier precio”.

En este ejemplo queda claro que ni siquiera en la consideración conjunta de las perspectivas que antes comentábamos cabe una posición neutral, desinteresada o exenta de consideraciones sobre *lo valioso*.

Planteamiento específico

Hasta aquí se ha visto la radical condición moral en el abordaje de la problemática del medioambiente, que impide adoptar actitudes tecnocráticas⁶ tanto en su estudio como en las propuestas que puedan surgir en el ámbito educativo o escolar.

¿Cuáles serían los contenidos y dimensiones propios de una educación ecológica, especialmente desde una perspectiva de educación moral?

A continuación, expondremos brevemente cómo entendemos esta cuestión. Para ello puede ser útil el siguiente cuadro⁷ (al final de este trabajo puede verse un breve glosario referido a los términos que en él aparecen):



6. Una actitud tecnocrática es la que considera que las realidades o problemas poseen única y exclusivamente una dimensión técnica y una solución técnica, no siendo relevantes otras consideraciones. Sin embargo, incluso los tecnócratas actúan al servicio de intereses *no técnicos* de partido, confesión, o grupo. Evidentemente, la dimensión técnica interactúa junto a otras de carácter político y moral.

7. Junto a “La educación ecológica como educación moral” podrían situarse asimismo encabezamientos del tipo “La educación ecológica como educación científica” y “La educación ecológica como educación cívica”. Tres perspectivas, humanística, técnica y política, presentes e interrelacionables en un planteamiento educativo completo.

Las dimensiones, cognitiva, afectiva y social, y los contenidos, generales y específicos, se interrelacionan de manera que, por ejemplo, la adquisición del pensamiento ecológico tiene que ver especialmente con el contenido "superación del ego-socio-anthropocentrismo"; o una "actividad de participación cívica" con la dimensión social de "cooperación"; o el desarrollo de la "apropiación" con el paso del "parasitismo a la simbiosis".

Por supuesto, en un programa de educación ecológica concreto deben establecerse prioridades. En este sentido, ciertas cuestiones generales serían especialmente relevantes.

En primer lugar, la edad de los alumnos. En edades tempranas debería comenzarse por la perspectiva microética en lo que se refiere a los contenidos, y por las dimensiones afectiva y social. Progresivamente, según el nivel evolutivo alcanzado, el trabajo educativo se ampliaría hasta las restantes áreas. En etapas posteriores (a partir de la última etapa de la educación primaria), el planteamiento puede variar, e incluso invertirse.

En segundo lugar, las áreas temáticas. La ubicación de un programa de educación ecológica en el currículum escolar debe decidirse en la misma escuela. Caben dos soluciones, no necesariamente incompatibles. En la primera de ellas, se incluye el programa en las diversas asignaturas, readaptando y concretando los contenidos en función de las mismas. En la segunda, el programa se realiza aparte, aunque no independientemente. La primera solución ha sido más defendida en la literatura sobre educación ambiental, pues evita una posible sobrecarga de asignaturas y permite trabajar sobre la problemática medioambiental desde diversas perspectivas disciplinarias. Sin embargo existe el peligro, por otra parte inespecífico, de la desconexión conceptual y de procedimiento entre perspectivas, con lo que puede dificultarse su integración por parte del alumnado. Además, en este tipo de planteamientos predomina el enfoque científico sobre cualquier otro enfoque, lo cual tiene su lógica. Pero el tratamiento moral queda disminuido, como un residuo no evaluable.

En tercer lugar, están las cuestiones relativas a los procedimientos, que aquí no contemplamos. Es importante reseñar, sin embargo, que en la medida en que en la educación ecológica sean centrales los valores referidos a la solidaridad, la cooperación o la superación de perspectivas particulares, los procedimientos de educación moral no podrán ser incompatibles. Por ejemplo, sería contraproducente trabajar de forma competitiva, entre grupos incluso, un tema medioambiental, si queremos fomentar al mismo tiempo el desarrollo moral ecológico. En este sentido, de forma general, son convenientes las formas de trabajo cooperativas, y también son útiles los debates o discusiones para la confrontación de diversas perspectivas. La educación ecológica, desde el punto de vista moral, no puede identificarse

con adoctrinamiento, si se acepta que debe fomentar el pensamiento crítico respecto de las relaciones con la naturaleza y entre los hombres.

Glosario⁸

Superación del antropocentrismo: la visión antropocéntrica sitúa al hombre y a las necesidades humanas en el centro de las consideraciones políticas, económicas o morales, otorgándole el protagonismo en la biosfera. Por el contrario, se trataría de entender que la humanidad forma parte de la Tierra y que los criterios morales han de ser globales, es decir, válidos para el conjunto.

Solidaridad: los problemas medioambientales derivan de problemas en la relación del hombre con la naturaleza y de los hombres entre sí. El principio de solidaridad, referido a las relaciones entre los seres humanos, implica convertir la idea de *los demás* en un *nosotros*, superador de egocentrismos (*yo*), sociocentrismos (*mi grupo*), o etnocentrismos (*mi país, mi raza, mi cultura*). La solidaridad debe ser no sólo sincrónica para el momento presente, sino también diacrónica, con las generaciones futuras.

*Contrato natural*⁹: existe un *contrato social* entre los hombres, y el derecho limita las relaciones abusivas entre los mismos. Sin embargo es insuficiente, pues ignora el *mundo*, la tierra, la naturaleza. Es necesario añadir un nuevo *contrato natural* de simbiosis y reciprocidad, no de parasitismo, dominio y propiedad, con la naturaleza, ahora sujeto de derecho.

Pensamiento ecológico: nuestra relación con los objetos se hace en términos de dualidad, propiedad y dominio: las personas por un lado, el mundo por el otro; el hombre conquistador o dominador del mundo, de la naturaleza. Por el contrario, habría que pasar del dominio de la naturaleza, hoy destructivo y predador, a *dominar el dominio*.

