



la educación
moral en primaria
y en secundaria
una experiencia española

María Rosa Buxarráis
Miquel Martínez
Josep María Puig
Jaume Trilla



biblioteca para la actualización del maestro

Lo deseable es que en el ámbito pedagógico y para cuestiones discrecionales, se respete de manera incondicional la autonomía del estudiante, asumiendo una posición axiológica neutral.

En lo que se refiere a las estrategias propuestas para llevar a la práctica este proyecto curricular, los autores señalan que los objetivos específicos de la educación moral, por su naturaleza compleja, requieren de un tratamiento pedagógico particular. Las técnicas y estrategias planteadas corresponden a una metodología especial por los contenidos informativos, de procedimiento y de actitudes, que involucra la educación moral.

El último capítulo de la obra está dedicado a la evaluación en educación moral, la cual, a juicio de los autores, habrá de ser motivante y generadora de actitudes de superación y niveles progresivos de autoestima. La evaluación de conductas observables se dificulta por la subjetividad que se pone en juego en la educación moral; por ello los autores recurren a indicadores críticos que permiten identificar y descubrir comportamientos específicos, a su juicio claramente relacionados con los objetivos propuestos. Un conjunto de actividades especialmente diseñadas para la evaluación, ejemplifican y ofrecen un interesante material de aplicación a los maestros.

Un aspecto relevante, en el que coinciden esta obra y los propósitos de la escuela mexicana, es que el contenido implícito de la educación moral se manifiesta en el tipo de relaciones que el niño vive en las situaciones cotidianas. Éstas se materializan en la escuela, en los vínculos con el maestro, con los padres, con los otros estudiantes, con las personas del entorno y con el entorno mismo, incluyendo su postura hacia la ciencia y el conocimiento. Ambos coinciden en señalar que es necesario que alumnos y maestros experimenten la libertad, la tolerancia, la honestidad, la solidaridad y el aprecio a la verdad como formas cotidianas de relación que expresan la educación moral.

Para finalizar, conviene expresar algunos comentarios. Ningún diseño curricular puede desarrollarse al margen de las condiciones específicas del contexto en el que se piense llevar a cabo. Aun con las coincidencias que se puedan tener con esta propuesta, cualquier adaptación requiere considerar las características particulares de nuestra sociedad, nuestra historia y diversidad cultural, todos ellos elementos relevantes que nos distinguen y obligan a que la educación valoral adopte formas y estilos particulares.

No obstante, la contrastación de experiencias como la que nos presenta este libro, favorecerá la identificación de estas particularidades y apoyará la construcción de procedimientos y modalidades específicas.

Lo importante es promover una educación moral que radique en la capacidad de distinguir la diferencia, de argumentar la elección propia y convivir respetuosamente con distintas posturas. El sentido ético se pierde cuando se absuelve la diferencia, o cuando a pesar de que ésta existe no se logra distinguir o no se tiene la posibilidad de elegir. La conciencia moral existe porque para el hombre no resulta indiferente que las cosas sean de un modo o de otro.

Introducción

La educación moral es uno de los aspectos en los que más se ha insistido en los últimos textos legales y uno de los temas que se está cuidando especialmente durante el desarrollo de la Reforma del Sistema Educativo. En relación con estas cuestiones se han introducido importantes novedades cuyo objetivo es conseguir que la formación moral tenga un papel relevante en el conjunto de actividades educativas de nuestras escuelas. Aunque la educación moral no es una preocupación reciente, sí lo es la voluntad actual de convertirla en uno de los pilares de la educación. También son, en buena parte, novedosos los instrumentos pedagógicos que se proponen para hacer posible el tratamiento escolar de las cuestiones de valor.

Tales innovaciones parten de un espíritu educativo abierto a las cuestiones valorativas que ya se plasma en la LOGSE y que los decretos que establecen el Currículo de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria concretan cuando afirman que «la necesidad de asegurar el desarrollo integral de los alumnos en esta etapa y las propias expectativas de la sociedad coinciden en demandar un currículo que no se limite a la adquisición de conceptos y conocimientos académicos vinculados a la enseñanza más tradicional, sino que incluya otros aspectos

que contribuyen al desarrollo de las personas, como son las habilidades prácticas, las actitudes y los valores. La educación social y la educación moral constituyen un elemento fundamental del proceso educativo, que ha de permitir a los alumnos actuar con comportamientos responsables dentro de la sociedad actual y del futuro, una sociedad pluralista, en la que las propias creencias, valoraciones y opciones han de convivir en el respeto a las creencias y valores de los demás».

La intención de conceder este relieve a la educación moral se operativiza, al menos, en las siguientes líneas de intervención educativa.

- En el Proyecto Educativo de Centro, que debe establecer de modo preciso las orientaciones de valor que pretende defender prioritariamente la escuela. Se intentará, asimismo, que tales prioridades valorativas se concreten y expresen en el conjunto de propuestas de actividad del centro.
- En los contenidos relativos a «valores, actitudes y normas», que deben considerarse en cualquier área curricular para establecer el tipo de predisposiciones comportamentales y los valores que se proponen en relación con la materia, el trabajo escolar y la convivencia.
- En un conjunto de temas que reciben la denominación de «transversales» en la medida en que atraviesan todas las áreas curriculares y han de tratarse en todas ellas. A saber: la educación moral y cívica, la educación para la paz, la educación para la salud, la educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, la educación ambiental, la educación vial, la educación del consumidor y la educación intercultural.
- En un amplio conjunto de temas que a menudo se viven de manera problemática y en los que también aparecen controversias de valor, pero cuyo contenido tiene un carácter más personal o interpersonal. Son temas cuyo espacio escolar más apropiado, aunque no único, es el espacio de «la acción tutorial». Se trata de cuestiones relativas principalmente al modo de vida que cada cual adopta y a las formas de relacionarse con los demás. Temás referidos a la convivencia, o aspectos tales como el conocimiento de sí mismo y la capacidad de dirigirse voluntaria y conscientemente. Y temas referidos al modo de emplear el tiempo libre o al modo de decidir ciertas cuestiones personales y profesionales.
- Finalmente, en el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria se han de tratar también cuestiones éticas que darán el oportuno espesor informativo y reflexivo a muchos de los debates que se hayan mantenido en otros momentos. Cuestiones tales como el sentido de la refle-

xión ética, la autonomía y la heteronomía moral, el papel de las leyes, su necesidad, legitimidad y los límites en su cumplimiento serán, entre otros, algunos de los aspectos que se consideran.

Esta obra quiere hacer algunas aportaciones teóricas y presentar algunos instrumentos prácticos que contribuyan a hacer más fácil la aplicación escolar de estas propuestas de educación moral. En tal sentido, el primer capítulo, «La educación moral en una escuela democrática», trata de las cuestiones más generales y de fundamentación. Cuestiones como la definición de lo que entendemos por educación moral, los modelos y los criterios para educar moralmente, los componentes de la personalidad moral y los ámbitos de intervención educativa relativos a la moralidad. El segundo capítulo, «Aprendizaje y desarrollo sociocognitivo de los alumnos», presenta las teorías del desarrollo moral que nos parecen más relevantes y más útiles para la tarea de educar moralmente. Se expondrá con especial cuidado el proceso de adquisición del conocimiento social, la toma de *roles* sociales y el desarrollo del juicio moral. Es un apartado destinado a lograr una fundamentación psicológica de la educación moral. El tercer capítulo, «Diseño curricular de educación moral», se dedica íntegramente a enunciar y explicar tanto las finalidades de la educación moral, como los contenidos específicos de la educación moral. Asimismo se indican los niveles que convendría alcanzar al final de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria respecto a cada uno de los contenidos establecidos. El capítulo cuarto, «Las actitudes del profesor», está destinado a discutir y precisar el tipo de actitud neutral o beligerante que deben tomar los educadores cuando en sus clases se debaten temas moralmente controvertidos. El capítulo propone criterios concretos para facilitar la adopción de unas actitudes adecuadas al tipo de cuestiones que se debaten o que están en juego. El siguiente capítulo, «Estrategias y técnicas de educación moral», se destina a explicar algunos de los métodos de enseñanza y aprendizaje propios de educación moral. Se trabajará la discusión de dilemas morales, los ejercicios de clarificación de valores, las estrategias de comprensión crítica o las técnicas de autorregulación de la conducta. El capítulo aporta abundantes ejemplos adecuados, respectivamente, a la Educación Primaria y a la Educación Secundaria Obligatoria. La finalidad de este apartado es dar información suficiente para que los educadores puedan aplicar en sus aulas las propuestas metodológicas que aquí se presentan. Finalmente, en el capítulo sexto, «La evaluación en educación moral», además de discutir las dificultades que plantea cualquier evaluación y todavía más la eva-

luación referente a las disposiciones morales, se presenta un conjunto de criterios e indicadores que han de permitir una evaluación realmente respetuosa y formativa de los alumnos. El libro concluye con un apartado dedicado a la bibliografía. En él se han incluido dos listados: uno comentado y otro más extenso de referencias bibliográficas generales.

Por último, los autores queremos agradecer la ayuda recibida del Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE) y del Centro de Desarrollo Curricular (CDC) de la Dirección General de Renovación Pedagógica. Sin ella hubiera sido imposible preparar este trabajo. Asimismo, queremos reconocer la aportación de los investigadores que han participado en el proyecto de educación moral que aquí presentamos. Tenemos, pues, una deuda con Isabel Carrillo, María del Mar Galcerán, Silvia López, Xus Martín, Montserrat Payà y Jesús Vilar.

La educación moral en una escuela democrática

1. La educación moral en una escuela democrática

1.1. ¿Por qué hablar de educación moral?

Entendemos que la educación moral debe convertirse en un ámbito de reflexión individual y colectiva que permita elaborar racional y autónomamente principios generales de valor, principios de valor que sirvan para enfrentarse críticamente con la realidad. Asimismo, pretende aproximar a los jóvenes a conductas y hábitos más coherentes con los principios y las normas que hayan interiorizado. Finalmente, la educación moral quiere formar criterios de convivencia que refuercen valores como la justicia, la solidaridad, la cooperación o el cuidado de los demás.

Entender de este modo la educación moral nos da razones suficientes para justificar la conveniencia de que hoy la escuela se ocupe de ella, pero, además, nos permite añadir otros motivos complementarios que explican el renovado interés que despierta. En primer lugar, es evidente que en muchas escuelas ésta ha sido y sigue siendo su principal finalidad educativa, aunque no usen el rótulo «educación moral». Por otra parte, y manteniéndonos en una perspectiva eminentemente educativa, es necesario preocuparse de la educación moral en la medida en que permite acercarse al horizonte deseable de la educación integral.

A su vez, la desaparición de las seguridades absolutas y la coexistencia de diferentes modelos de vida que instauran las sociedades abiertas y plurales que ha generado la modernidad, han hecho más urgente ocuparse de

la educación moral. Guiarse en estos contextos sociales complejos exige de cada sujeto un esfuerzo de construcción de criterios morales propios, razonados, solidarios y no sujetos a exigencias heterónomas. En caso contrario, será fácil verse inmerso en una existencia próxima a la anomia.

Desde una perspectiva macroscópica, creemos que uno de los motivos que obligan a ocuparse de la educación moral reside en el hecho de que hoy los problemas más importantes que tiene planteados la humanidad en su conjunto no son problemas que tengan una solución exclusivamente técnico-científica, sino que son situaciones que reclaman una reorientación ética de los principios que las regulan. Las relaciones del hombre consigo mismo y con los demás pueblos, razas o confesiones; del hombre con su trabajo y con las formas económicas que ha creado; del hombre con su entorno natural y urbano; o del hombre con su propio sustrato biológico, se convierten en problemas de orientación y de valor, que exigen que la escuela les conceda una temprana atención en la educación de sus alumnos.