Pensamiento crítico: tendemos a explicar las cosas como son, a entender los problemas ecológicos como producto de "deficientes relaciones técnicas" con la naturaleza. En casos graves buscamos soluciones correctoras. No buscamos, sin embargo, transformar el modo de vida que origina tales relaciones deficientes. El pensamiento crítico cuestiona la realidad establecida a todos los niveles (técnico, político y moral) y busca activamente su transformación. Persigue la superación, no la negación, del conflicto frecuente entre prioridades naturales y prioridades sociales.

8. Puede verse Sosa, N. (1990) *Ética ecológica*. Madrid, Libertarias/Prodhañi, también, Novo, M. (1985) *Educación ambiental*. Madrid, Anaya.

9. Esta expresión da título a una obra de Serres, M. (1990) *Le contrat naturel*. París, Editions François Bourin.

Sensibilidad: percibir y gustar de la naturaleza, apreciar sus matices y emocionarse con ella. Al mismo tiempo, sentirse afectado cuando ésta es maltratada. La sensibilidad es la piedra de toque, el primer y fundamental impulso, de la educación ecológica.

Apropiación: la apropiación de un lugar no lleva a aumentar el territorio privado, no consiste en dejar en el mismo la propia marca como signo de propiedad. Apropiarse de un lugar es convertirlo en algo propio, enraizándose en él, sentirse parte del lugar como territorio común y compartido. La apropiación va de lo local a lo general, de lo cercano a lo lejano.

Cuidado: la actitud hacia la naturaleza es frecuentemente vandálica, destructiva. Sin embargo, se cuida aquello que se aprecia, aquello que es importante para uno. La actitud de cuidado es resultado natural del desarrollo de la sensibilidad y de la apropiación. El cuidado de la naturaleza busca su duración, su pervivencia, porque es importante para uno, para todos.

Cooperación: los problemas ecológicos son problemas comunes. Aceptar su origen y buscar conjuntamente solución a los mismos es imprescindible. Si se adoptan soluciones individuales o competitivas, si sólo se busca el propio beneficio, difícilmente pueden solucionarse problemas que son producto de sistemas de relaciones parasitarias, entre diversos países, grupos o personas, y entre éstos y el medio natural.

195

Participación: la educación ecológica culmina en el fomento de actitudes participativas en la búsqueda de soluciones a los problemas medioambientales, evitando *pasotismos*. Se persigue explícitamente la implicación, la intervención y la actuación cívica, todo ello desde un pensamiento ecológico y crítico y una actitud de cuidado y respeto hacia el medio natural.

Referencias bibliográficas

- CAÑAL, P.; GARCIA, J.A.; PORLAN, R. (1981) *Ecología y escuela. Teoría y práctica de la educación ambiental*. Barcelona, Laia.
- GIOLITTO, P. (1984) *Pedagogía del medio ambiente*. Barcelona, Herder.
- NOVO, M. (1985) *Educación ambiental*. Madrid, Anaya.
- Varios autores (1990) *Catálogo de criterios para la evaluación de programas de Educación Ambiental*. Sevilla, Area de Educación y Cultura del Ayuntamiento de Sevilla.

Vicenç Creus

Interculturalismo

Con todas las reservas que vienen al caso, parece ineludible la estructuración de nuestras sociedades occidentales en clave multicultural, pluricultural o intercultural. Estos son términos que no pueden usarse como sinónimos, pues expresan diferentes matices y grados de compromiso en la relación entre personas de distintas culturas.

Las previsiones apuntan, en el caso de España, hacia una entrada regulada de extranjeros norteafricanos, asiáticos, europeos del Este y latinoamericanos, que ocuparían los últimos peldaños del mundo laboral.

En efecto, en el mercado de trabajo se observa una cierta reducción del paro, así como también la aparición de un gran déficit de mano de obra no cualificada, especialmente en tareas agrícolas temporales o en sectores de la producción considerados duros. Los jóvenes escogen ocupaciones cada vez de mayor nivel a causa de su mejor cualificación profesional, y es evidente que el número de trabajadores de la década de los noventa descenderá considerablemente. Todo ello conducirá, probablemente, a una escasez de mano de obra poco cualificada y a la necesidad consiguiente de revisar las políticas de emigración de los estados de la CEE, y obviamente de España.

No se puede olvidar tampoco que la libre circulación de trabajadores dentro de la misma CEE a partir de 1993 y la creciente internacionalización de la economía aportarán reducidos, aunque significativos, contingentes de trabajadores altamente especializados originarios de los Estados Unidos y del Japón, preferentemente. La influencia cultural de estos grupos no debe subestimarse dada su alta preparación inicial y su capacidad de incidencia en cuanto que son los líderes del sistema imperante.

El multiculturalismo se abre paso, pues, en nuestra sociedad con mayor fuerza cada día y plantea urgentes retos al sistema educativo y a cualquier otra forma de intervención educativa no reglada.

Recientemente, la prensa informaba que, según sondeos de la CEE, España es el país menos xenófobo de la Comunidad. No obstante, se detectan inquietantes corrientes de rechazo hacia los inmigrantes. Este hecho constituye un punto de partida: no sólo no se deben rebasar los actuales niveles de racismo, sino que es una buena

oportunidad de encauzar la cuestión multicultural.

La experiencia del resto de Europa en cuanto a este tema es antigua y, sin duda, puede aportar reflexiones y métodos para abordar nuestro propio quehacer.