Creemos, finalmente, que buena parte de los motivos que impulsan a plantearse la educación moral pueden sintetizarse en la necesidad de apreciar, mantener y profundizar en la democracia, así como de incorporarla a los propios hábitos personales de interrelación. Desde sus versiones político-institucionales hasta sus manifestaciones interpersonales, la democracia es un procedimiento de fuerte contenido moral, ya que nos permite plantear de forma justa los conflictos de valor que genera la vida colectiva. Por tanto, la democracia, como procedimiento dialógico que permite tratar conflictos y adoptar principios y normas, es un valor moral fundamental, cuya persecución justifica sobradamente la preocupación por la educación moral.

1.2. ¿Qué entendemos por educación moral?

La educación moral no tiene por qué ser necesariamente una imposición heterónoma de valores y normas de conducta, pero tampoco se reduce a la adquisición de habilidades personales para adoptar decisiones puramente subjetivas. La educación moral pretende colaborar con los jóvenes para facilitarles el desarrollo y la formación de todas aquellas capacidades que intervienen en el juicio y la acción moral, a fin de que sean capaces de orientarse de modo racional y autónomo en aquellas situaciones que les planteen un conflicto de valores. Porque, precisamente, la educación moral supone orientarse autónomamente en situaciones de

conflicto de valores, no se la puede catalogar de práctica reproductora o inculcadora de valores, sino que, probablemente, sería mejor entenderla como lugar de cambio y de transformación personal y colectiva, como lugar de emancipación. Si, por otra parte, la educación moral supone orientarse racional y dialógicamente en situaciones de conflicto de valores, no se la puede catalogar de práctica individualista o subjetivista, sino que, probablemente, sería mejor considerarla como lugar de entendimiento y de creatividad colectiva, como lugar de diálogo y, quizá, de acuerdo entre personas y grupos.

Tal y como se ha intentado mostrar, la educación moral puede ser un ámbito de reflexión que ayude a:

1. Detectar y criticar los aspectos injustos de la realidad cotidiana y de las normas sociales vigentes.
2. Construir formas de vida más justas tanto en los ámbitos interpersonales como en los colectivos.
3. Elaborar autónoma, racional y dialógicamente principios generales de valor que ayuden a enjuiciar críticamente la realidad.
4. Conseguir que los jóvenes hagan suyos aquellos tipos de comportamientos coherentes con los principios y las normas que personalmente hayan construido.
5. Lograr que adquieran también aquellas normas que la sociedad, de modo democrático, y buscando la justicia y el bienestar colectivo, se ha dado a sí misma.

Esta concepción de la educación moral, como ya se habrá constatado, no se entiende únicamente como un proceso de socialización. Por el contrario, querríamos destacar especialmente la vertiente creativa y transformadora de la educación moral: limitar la adaptación y resaltar la construcción de formas de vida más justas y, quizá, nuevas. Sin embargo, a pesar de nuestra voluntad de señalar estos aspectos, no se nos escapa que la educación moral se da siempre sobre un trasfondo de socialización sin el cual nada es posible. Podría decirse que la educación moral y la socialización son dos aspectos de la educación en búsqueda de equilibrio. La formación humana requiere adaptación, pero quiere también romper la adaptación. Por tanto, junto con el reconocimiento del marcado componente adaptativo que supone la educación moral —aspecto que en modo alguno puede considerarse como negativo—, hemos de reconocer tam-

bién que la educación moral implica la decisión consciente de cambiar el curso de los acontecimientos; implica la construcción voluntaria de la propia historia personal y colectiva.

1.3. Modelos de educación moral

En la medida en que los hombres siempre han tenido que conducir su existencia en situaciones de conflicto de valores, y como siempre se han preparado para hacerlo de la manera que les ha parecido mejor, la educación moral, entendida sin duda de formas muy diversas, ha sido una faceta ineludible de la formación humana. Manifestando una clara conciencia y voluntad educativa, o desdibujando la acción formativa, debido a la creencia de que lo mejor es no hacer nada porque de la educación moral ya se ocupa espontáneamente la sociedad, lo cierto es que, de las experiencias educativas del hombre, no pueden eliminarse aquellas que hacen referencia a su formación moral. En lógica consecuencia, es normal que los educadores, de modo implícito o explícito, apliquen siempre algún modelo de educación moral. Sin embargo, a tenor de las circunstancias y los modos de pensar predominantes, estos modelos de educación moral han cambiado notablemente. A continuación vamos a referirnos esquemáticamente a alguno de los modelos de educación moral más característicos.

El primer modelo, que solemos llamar de valores absolutos, se fundamenta en alguna concepción del mundo que permite derivar valores indiscutibles e inmodificables, valores que suelen imponerse con la ayuda de algún poder autoritario, y que regulan minuciosamente, mediante normas y costumbres, todos los aspectos de la vida personal y social. Semejante claridad y contundencia desemboca inevitablemente en explícitas e insistentes prácticas educativas. Prácticas que tienen como principal finalidad la transmisión de los valores y las normas que se deben respetar. Este trabajo de transmisión de valores se llevará a cabo por los medios que en cada caso parezcan más oportunos —instrucción, convencimiento, inculcación, adoctrinamiento u otros—, y utilizando asimismo las coacciones necesarias para conseguir que los alumnos adquieran los valores propuestos.

Cuando el modelo de valores absolutos entra en crisis, suele imponerse un segundo modelo de educación moral basado en una concepción relativista de los valores. Esta posición se fundamenta en la convicción de que el acuerdo en un tema como el de los valores es una cuestión casual, y que no hay ninguna opción de valor preferible en sí misma a las de-

más, sino que, en realidad, valorar algo es una decisión que se basa en criterios totalmente subjetivos. Por tanto, a diferencia del modelo anterior, no podemos decir que un valor sea bueno o malo, ya que todo depende de circunstancias, condiciones o momentos que cada cual ha de evaluar. Socialmente, como ya se dijo, estamos ante una situación de simple coexistencia de valores. Pedagógicamente, este modelo tiende a limitar el papel de la educación moral. En realidad, no hay nada que enseñar, salvo la habilidad para decidir en cada situación lo que conviene a cada individuo. Y dado que la decisión es puramente individual y los motivos no son siempre fáciles de explicitar y compartir, la tarea de educar moralmente queda muy limitada. Se supone que todo lo referido a la formación de la personalidad moral se manifiesta y aprende casi espontáneamente, o, en el mejor de los casos, mediante un trabajo de autoanálisis que haga más obvia e inmediata la decisión moral subjetiva.