Esta relativa tranquilidad coyuntural debería propiciar por un lado, como decíamos, el aprovechamiento de experiencias exteriores y, por otro, evitar tratamientos excesivamente puntuales o de matiz predominantemente testimonial. Ciertos sectores pacifistas, determinados grupos feministas y algunos ecologistas a veces únicamente han dado respuestas puntuales a los problemas de su propio ámbito, y les ha faltado capacidad para ofrecer al conjunto social su propia reflexión cultural más allá de la última agresión bélica, de un determinado comportamiento machista o de cualquier atentado ecologista, hechos que, sin embargo, deben ser denunciados y combatidos de raíz.

El interculturalismo podrá aprovechar la rica experiencia que de manera especial se ha dado en Cataluña, el País Vasco, etc., en lo que se refiere al contacto entre culturas distintas que, en condiciones sociales y políticas de elevada potencialidad conflictiva, ha sabido encontrar el equilibrio sin grandes traumas.

¿Cuáles son los elementos que definen el interculturalismo?

198

No parece que la definición de interculturalismo -al menos en los países europeos- sea algo unívoco, sino todo lo contrario. A fin de fijar las ideas, vamos a proponer los cinco elementos esenciales que, según Edo Poglià, podemos deducir de la definición usada por el Consejo de Europa en *Education et développement culturel des migrants*.

- En primer lugar, se parte de la constatación sociológica de que la mayor parte de las sociedades de la vieja Europa han devenido multiculturales con el paso del tiempo, y todo parece indicar que aún lo serán más.

- En segundo lugar, se propone una opción ética que parte de la base de que cada cultura tiene sus propias características específicas, y de ahí se plantea el deber del mutuo respeto.

- Se da, en tercer lugar, una opción de orden ideológico que postula el multiculturalismo como una riqueza potencial para el conjunto de la sociedad.

- El cuarto elemento es la voluntad de pasar del multiculturalismo al interculturalismo, es decir, instaurar una auténtica interpenetración entre todas las culturas sin borrar, por lo tanto, la identidad específica de cada una de ellas.

- El quinto y último elemento es de orden sociopolítico: el interculturalismo no es sólo un objetivo en sí mismo (al menos, no únicamente), sino también un instrumento para promover la igualdad de oportunidades y una inserción óptima de las minorías culturales en la vida económica y social.

Interculturalismo y educación moral

Cuando hablamos de interculturalismo, ¿lo hacemos como si de una nueva disciplina incorporable a los futuros diseños curriculares se tratase? ¿Se trata de una nueva educación para...?

Parece que no son éstas las maneras de vehicular la preocupación por lo intercultural. Más bien se trata, a nuestro juicio, de considerar la corriente intercultural como un nuevo punto de vista en educación moral y cívica y, de esta manera, superar planteamientos puntuales generalmente poco matizados.

Desde esta perspectiva, la pregunta clave es cuáles pueden ser en nuestro actual entorno los criterios válidos para una intervención pedagógica en el campo de la interculturalidad.

Algunos criterios pedagógicos

Parece que existe un cierto acuerdo en cuanto a algunos criterios básicos que se han de tener en cuenta en cualquier actuación pretendidamente intercultural. He aquí algunos:

1. Como se decía en la introducción de estas líneas, el multiculturalismo es ya un hecho cotidiano del que es necesario extraer todas las consecuencias posibles. En primer lugar, conviene no perder de vista la razón de los flujos y reflujos de población. Sin duda, existe un derecho a la emigración, pero no es menos cierto que estamos hablando de una emigración forzada por las más elementales necesidades de subsistencia, situación de la cual los habitantes del hemisferio norte son objetivamente responsables.

199

2. De lo anterior cabría deducir que, lejos de culpabilizaciones personales, se debe contextualizar cualquier acción intercultural de tipo pedagógico en el marco de las actuaciones políticas o sociales sobre el tema.

Así, las instituciones educativas, en este campo de actuación, podrían coordinar esfuerzos e iniciativas con las distintas organizaciones no gubernamentales que trabajan en este terreno y colaborar con ellas en el diseño de proposiciones a los distintos poderes públicos a fin de mejorar los marcos legales existentes y, con ello, las condiciones óptimas para el desarrollo intercultural.

3. La realidad multicultural es potencialmente rica en posibilidades de intercambio cultural y aporta infinidad de ocasiones para educar a las ciudadanías en el respeto a la diversidad étnica.

4. El tan denunciado etnocentrismo de nuestra cultura occidental se puede relativizar en la medida que se tiende a conocer los valores de las culturas del hemisferio sur presentes en nuestro entorno. Entre otros, a menudo, podemos descubrir los siguientes: respeto profundo por las propias tradiciones, veneración hacia sus ancianos, profundo sentido sociocomunitario, percepción global de la realidad, intensa vinculación con la tierra y su función maternal, práctica calurosa de la

hospitalidad, etc.

5. Cualquier aproximación -en este caso, a los valores de otras culturas- podría conducir a un relativismo igualador, el cual podría paralizar cualquier intento de simpatizar con ellas si no va guiado por una voluntad de diálogo intercultural.

6. Con toda probabilidad cada pueblo, desde su propia riqueza cultural, puede percibir determinados valores en común con otros pueblos por el simple hecho de ser valores humanos. De ahí que sea posible la búsqueda conjunta de todo aquello que sea válido para todos: la paz, la comprensión internacional basada en un orden justo para todos, etc.

En un terreno más cercano, estos principios se podrían traducir en iniciativas encaminadas a debatir documentos de alcance general (por ejemplo, la Declaración Universal de Derechos Humanos) desde la óptica de cada cultura, estudiando el punto de encuentro que supone cada formulación concreta.

7. Probablemente, los municipios son las unidades de convivencia de la población desde donde es posible esbozar proyectos interculturales en los que se contemple en su conjunto la vida humana y social de los individuos de maneras muy cercanas.

200 Las diferentes iniciativas de corte municipalista, como son los proyectos en torno a las llamadas ciudades educadoras, pueden encontrar en los postulados interculturalistas una buena manera de concretar objetivos para formar integralmente a sus habitantes; y más aún, los hermanamientos debidamente realizados entre ciudades de distinto hemisferio.