Hemos visto ya alguno de los motivos que han ocasionado la crisis del modelo de valores absolutos, y, por tanto, no vamos a entrar aquí en su evaluación. En cambio, nos parece que el modelo relativista de valores merece algún comentario. Tal modelo se nutre de tendencias morales, como el escepticismo, el emotivismo y el reduccionismo; tendencias que nos parece que no dan respuesta adecuada a los problemas morales que en la actualidad plantea la vida colectiva. Al escéptico le es imposible afirmar que una acción sea mejor que otra; por el contrario, siempre actúa suponiendo que no existen opciones preferibles, y que todo está en función de la cultura y las circunstancias en las que está inmerso el sujeto actuante. Esta postura relativiza de tal modo lo valioso, que en su exceso hace imposible la afirmación de valores básicos, como, por ejemplo, el de la vida o los definidos por los derechos humanos. Por su parte, el emotivismo impide cualquier afirmación sobre la verdad o la falsedad de los valores éticos, y deja que sea la sensibilidad subjetiva la que determine lo deseable. El contrapeso a un exceso de racionalismo se paga, a su vez, con la imposibilidad de justificar de qué modo se debe actuar respecto a aquellas personas o situaciones que por lejanía no nos producen ninguna emoción, o incluso de qué modo actuar respecto a los que nos inspiran algún tipo de rechazo. Finalmente, las posturas reduccionistas pretenden explicar el deber ser moral en función de lo que ya es o de lo que hay. Partiendo de este principio, se suele llegar a posturas muy insolidarias y egoístas. Si el comportamiento moral imperante es ya lo que debe ser, quedan refrendadas como buenas todas las conductas morales por el mero hecho de manifestarse, lo cual nos obliga a aceptar incluso

injusticias comúnmente reconocidas. En consecuencia, tal postura no parece adecuada para fundamentar el comportamiento moral, y ello porque lo existente no agota lo que la realidad está en disposición de llegarnos a ofrecer, y la conducta moral obligada a perseguir. Ese talante decisionista e irracionalista, que es propio de la concepción relativista de los valores, lo convierten en un modelo inapropiado e insuficiente para guiar un currículo de educación moral.

No obstante, éstos no son los únicos modelos de educación moral que en la actualidad pueden presentarse. Cada día son más claros los pasos para definir una educación moral basada en la construcción racional y autónoma de valores. Tal modelo no defiende determinados valores absolutos, pero tampoco es relativista. Afirma que no todo es igualmente bueno, y que hay posibilidades basadas en la razón, el diálogo y el afán de determinar algunos principios valiosos de carácter abstracto y universal que pueden servir de guías de la conducta de los hombres en situaciones concretas. Por tanto, se defiende la posibilidad de usar libre y autónomamente la razón para elaborar criterios que posteriormente servirán para justificar normas concretas de conducta. Una propuesta de este estilo diseña una personalidad moral que debe integrar: primero, los principios formales sobre los que descansa la moralidad, pero que sabe luego aplicarlos a fin de dotarse de normas materiales apropiadas para resolver situaciones históricas, y, finalmente, que es capaz de traducir sus principios de valor y sus normas concretas en conductas efectivas, coherentes y autodirigidas, que probablemente acabarán por conducir a la formación de hábitos deseables y queridos.

Desde la perspectiva pedagógica, puede decirse que estamos ante una educación moral de mínimos; una educación moral que, mediante el diálogo, la reflexión, la empatía y la autorregulación, quiere ser capaz de facilitar la construcción de unos principios que sean universalmente aceptables, y que permitan no sólo regular la propia conducta, sino también construir autónomamente las formas de vida concretas que en cada situación se consideren, además de justas, mejores y más apropiadas.

1.4. Criterios para educar moralmente en una sociedad democrática y plural

Al proponer un modelo de educación moral respetuoso con la autonomía de los sujetos y a la vez orientado por criterios racionales, nos separamos de las propuestas autoritarias que determinan heterónomamente lo

que está bien y lo que está mal. Pero también nos separamos de aquellos modelos que ante un conflicto moral afirman que sólo podemos esperar que cada cual opte de acuerdo con criterios subjetivos. Creemos, en cambio, que ante un conflicto de valores no podemos prescindir del juego simultáneo de estos dos principios:

- El respeto a la autonomía de cada sujeto, que se opone a la presión exterior que ahoga la conciencia libre y voluntaria.
- La razón dialógica, que se opone a las decisiones individualistas que no contemplan la posibilidad de hablar con ánimo de acuerdo sobre todo aquello que nos separa cuando nos encontramos ante un conflicto de valores.

Respetar la autonomía personal y considerar los temas conflictivos por medio del diálogo fundamentado en buenas razones son algunas de las condiciones básicas para construir formas de convivencia personal y colectiva más justas. Formas de convivencia que podrán ser tan variadas como lo decidan los implicados, y como lo permitan los modos culturales que cada persona y cada grupo posee, pero que en cualquier caso estarán regidas y respetarán los valores que se derivan de los principios que acabamos de presentar. Se trata de ver si, por encima de la pluralidad de opciones que representan hoy las sociedades democráticas y complejas, es posible justificar racionalmente criterios y valores que todos podemos reconocer como deseables, y todo ello sin retornar al modelo de valores absolutos. Criterios suficientes para construir una vida personal y colectiva justa, aceptando, sin embargo, la multiplicidad de puntos de vista, creencias y maneras de entender lo que para cada cual es una vida buena y feliz.