8. El marco municipal puede ser idóneo para diseñar políticas de desarrollo intercultural, siempre que éstas partan de la coordinación de esfuerzos de distintos sectores y organizaciones locales que sepan plasmar en un proyecto común su voluntad de cooperación internacional.

9. Las instituciones escolares pueden encontrar en este enfoque ciudadano el referente adecuado para su reflexión en torno a la interculturalidad. Las diversas iniciativas que puedan darse en el municipio (hermanamientos, acciones antirracistas, debates, actividades culturales, etc.) serán una buena ocasión para profundizar la educación moral y cívica.

10. Demasiado a menudo, la ciudadanía se apasiona por los problemas locales y practica una cierta abstención en los asuntos internacionales. Las instituciones escolares deben potenciar la sensibilidad internacional de la futura ciudadanía. Es básico que se den los elementos de interpretación para conocer cómo funciona nuestro mundo o cuáles son los grandes problemas y sus hipotéticas soluciones para, en seguida, proponer actuaciones de ámbito local que sean botón de muestra de una voluntad de cambio. Se trata de poner en

práctica el conocido lema: pensar universalmente para actuar localmente.

11. La ciudadanía, que no interviene como tal en los procesos que enemistan a los estados entre sí, puede ser reserva -en expresión de Tierno Galván- desde donde sea posible colaborar en la realización de los valores éticos que permitan que la ciudadanía entera del mundo se entienda entre sí. Así pues, la ciudad puede crear opinión mundial y contribuir a superar las limitaciones diplomáticas con proyectos concretos interculturales en su propio ámbito de actuación.

12. Las instituciones educativas deben encontrar la metodología e instrumentos precisos para superar la complejidad que supone el conocimiento del mundo, sus problemas y retos más importantes.

Factores que dificultan la educación intercultural

A pesar de que parece que existe consenso sobre los criterios pedagógicos que deben ser aplicados, no es menos cierto que persisten serias reticencias que dificultan dicha aplicación. Veamos algunas.

Desde el punto de vista cultural existe, por ejemplo, la creencia de que desarrollar formas de solidaridad (y en especial en este campo de la multiculturalidad) es propio y exclusivo de las iglesias o de determinadas clases sociales que así mostrarían su generosidad y, por lo tanto, se concluye que ésta sería puro paternalismo, e incluso folklore.

En el otro extremo hallamos la convicción de que nada se puede hacer dada la magnitud de los problemas y, por lo tanto, los presupuestos públicos poco pueden resolver. Además -se afirma-, primero se deben resolver los problemas de nuestros propios conciudadanos (tercer mundo contra cuarto mundo).

Las mismas propuestas de cooperación internacional o de educación para la interculturalidad no son suficientemente atractivas a veces, en el sentido de que no comunican satisfactoriamente su mensaje y, por lo tanto, no entran en contacto con la ciudadanía de manera suficiente para que lo entienda y pueda ser movilizad solidariamente.

La construcción de la CEE, en la que España está comprometida, puede deslumbrarnos y más ahora con la evolución de los países del Este europeo. En efecto, determinadas propuestas serán tildadas de tercermundistas como sinónimo de algo superado en todos los sentidos, especialmente por la superioridad tecnológica y la necesidad de subir al carro del progreso.

En el ámbito de la educación no formal el problema reside en la falta de apoyos suficientes, por parte de los poderes públicos, a tantas iniciativas privadas que con más ilusiones que medios proponen actividades como programas de asistencia básica, difusión cultural o debates más a fondo sobre el quehacer intercultural.

En las instituciones docentes de tipo reglado es donde aparecen más resistencias, incluso entre los mismos profesionales, a menudo demasiado afectados por el cansancio y el desencanto: desde el legítimo cansancio de que se considere la escuela la institución responsable de todos los déficit sociales (y de ahí la tendencia a esperar que eduque para todo) hasta la convicción, por parte de ciertos educadores, de que su profesión debe ser neutral y desprovista de cualquier carga inductiva. No debemos olvidar tampoco a los que todo lo esperan de la administración educativa y que difícilmente tomarán iniciativas bajo el pretexto de que ha de ser ella sola la que debe prever todas las contingencias originadas por el multiculturalismo. Por ejemplo, la presencia de alumnado perteneciente a etnias determinadas debe contar con todos y cada uno de los recursos humanos y materiales necesarios.

No conviene olvidar, sin embargo, la existencia de grupos de profesionales ocupados en dar respuestas adecuadas a la multiculturalidad de su alumnado y que reivindican una mayor implicación de las autoridades académicas. A menudo, estos profesionales son inquietos militantes e incansables trabajadores de organizaciones no gubernamentales que se esfuerzan para que el sistema educativo cumpla con los objetivos que el mismo señala en sus propios programas o en los futuros diseños curriculares.

202

Conclusiones

1. El multiculturalismo es ya un hecho cotidiano del cual se puede sacar provecho. Las diferencias culturales pueden ser factores positivos de integración social y cultural si son tratadas con criterios racionales y éticos comunes.

2. El interculturalismo no debe fundamentar una nueva disciplina académica. No es necesaria una nueva "Educación para...". Se trata, más bien, de un nuevo punto de vista en educación moral y cívica.

3. Cualquier intervención educativa en el campo de lo intercultural debe ser contextualizada en su entorno concreto. Instituciones escolares y organizaciones no gubernamentales pueden encontrar ahí un buen lugar de colaboración mutua.

4. La ciudad puede ser el marco idóneo de actuaciones interculturales. Sus habitantes, como tales, no participan en los procesos que enemistan a los estados entre sí. Por otro lado, la ciudadanía y sus asociaciones de base pueden hacer oír su voz y organizar sus propias iniciativas en la perspectiva de actuar localmente en aquello que se ha pensado universalmente.

5. Es necesario fomentar una auténtica cultura de paz y solidaridad entre los pueblos basada en el mutuo conocimiento. Para ello es indispensable, y de manera simultánea, erradicar todas aquellas concepciones, prejuicios y convicciones que impiden alcanzar estos

valores.

6. La potencial riqueza de las distintas culturas en contacto y la creatividad de los distintos interlocutores pueden ser un buen estímulo para diseñar actividades que fomenten el interculturalismo basado en la cercanía de las personas.

Referencias bibliográficas

- (1987) *L'éducation multiculturelle*. París, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- BUXARRAIS, M.R.; CARRILLO, I.; GALCERAN, M. DEL M.; LÓPEZ, S.; MARTÍN, M.J.; MARTÍNEZ, M.; PAYÀ, M.; PUIG, J.M.; TRILLA, J.; VILAR, J. (1990) *Ètica i Escola. El tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona, Rosa Sensat/ Edicions 62.
- PUIG, J.M.; MARTÍNEZ, M. (1989) *Educación Moral y Democracia*. Barcelona, Laertes.

PROYECTO TRANSCHOOL -TERCER MUNDO

M. Angel Aguares, Miquel Martínez, Anna Molas,
Narcís Vives

Introducción. Objetivos y descripción del proyecto

A través de este proyecto pretendemos aproximar la problemática de los países del tercer mundo al ámbito de la escuela, utilizando las tecnologías de la información, de la documentación y de la comunicación. El objetivo básico es sensibilizar al alumnado respecto a esta problemática, orientarlo hacia una toma de posición activa y hacer nacer en él un sentimiento de solidaridad a partir de la utilización de un instrumento moderno, como puede ser la creación de bases de datos documentales informatizados y el establecimiento de una red telemática entre escuelas y grupos interesados, para que puedan utilizar el correo electrónico con el fin de comunicar y comunicarse en relación con esta temática.

La informática documental supone un instrumento de gran valor para alumnado y profesorado. Queremos utilizarla a fin de proponer al alumnado de diferentes grupos-clase de diversas escuelas y a otros grupos interesados, la elaboración, durante el curso escolar, de una base de datos documental a partir de artículos de diarios y revistas que traten acerca de países y problemas del tercer mundo. Con una misma estructura básica y con unos mismos criterios, se puede ir creando una gran base de datos documental que puede ser consultada desde cualquier escuela o lugar donde haya un ordenador y un módem conectado a la línea telefónica a través del servicio de mensajería electrónica para la educación "Calidoscopi"¹.

Esta propuesta va dirigida a grupos-clase de todas las escuelas interesadas de segunda etapa de EGB y de enseñanza secundaria (BUP y FP), así como también a otros grupos de chicos y adolescentes que, fuera de la escuela, se muestren interesados. Aunque la estructura de la base es la misma para todas las edades, uno de los campos de cada registro hace referencia al nivel, de manera que, al hacer una búsqueda documental, podamos seleccionar de acuerdo con la información introducida para los participantes de una edad determinada.

El proyecto contempla también una parte no documental que pretende ser un fórum telemático permanente sobre el tercer mundo.

1. "Calidoscopi" es el nombre de la mensajería electrónica para la educación del grupo TIDOC-PROJECTE animador de este proyecto.

Por una parte, todos los grupos interesados tienen un buzón electrónico dentro del "Calidoscopi" y acceso al Club Transchool-TM, de forma que todos ellos tienen acceso a una cartelera electrónica común para leer la información que los animadores del proyecto van introduciendo, y también para participar con ideas propias, hacer preguntas sobre problemas específicos -que el Movimiento 0,7% se encarga de transmitir a ONG (Organización No Gubernamental) expertas en el tema-, o bien hacer comentarios sobre la información que va apareciendo. Se puede también encontrar información extraída de las redes telemáticas internacionales tales como: Greenet, Geonet y Peacenet, que tratan la misma temática.

La coordinación del proyecto corre a cargo del Movimiento 0,7% y del GrupoTIDOC-Proyecto, de manera que los grupos-clase interesados han de ponerse de acuerdo con ellos para conocer los criterios de creación de la base, y para que se les asignen las publicaciones y temáticas que habrán de vaciar, a fin de que no se repita la tarea. Periódicamente deberán entregar las fichas para introducirlas en la base común. La forma más idónea de transmitir las fichas es vía telemática, después de la revisión por parte del profesor o profesora responsable de cada grupo-clase. En caso de no disponer de equipos informáticos, pueden enviarse las fichas y los coordinadores se encargarían de encontrar quien las introdujera en la base.

El tratamiento pedagógico de los problemas y realidades que hacen referencia a la educación y al desarrollo, especialmente en el ámbito del tercer mundo, supone plantearse explícitamente el problema de las diferencias entre las diversas regiones del mundo, su génesis, su realidad y su futuro. Este análisis y estudio lleva a profundizar en los aspectos mencionados, pero también debe comportar la voluntad de diseñar las estrategias que hagan posible un modelo más adecuado al democrático y, a su vez, que sea respetuoso con las minorías y que garantice una igualdad en el respeto a los derechos humanos y una nueva distribución de los recursos existentes en el planeta. El análisis, el estudio y el diseño de estrategias han de posibilitar la implicación de todos nosotros y de nuestro alumnado en diferentes programas de acción factibles, según nuestras disponibilidades y posibilidades.