Pensamos que un modelo de educación moral distanciado de aquellos que se basan tanto en valores absolutos como en valores relativos, podría partir de los principios de autonomía y razón dialógica, y utilizarlos como herramientas que hagan posible valores como la crítica, la apertura a los demás y el respeto a los derechos humanos. Tal propuesta de educación moral no tiene por qué violentar las creencias plurales de los hombres y las mujeres de las sociedades democráticas, pero puede, en cambio, ayudarnos a vivir una vida más justa y solidaria.

1.5. Elementos de la personalidad moral

La formación de personas autónomas y dialogantes, dispuestas a comprometerse en relaciones personales y en la participación social basada

en el empleo crítico de la razón, la apertura a los demás y el respeto a los derechos humanos, creemos que supone formar un perfil moral caracterizado por las siguientes adquisiciones:

- El desarrollo de las estructuras universales de juicio moral que permitan la adopción de principios generales de valor.
- La adquisición de las capacidades y los conocimientos necesarios para comprometerse en un diálogo crítico y creativo con la realidad y consigo mismo, de manera que sea posible elaborar normas y proyectos contextualizados.
- La formación de las habilidades necesarias para hacer coherentes el juicio y la acción moral, y para impulsar la formación de una manera de ser realmente deseada.

Desarrollo de las estructuras universales de juicio moral

Así, la primera finalidad de un programa de educación moral ha de ser el desarrollo del juicio moral. Es decir, la capacidad cognitiva que permite reflexionar sobre situaciones que presentan un conflicto de valores o pueden presentarlo a fin de dilucidar mediante razones lo que consideramos correcto e incorrecto respecto a la situación considerada. Como ha mostrado Kohlberg, el óptimo desarrollo de este dominio nos conduce a unos juicios morales basados en principios de justicia; principios, a su vez, definidos y aceptados por la libre conciencia de cada sujeto. Por tanto, si el proceso de desarrollo de este dominio de la personalidad moral ha sido adecuado, el sujeto acaba valorando por encima de otros intereses y consideraciones la igualdad, la equidad, la dignidad, la libertad y la autonomía de todos los hombres; es decir, la justicia.

El óptimo desarrollo del juicio moral supone, a su vez, el desarrollo de otras disposiciones personales que actúan como condiciones constitutivas y necesarias del pensamiento moral. Se trata de determinar la anatomía del juicio moral para poder incidir educativamente en cada uno de sus componentes. Las condiciones constitutivas del juicio moral más características, según nuestra opinión, son: el desarrollo del autoconocimiento, en tanto que conocimiento de sí mismo —autoconciencia—, y en tanto que conocimiento de lo que cada uno piensa, siente, valora o le interesa; el desarrollo de la capacidad empática o de reproducción en uno mismo de los sentimientos de otras personas, así como también el desarrollo de la capacidad para adoptar diversas perspectivas sociales o

capacidad de conocer a los demás, conocer lo que piensan, y el *rol* social que ostentan; y, finalmente, el desarrollo de las habilidades para el diálogo, en tanto que disposiciones que permiten la construcción de las mejores situaciones dialógicas posibles y, por tanto, lo más eficaces posibles para provocar el desarrollo del juicio moral.

Adquisición de las capacidades para comprometerse en un diálogo crítico con la realidad

El desarrollo de las capacidades que permiten un juicio moral posconvencional, un juicio moral dialógico, no agotan las finalidades de la educación moral. Junto con el desarrollo del juicio moral es necesario también el aprendizaje de las destrezas necesarias para utilizar tal capacidad de razonamiento en el seno de las circunstancias concretas que vive cada individuo, y a propósito de los temas morales con los que él se enfrenta, o bien de los temas morales que están problematizados en su entorno próximo, o que son relevantes para toda la humanidad. La formación de esta nueva disposición para la crítica y la adquisición de los conocimientos sobre los que debe operar constituyen un segundo aspecto ineludible de la educación moral.

A partir de todo ello, podemos concluir que una personalidad moral madura, además de haber alcanzado los niveles óptimos de juicio moral formal, debe también adquirir todas aquellas capacidades y conocimientos que le permitan comprometerse en un diálogo con la realidad concreta, y ello con el fin de que cada sujeto pueda criticar de modo autónomo aquellos aspectos de su sociedad que considere reprobables, y, a la vez, sea capaz de construir normas y proyectos personales y sociales más justos. Se trata, por tanto, de construir personalidades que no sólo cuenten con una estructura moral formal, sino que también sepan servirse de ella para abordar responsablemente el contenido o la materia sobre la que deben ejercer sus capacidades de juicio moral.

Formación de las habilidades para hacer coherentes el juicio y la acción moral, y para construir una manera de ser deseada

Si la educación moral se limitara a facilitar el desarrollo del juicio moral y a formar las habilidades necesarias para la comprensión crítica de la realidad, estaría olvidando un atributo esencial de la personalidad moral: la conducta moral.

Dado que hemos empezado caracterizando la personalidad moral por sus capacidades de juicio, pero acabamos de afirmar también la inexcusable presencia de factores conductuales, resulta obligado preguntarse sobre el tipo de vínculos que conectan ambos componentes de la personalidad moral. Partimos de la convicción de que es necesario aproximarse hacia una situación personal de progresiva coherencia entre el juicio moral y la acción moral.

Consideramos la «acción moral» como un concepto que incluye dos facetas en parte relacionadas, pero no equivalentes. Nos referimos, por una parte, a la acción moral propiamente dicha o, mejor, a la decisión de la voluntad que logra, de una manera precisa y para cada situación singular, que el juicio y la acción sean coherentes. Por otra parte, con la expresión «acción moral» nos hemos querido referir también a la adquisición de hábitos de conducta personales y queridos. Hábitos en el sentido de disposiciones conductuales deseadas y acordes con el juicio moral; disposiciones que van más allá de la concreta adecuación entre el juicio y la acción. Además, y en cierto modo como consecuencia de los hábitos adquiridos, nos queremos referir a la manera de ser propia de cada persona, es decir, a aquellos rasgos personales que, de acuerdo con el modo de enjuiciarse a sí mismo y de enjuiciar la realidad, predisponen al sujeto a cierto tipo de estándares en el ámbito de sus pensamientos, sus decisiones y sus acciones morales.