La realidad cotidiana, que los niños y niñas y jóvenes conocen con las limitaciones de espacio y tiempo que todo conocimiento de nuestro entorno implica, puede ser ampliada a través de las tecnologías de la información, documentación y comunicación. Estas tecnologías pueden permitirnos hacer realidad que la actuación en áreas del mundo lejano a nosotros en el espacio, sea conocida con la proximidad que la telemática y el correo electrónico hacen posible. Esto supone incorporar a nuestra cotidianidad nuevas realidades que, por ser diferentes, pueden generar conflictos de carácter social, sociocog-

nitivos y de valores, sin duda fundamentales en todo programa de desarrollo moral en el mundo de hoy.

Un objetivo fundamental de este proyecto es contribuir a la difusión, en el ámbito de la educación, de las nuevas tecnologías de la información, la documentación y la comunicación. Dichas tecnologías son medios de un potencial extraordinario para otorgar a los individuos que las dominan un poder que les permita el acceso rápido a cualquier información. La educación tiene que permitir sociabilizar ese dominio, de tal forma que haya un amplio abanico de personas que las puedan utilizar, y más aún, si es posible, en beneficio de grupos o países poco desarrollados.

Por otra parte, trabajar con estas mediaciones nos abre a los educadores toda una nueva perspectiva en el sentido que señalamos a continuación. No entendemos la educación moral como la transmisión o inculcación de una determinada concepción del mundo, una imposición heterónoma de valores y normas de conducta, ni tampoco la reducimos a un aprendizaje que permita a cada uno vivir según sus exclusivos intereses y valores, la adquisición de habilidades personales para adoptar decisiones puramente subjetivas.

La educación moral tiene que ser un ámbito de reflexión individual y colectiva que permita elaborar racional y autónomamente principios generales de valores, que haga posible un análisis crítico de la realidad cotidiana y de las normas morales vigentes, y que conduzca a la elaboración creativa de formas más justas y adecuadas de convivencia. Nuestra concepción de la educación moral, oscilando entre el cultivo de la autonomía del sujeto y la razón dialógica que se opone a las decisiones individualistas que no contemplan la posibilidad de hablar de todo aquello que nos separa ante un tema conflictivo, encuentra en el proyecto Transchool-TM un conjunto de situaciones pedagógicas muy aptas e idóneas para que, a través de la diferencia y jugando con la información, se puedan vivir conflictos que nos ayudarán a progresar moral y éticamente, a transformarnos personal y colectivamente, a emanciparnos y, si es posible, contribuirán a nuestra autodeterminación y a favorecer la de las minorías y mayorías maltratadas por la historia y el actual orden mundial.

Detectar las diferencias en el mundo, comprender sus causas y consecuencias, valorarlas, intervenir directamente sobre aquéllas que lo permitan e intervenir sobre las actitudes y conductas en relación con las diferencias que no pueden ser modificadas, o no es preciso modificar, son los objetivos centrales a cuyo alrededor debe girar un tratamiento pedagógico de este programa.

Para conseguirlo tenemos que buscar contenidos informativos, hechos y situaciones que planteen un conflicto; contenidos procedimentales, a partir del diálogo, el intercambio de información y el debate para considerar y solucionar los conflictos creados por un

tratamiento injusto de la diferencia; y contenidos actitudinales y de valor, en torno a la tolerancia, el respeto y la solidaridad como valores deseables, y al compromiso activo y coherente entre los criterios personales y el propio comportamiento.

Es por ello que este proyecto, útil en su vertiente tecnológica, informativa y comunicativa, es para nosotros especialmente útil y necesario en su vertiente pedagógica, ética y moral.

Creación de la base de datos documental

Cualquier grupo interesado en participar en la creación de la base de datos documental se ha de poner en contacto con los responsables del proyecto Transchool-TM, quienes le asignarán uno o varios países y los diarios en los que deben irse vaciando las noticias referidas a dicho país, o bien una revista concreta que deberá vaciarse en su totalidad. Una vez tomada esta decisión, veamos cómo podemos proceder a la organización, el trabajo y la interrogación de la base.

Organización

Una vez conocido el tema por el alumnado de la clase o los componentes de un grupo, hay que empezar a trabajar aclarando diferentes puntos.

208

Todos los participantes contribuyen a la creación de una única base. Es necesario, por tanto, que sepan distribuirse bien la tarea y que estén muy bien coordinados: los alumnos se pueden organizar en grupos, de manera que cada grupo sea responsable del vaciado de los artículos acerca de un país o de un problema determinado que aparezcan en un diario o revista. Puede haber un alumno responsable por cada grupo que se encargue de recoger los recortes de la publicación como documentación primaria, y que anime o supervise la tarea de sus compañeros, para que se acuerden de consultar el diario el día de la semana que cada cual tiene asignado.

Según nos indica la experiencia, pensamos que con una hora semanal del propio horario escolar durante todo el curso hay tiempo suficiente para llevar a cabo la actividad de forma óptima.

Trabajo

El trabajo de creación de la base se desarrolla en dos fases que tratamos de describir a continuación.

Primera fase: Una vez aclarados los puntos anteriores, se puede comenzar ya la tarea de vaciado de las publicaciones. Cada participante realiza las siguientes operaciones:

- a) revisa el diario asignado el día que le corresponda;
- b) recorta los artículos que contengan información sobre el tema escogido;
- c) rellena una ficha por cada artículo.

El modelo de ficha que, como ya hemos dicho, es el mismo para todos contiene los siguientes campos:

TITULO: Título completo del artículo, traducido -si hace falta- a la lengua castellana.

AUTOR: Apellido y nombre, separados por comas. En caso de que haya más de un autor, el signo de separación entre ellos ha de ser el punto y coma. Si la noticia proviene de una agencia de noticias, se hace constar el nombre de la agencia, y si el autor no consta en ningún sitio, se pone el nombre de la publicación.

PUBLICACION: Nombre completo de la publicación.

FECHA: Año, mes y día, por este orden y todo seguido.

RESUMEN: Resumen indicativo del contenido del documento original, que contenga de cincuenta a cien palabras.