En consecuencia, la educación moral deberá formar, junto con todas las modalidades de juicio que hemos mencionado, las capacidades de autorregulación que contribuirán a conseguir un acuerdo entre el juicio y la acción, y a lograr la construcción progresiva de un modo de ser personal.

1.6. Sobre el currículo de educación moral

Una vez esbozadas las finalidades de esta propuesta curricular de educación moral, vamos a presentar sintéticamente el tipo de experiencias de enseñanza-aprendizaje que la escuela debería programar a fin de acercarse al perfil de personalidad moral propuesto. Un currículo completo de educación moral debería considerar, al menos, los siguientes aspectos: las actividades específicas, transversales y sistemáticas de educación moral, la participación democrática en la vida colectiva de la escuela y la preparación para la participación social.

Actividades específicas, transversales y sistemáticas de educación moral

Las actividades de educación moral deben ser el resultado de la concreción, en cada aula, de una propuesta curricular diseñada especialmente para tal ámbito de contenidos. Una propuesta de actividades de educación moral debe ser específica, es decir, especialmente diseñada para contribuir a la consecución de los objetivos propios de educación moral que acabamos de plantear. Por tanto, suponemos con ello que cualquier actividad escolar no es igualmente útil para el proyecto de educación moral presentado, aunque exprese opciones de valor y esté aplicada respetando de modo inequívoco ciertos valores. La formación moral exige estrategias propias y pensadas prioritariamente para desarrollar los distintos componentes de la personalidad moral. A modo de ejemplo, la discusión de dilemas morales, las estrategias de clarificación de valores, el *role-playing*, la comprensión crítica, las estrategias de autorregulación y los procesos de toma de conciencia son algunos procedimientos específicos de educación moral.

Por otra parte, consideramos las actividades de educación moral como transversales porque, tratando temas complejos y de enorme repercusión personal y social, no están contemplados como áreas o disciplinas en los diseños curriculares. Son abordados de modo multidisciplinar por parte de todo el profesorado del centro, o por la mayoría. De acuerdo con todo ello, la educación moral deberá abordarse transversalmente y con metodologías específicas. Este planteamiento transversal supone, sin embargo, destinar a las actividades de educación moral una parte, una pequeña parte, del tiempo correspondiente a las diversas áreas curriculares o a las actividades de tutoría.

En tercer lugar, hemos dicho que las actividades de educación moral debían ser sistemáticas. Ni las metodologías específicas ni su planteamiento transversal pueden quedarse en actividades ocasionales y quizá desordenadas, sino que deben estar regulados y orientados por una propuesta curricular específica. A saber: por una propuesta de objetivos y de contenidos referentes a hechos, procedimientos y valores suficientemente precisa y convenientemente secuenciada.

Participación democrática en la vida colectiva de la escuela

Las actividades escolares de educación moral pueden ser muchas y muy variadas, pero ninguna puede sustituir, ni tiene su eficacia, a las

experiencias reales y directas que ofrece la vida colectiva, en especial cuando son vividas democráticamente. La participación de los alumnos ha sido un objetivo y un medio recurrente en todas las propuestas progresistas de educación cívica, social y moral. La participación democrática de profesores y alumnos en foros de diálogo, donde plantearse los problemas de convivencia y trabajo, es el telón de fondo imprescindible para cualquier actividad de educación moral, y es, en sí misma, una fuente privilegiada de experiencias morales significativas. Experiencias que, sin duda, producen importantes consecuencias formativas, entre las que cabe destacar el desarrollo del juicio moral, la consolidación del respeto mutuo, la comprensión recíproca, la solidaridad, la cooperación y la integración colectiva; la discusión objetiva de conflictos, de manera que los alumnos sean capaces de ponerse en el lugar de sus compañeros y adquirir en este esfuerzo aptitudes dialógicas; la creación de hábitos de autogobierno que faciliten la obtención de acuerdos colectivos; y, finalmente, la coherencia entre juicio y acción moral dentro y fuera de la escuela. De cualquier modo, la importancia que concedemos a la participación escolar decrecerá si no es posible ejercitar mediante actividades específicas de educación moral la toma de conciencia de todos esos posibles logros.

Educación moral y participación social

La propuesta de educación moral que presentamos es eminentemente académica y está muy centrada, incluso muy encerrada, en el tipo de actividades que es posible llevar a cabo en la escuela. Es, por otra parte, una propuesta en la que dominan, aunque no exclusivamente, las tareas de índole cognitiva por encima de la acción o del comportamiento moral. Se echan en falta elementos necesarios en un currículo completo de educación moral; elementos tales como la responsabilidad y el compromiso moral concreto por hacer algo con trascendencia moral más allá de lo meramente escolar. Por tanto, aquí se propone prolongar la formación moral fuera de la escuela mediante el compromiso personal de los alumnos por llevar a cabo actividades que consideren correctas y que tengan alguna trascendencia social.

Tal como se ha dicho, ante todo se trata de facilitar a los alumnos la posibilidad de implicarse personalmente en algún tipo de participación social que suponga comprometerse y responsabilizarse en ayudar a alguien, o en colaborar con alguna institución que persiga fines sociales o humanitarios. La gama de actividades que, siendo socialmente eficaces y

necesarias, cumplen también para quienes las realizan una función educativa, es enorme. Sin embargo, sea cual sea la que se escoja, debe ser siempre el resultado de una decisión personal, y estar acompañada de una reflexión sobre el sentido personal y social de lo que se está realizando, así como de una preparación suficiente que deberá proporcionar la escuela para optimar al máximo la eficacia de la tarea realizada y el aprovechamiento personal.