DESCRIPTORES: De cuatro a ocho palabras claves que sintetizan el contenido del documento, propuestas, en esta primera fase, libremente por los alumnos. A partir del momento en que haya un volumen de referencias considerable, se iniciará, conjuntamente por todos los participantes, la creación de un *thesaurus* que pueda servir para fases posteriores.

NIVEL: A, si se trata de la segunda etapa de EGB, y B, si es de BUP o FP.

GRUPO: Curso y escuela del grupo que haya hecho la ficha.

209

Es muy importante que todos sigamos los mismos criterios. Si se tiene alguna duda al respecto, conviene preguntar a los animadores del proyecto. Un ejemplo de ficha puede ser el siguiente:

TITULO: Mitterrand promete a Colombia la ayuda europea en la guerra contra los narcotraficantes.

AUTOR: Lozano, Pilar.

PUBLICACION: *El País*.

FECHA: 19891014

RESUMEN: El presidente francés Mitterrand promete ayuda a Colombia para combatir el narcotráfico. Él y el presidente colombiano, Virgilio Barco, acordaron que Francia y la Comunidad Europea ayudarán a Colombia en los ámbitos de seguridad y justicia. También se descubrió un escondite secreto en una de las fincas de Gonzalo Rodríguez Gacha, El Mejicano, donde había mil doscientos paquetes de dinamita.

DESCRIPTORES: Colombia; lucha contra el narcotráfico; solidaridad internacional; ayuda europea; Francia.

NIVEL: A

GRUPO: Séptimo de EGB del Centro Educativo Proyecto.

Segunda fase: Cuando tengamos un volumen considerable de fichas, se puede iniciar ya un trabajo con la información contenida en la base.

Un aspecto muy interesante de este trabajo es el relativo al análisis terminológico. Consiste en lo siguiente: se imprime el listado de todos los términos que haya en la base, con su frecuencia de aparición, y se pide a los alumnos que busquen los elementos que están vacíos de significado (partículas de relación, etc.). Dado que la lista es muy extensa, se divide entre los mismos grupos que ya están establecidos y, de vez en cuando, se organizan sesiones telemáticas de puesta en común, para resolver entre todos las dudas que puedan ir apareciendo y, de esta manera, tener todos los mismos criterios. Una vez establecida la lista de elementos vacíos de significado, se introduce en el ordenador. Se explica que no tiene sentido hacer búsquedas para esos términos y que los mismos programas permiten que no se los tenga en cuenta.

También se pide realizar la selección de palabras con significado, palabras clave o descriptores que tengan relación con el tema del tercer mundo. En esta ocasión, los alumnos vuelven a partir de las listas y de la orientación que proporciona la frecuencia de aparición de cada palabra. Una vez escogidas las palabras candidatas a descriptores, se propone a los alumnos crear un pequeño *thesaurus* que relacione los términos, de manera que haya un único término para cada concepto importante del tema escogido, explicando que esto es básico para una óptima recuperación de todos los artículos; se establecen algunas condiciones: se eliminan sinónimos y antónimos, y así se puede ver la jerarquía que guardan las palabras. A partir del resultado de este trabajo, se podrá modificar el campo de descriptores de cada ficha, aplicando los términos del *thesaurus* que se hayan adoptado por consenso. Cada grupo-clase participante modificará el campo de descriptores de sus fichas. Estamos entonces en condiciones de hacer una correctísima interrogación de la base. Cabría decir que también se podría haber hecho sin el *thesaurus*. Los programas documentales permiten recuperar la información en el texto completo de cada ficha por larga que sea, bien por proximidad de términos, por operadores booleamos, por todos los campos o bien por campos determinados. No obstante, el *thesaurus* favorece mucho más la precisión de las búsquedas, y su creación supone un ejercicio de dominio de la terminología del tema elegido que consideramos muy aconsejable ya que, posteriormente, la metodología seguida puede aplicarse fácilmente a cualquier otra área, y ser muy útil al alumno o alumna que en el futuro se orientará profesionalmente, con mucha seguridad, hacia sectores específicos y, por lo tanto, hacia terminologías específicas.

Interrogación

Además del trabajo terminológico, estos programas documentales que acabamos de mencionar permiten al alumnado interrogar la base que ellos mismos han creado a partir de la introducción de una combinación de palabras claves que nos dará la frecuencia de aparición de los términos que hayamos solicitado, así como también el número de documentos que cumplen las condiciones de la búsqueda. Después, se pueden ver los registros o imprimirlos.

A partir de este momento, estamos en condiciones de comenzar una fase de elaboración de trabajos que tiene como punto de partida la información previamente introducida en la base por el alumnado.

En este sentido, se nos ocurren una serie de trabajos especialmente sugerentes como, por ejemplo, conocer qué tratamiento dan a un mismo tema o problema diferentes diarios o revistas, o saber cuáles han sido los hechos más importantes en un país determinado en el período de tiempo que nos interese.

La comunicación telemática

Además de todo el trabajo de recogida de información para la creación de una única base de datos documental sobre el tercer mundo, Transchool-TM ofrece también la posibilidad, a todos los colaboradores, de participar en un fórum telemático permanente. En el servicio de mensajería electrónica para la educación "Calidoscopi", del que ya hemos hablado, se encuentra un club telemático en cuya cartelera va apareciendo la información, preguntas o comentarios que todos los interesados en el tema vamos introduciendo, así como las preguntas y comentarios que deseamos hacer. Desde el equipo de animación Transchool-TM sugerimos, en una primera fase, las siguientes actividades:

1. Los grupos que están contribuyendo a la creación de la base de datos sobre algún país, son los encargados de animar la reflexión sobre éste, mediante informes que se irán elaborando mensualmente y que se basarán en todas las noticias que hayan ido recogiendo durante aquel mes. Asimismo, se encargarán de divulgar programas de televisión y actos culturales y de solidaridad en relación con el país que hayan escogido, con el suficiente tiempo de antelación para que los interesados puedan considerarse bien informados, y verlos o asistir a ellos. Ello implica un seguimiento de la programación de televisión y el contacto con centros de información próximos al país elegido. En la medida en que el tiempo y la iniciativa del grupo lo permitan, se pueden ir dando a conocer aspectos interesantes del país en cuestión: su literatura –incluyendo, si se desea, algún fragmento de la obra de un escritor local–, su música, su gastronomía, etc.