Las actitudes del profesor

4. Las actitudes del profesor

4.1. El profesor y los conflictos de valores

Una parte considerable de los contenidos del programa de educación cívico-moral plantea conflictos entre valores. Son temas sobre los que existen y se contraponen posiciones diversas que, en las sociedades democráticas y pluralistas, se expresan pública y libremente. Se trata de cuestiones socialmente controvertidas que, por lo general y en última instancia, no pueden dirimirse mediante la apelación a la ciencia (o, al menos, mediante la sola apelación a la ciencia). Tales cuestiones enfrentan opciones distintas cuya respectiva fundamentación se hace recaer en marcos axiológicos diferentes. Es decir, estamos hablando, en definitiva, de temas de carácter ideológico, religioso, político y, naturalmente, moral.

Este capítulo tratará de la posición y de la actuación del profesor ante este tipo de cuestiones. En primer lugar, presentaremos las dos actitudes básicas (y opuestas) que pueden ser adoptadas por parte del profesor; las llamaremos: neutralidad y beligerancia. Seguidamente, reseñaremos de forma muy rápida los principales argumentos a favor y en contra de ambas posiciones. Sostendremos que la pregunta sobre si el profesor ha de actuar neutralmente o debe hacerlo beligerantemente no puede tener una respuesta unilateral. Es decir, creemos que, unas veces, deberá ser inequívocamente beligerante, y otras, deberá adoptar una postura lo más

neutral posible. Planteadas así las cosas, intentaremos elucidar a continuación de qué depende que se deba actuar de una forma u otra. Concretamente, creemos que depende de:

1. Los valores que entren en juego. Por ejemplo, ante cierta clase de valores el profesor deberá ser claramente beligerante.
2. Los objetivos que se persigan. Plantearemos de forma muy esquemática un marco teleológico que sirva para orientar la acción del profesor.
3. La clase de neutralidad o beligerancia que se ejerza. Hay determinadas formas que ambas pueden adoptar, que, de entrada, serían ética o pedagógicamente rechazables.
4. Factores relativos a la situación concreta en la que ejerza el profesor. Estos factores se refieren a la propia cuestión controvertida de que se trate, a características específicas tanto del profesor como de los alumnos, a la peculiaridad de la relación que establezcan entre ambos, y a ciertas condiciones contextuales.

4.2. Neutralidad y beligerancia

Como acabamos de decir, ante los conflictos de valores o las cuestiones socialmente controvertidas, el profesor, en términos muy generales, puede adoptar dos posiciones: la neutralidad y la beligerancia.

El diccionario de 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.» 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 a unas) de ellas por encima de las demás».

La postura contraria u opuesta a la neutralidad la designamos aquí mediante el término «beligerancia», que es uno de sus posibles antónimos, junto con «partidismo», «parcialidad», «sectarismo», «tendenciosidad», etc. En el contexto de las discusiones pedagógicas aparecen también como contrapuestos a «neutralidad» conceptos como «adoctrinamiento», «manipulación», «propaganda», «proselitismo», etcétera. Dado que todos estos términos casi siempre vienen connotados peyorativamente, hemos optado por elegir la palabra «beligerancia» que, en

el lenguaje educativo, está menos viciada por el uso y resulta valorativamente más aséptica. Así pues, entenderemos que es beligerante «aquella instancia que, ante un conjunto de opciones existentes respecto de un objeto determinado, apoya a una (o a unas) de ellas por encima de las demás».

Después de estas caracterizaciones generales se impone todavía un par de puntualizaciones que eviten ciertos malentendidos bastante corrientes.

a) Neutralidad y beligerancia no son tanto maneras genéricas de ser o de pensar cuanto maneras de actuar en determinadas situaciones. Asumir una postura de neutralidad o de beligerancia no se refiere 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 escolar. 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 indiferente respecto a él: sólo podrían actuar neutralmente presuntos educadores axiológica o ideológicamente indiferentes, irreflexivos y asépticos, y tal no parece ser un perfil muy recomendable de educador. La neutralidad es un procedimiento, una estrategia y no un atributo de la persona.

b) Neutralidad no es necesariamente igual a inactividad, inhibición, no intervención, abstención, etc. El sentido en el que se usa aquí la palabra «neutralidad» no es el que le daría un significado antagónico a actividad. Quien asume una postura de neutralidad puede intervenir y, además, hacerlo de forma muy activa en ciertos aspectos; 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. La distinción entre neutralidad pasiva y activa aclara esta cuestión. La primera consiste en obviar el tratamiento en clase de las cuestiones controvertidas; la segunda, en introducir la discusión sobre las mismas, pero manteniendo el profesor una posición neutral.

4.3. La discusión en torno a la neutralidad y la beligerancia

Puesto que, como hemos anunciado, lo que se defiende aquí es que la neutralidad y la beligerancia no debieran tomarse como posturas incompatibles en el marco general de la intervención educativa, es necesario

demostrar previamente que ambas son lógicas y prácticamente posibles y que ninguna de ellas es en principio y genéricamente indeseable.

Si bien no se ha discutido la posibilidad de la beligerancia, sí que en la polémica a menudo se ha pretendido desacreditar la neutralidad aduciendo que constituye una aspiración irrealizable. Es decir, plantearse si el educador debe o no ser neutral sería una cuestión sin sentido, puesto que no existiría la posibilidad lógica o práctica de actuar neutralmente. Habría, pues, en primer lugar, una supuesta imposibilidad lógica de la neutralidad en la educación. Por decirlo así, el maestro no puede ser neutral de la misma manera que, por ejemplo, un círculo no puede ser cuadrado. Pero, aun cuando no hubiera incompatibilidad lógica entre la tarea del docente y la pretensión de neutralidad, según algunos planteamientos, ésta seguiría siendo una aspiración imposible, puesto que en la realidad no sería practicable. Esta supuesta imposibilidad práctica de la neutralidad tiene, a su vez, varias subespecies.

En el supuesto de que, a pesar de todo, la neutralidad sea una opción posible, habrá que demostrar seguidamente que además no es genéricamente una postura indeseable. En contra de la deseabilidad de la conducta neutral del profesor se han aducido diversas razones cuyos límites también se pueden poner en evidencia.

Y, finalmente, también hay que salir al paso de ciertos posicionamientos que han pretendido negar la legitimidad de cualquier forma de beligerancia en la escuela.