2. Quincenalmente aparece en la cartelera del club Transchool-TM información sobre un proyecto que alguna ONG del Estado

español ha llevado o está llevando a cabo en estos momentos en algún país del tercer mundo. La información aparece redactada en un lenguaje comprensible para los participantes, de forma que les haga ver la necesidad, la realidad y la diversidad de la ayuda contenida en el proyecto de que se trate. Esta información viene estructurada de manera que, posteriormente, pueda convertirse en una base de datos con los siguientes campos:

TITULO del proyecto.

PAIS donde se realiza.

ONG que lo lleva a cabo.

NECESIDAD que lo ha generado.

DESCRIPCION de su ejecución.

VALORACION en el momento de su finalización.

3. Mensualmente se presentará en la cartelera del club información detallada sobre los objetivos y actividades de una ONG del Estado español, con el fin de divulgar paulatinamente su tarea y posibilitar de esta manera la incorporación de nuevos miembros jóvenes en una línea de acción.

4. Semanalmente aparece también información extraída de las teleconferencias internacionales sobre Colombia, Sudáfrica y sobre aquellos países que, por razones de actualidad, los animadores de Transchool-TM consideremos que sea interesante dar a conocer. Animamos a todos los que quieran expresar su opinión a participar. Alguna de las conferencias aparece en lengua inglesa. Pensamos que de esta forma podemos ofrecer también material de actualidad para el aprendizaje de esta lengua.

5. La animación no es exclusiva de quienes presentamos el proyecto. Cualquier grupo y ONG que desee participar será bienvenido, así como también las sugerencias y críticas que nos puedan hacer llegar.

Referencias bibliogràficas

CLARK, C. y otros (1989) *Telecommunication in the Classroom*. Oregon (USA), Computers Learning Foundation/ISTE.

TIDOC- PROJECTE (1990) *Escola i noves tecnologies*. Barcelona, Ceac.

BIBLIOGRAFIA

- BUXARRAIS, M.R.; CARRILLO, I.; GALCERAN, M. DEL M.; LÓPEZ, S.; MARTÍN, M.J.; MARTÍNEZ, M.; PAYÀ, M.; PUIG, J.M.; TRILLA, J.; VILAR, J. (1990). *Ètica i escola. El tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona, Edicions 62/Rosa Sensat.
- DURKHEIM, E. (1947) *La educación moral*. Buenos Aires, Losada.
- ESCAMEZ, J.; ORTEGA, P. (1986) *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia, Nau.
- GILLIGAN, C. (1985) *La moral y la teoría psicológica del desarrollo femenino*. México, FCE.
- HABERMAS, J. (1985) *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, Península.
- HERSH, R.; REIMER, J.; PAOLITTO, D. (1984) *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid, Narcea.
- IEPS (1979) *Educación y valores*. Madrid, Narcea.
- JORDAN, J.A.; SANTOLARIA, F. (1987) *La educación moral, hoy*. Barcelona, PPU.
- KOHLBERG, L. (1981) *The philosophy of moral development*. San Francisco, Harper and Row.
- KOHLBERG, L. (1984) *The psychology of moral development*. San Francisco, Harper and Row.
- MARÍN, M.A. (1987) *Crecimiento personal y desarrollo de valores: un nuevo enfoque educativo*. Valencia, Promolibro.
- PETERS, R.S. (1981) *Desarrollo moral en el niño*. Barcelona, Fontanella.
- PIAGET, J. (1971) *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Fontanella.
- PIAGET, J. y otros (1967) *La nueva educación moral*. Buenos Aires, Losada.
- PIAGET, J.; HELLER, J. (1968) *La autonomía en la escuela*. Buenos Aires, Losada.
- POWERS, F. C.; HIGGINS, A.; KOHLBERG, L. (1989) *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. New York, Columbia University Press.
- PUIG, J.; MARTINEZ, M. (1989) *Educación moral y democracia*. Barcelona, Laertes.
- TURIEL, E. (1984) *El desarrollo del conocimiento social*. Madrid, Debate.
- TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. (1989) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid, Alianza Editorial.

MIE. Materiales para la innovación educativa

1. *Nuevas tecnologías y enseñanza*
A.R. Bartolomé
2. *Pedagogía de la sexualidad*
P. Font
3. *La orientación vocacional a través del currículum y de la tutoría.*
Una propuesta para la etapa de 12 a 16 años
M. Álvarez y otros
4. *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*
M. Martínez, J.M. Puig (coord.)
5. *Estrategias de lectura*
I. Solé
6. *La organización del currículum por proyectos de trabajo.*
El conocimiento es un calidoscopio
F. Hernández, M. Ventura
7. *Cambio y diversidad en el mundo contemporáneo.*
Textos para la enseñanza de las ciencias sociales
G. Biosca, C. Clavijo
8. *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*
A. Zabala (coord.)
9. *La comunicación audiovisual y su integración en el currículum*
A. Corominas
10. *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*
C.A. Trepát
11. *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*
R. Boix
12. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*
C.A. Trepát, P. Comes
13. *Nuevas tecnologías en el aula. Guía de supervivencia*
A.R. Bartolomé
14. *Matemáticas y educación.*
Retos y cambios desde una perspectiva internacional
N. Gorgorió, J. Deulofeu, A. Bishop (coords.)