En definitiva, como hemos dicho antes, se trata de mostrar que ni la neutralidad ni la beligerancia son opciones globalmente rechazables; que no existen razones (ni lógicas, ni prácticas, ni éticas, ni pedagógicas) que invaliden definitivamente ninguna de estas dos formas de afrontar el problema de la función del agente educativo en la adquisición de valores por parte del educando.

Es imposible reducir a pocas páginas una presentación pertinente de los argumentos y contraargumentos esgrimidos en la polémica. Se trata de una discusión repleta de matices y de recovecos discursivos. Por tanto, desvestirla de todo ello es casi reducirla a lo banal. De todos modos, casi no podemos otra cosa en este apretado capítulo que ofrecer esquemáticamente las principales razones a favor y en contra de la neutralidad y la beligerancia.

Argumentos en contra de la neutralidad en educación

1. Sobre la supuesta imposibilidad lógica de la neutralidad

1.1. «La neutralidad ideológica es imposible, puesto que la propia neutralidad es ya una ideología.»	Aunque la neutralidad sea una ideología, ello no niega, sino que reafirma la posibilidad lógica de la neutralidad. El argumento no distingue entre ideología y metaideología. Si la neutralidad es una metaideología, la no-neutralidad sería otra metaideología. Aquel argumento deja, pues, el problema en su mismo punto de partida: ¿cuál de las dos metaideologías es la más deseable?
1.2. «Neutralidad y educación son términos contradictorios entre sí, puesto que la educación supone siempre la transmisión de unos valores.»	El argumento confunde el todo con las partes. Aunque la educación no pudiera ser globalmente neutral, ello no invalida que algún elemento del proceso, en algún momento, no pueda actuar neutralmente. Además, la actuación neutral también transmite valores: los implícitos en la neutralidad, su metaideología.

2. Sobre la supuesta imposibilidad práctica de la neutralidad

2.1. Imposibilidad psicológica: «Por más que lo pretenda el maestro nunca puede ser neutral, dado que, aunque sea inconscientemente, siempre comunicará su ideología.»	Este argumento lo único que en realidad afirma es que nadie nunca es total y absolutamente neutral; pero no niega la posibilidad de la existencia de grados o niveles de neutralidad en la actuación de un agente determinado.
2.2. Imposibilidad sociológica: «El maestro no puede ser neutral, puesto que los contenidos que transmite y el marco institucional en el que actúa reflejan siempre los valores dominantes.»	Éste es un argumento propio del determinismo sociologista que desconoce la existencia de niveles de autonomía relativa en las instituciones y en las actuaciones individuales. Por otro lado, negaría tanto la posibilidad de la neutralidad como la de cualquier beligerancia no coincidente con el sistema.
2.3. Imposibilidad pedagógica: «No hay educación neutral, ya que los propios métodos educativos tampoco son neutrales. Los métodos independientemente de los contenidos, encarnan también valores.»	Sin entrar a discutir sobre los valores que encarnan los métodos educativos, este argumento desvía el problema en que estamos. Éste no es el de la neutralidad de los métodos, sino en todo caso el de los métodos de la neutralidad. La cuestión subsiguiente de los valores o contravalores de los métodos de la neutralidad es la misma que la que aparecía en el argumento 1.1.

3. Sobre la supuesta indeseabilidad de la neutralidad

3.1. «Ser neutral es no ser auténtico y congruente consigo mismo.»	Que el profesor renuncie ocasionalmente a transmitir sus opciones ideológicas durante el ejercicio de su <i>rol</i> profesional no supone inautenticidad. Entre otras cosas, porque la profesionalidad debe ser también una opción personal y auténtica.
3.2. «La beligerancia de las otras instancias sociales (medios de comunicación, partidos políticos, confesiones religiosas, etc.) legítima y exige la no neutralidad del maestro.»	Precisamente porque tantas instancias actúan beligerantemente, quizá sea bueno que el profesor, de vez en cuando, decida asumir la neutralidad, si con ello ayuda a los educandos a orientarse autónomamente frente al bombardeo exterior de sus conciencias.
3.3. «El profesor neutral renuncia a uno de los atributos esenciales de su función: la de erigirse en "experto" en los temas que se tratan en clase.»	En el tipo de cuestiones ante las que se plantea el problema de la neutralidad, el profesor no puede presentarse como experto, pues en relación con ellas o no hay expertos verdaderos o cualquiera lo puede ser.
3.4. «El profesor neutral priva a sus alumnos del modelo de una persona de principios que sabe defenderlos.»	Modelos de personas que defienden sus puntos de vista, en la sociedad actual, están constantemente al alcance de todos. Por otro lado, el argumento se sostiene sólo si se prefiere una pedagogía activa que aliente el diálogo y la construcción autónoma de principios.
3.5. «La opción por la neutralidad supone algo así como la renuncia a la "búsqueda de la verdad". La neutralidad es la otra cara del relativismo o del escepticismo.»	Ya se ha dicho que la identificación entre neutralidad y escepticismo o relativismo no es lógicamente necesaria. Por otro lado, la neutralidad procedimental persigue que sean los propios alumnos quienes se pongan en situación de "buscar la verdad."

Argumentos en contra de la beligerancia en educación

1. Lo controvertido debe ser ajeno a la escuela

1.1. «Los contenidos que deben traficarse en la escuela son únicamente aquellos que sean independientes de la adscripción política, religiosa o ideológica del agente. En la escuela sólo deben enseñarse contenidos científicos.»	A este argumento de tipo «cientifista» se le pueden oponer dos consideraciones: a) que supone una concepción muy reduccionista del currículo escolar; b) que la demarcación entre lo «científico» y lo «opinable» ya es un objeto de controversia.
1.2. «Las cuestiones controvertidas de tipo político, religioso, ideológico, etc., generan rivalidad, hostilidad, lucha, odio. En cambio, la escuela debe ser un lugar de paz, de concordia y de cooperación. Por tanto, este tipo de cuestiones deben excluirse de la institución escolar.»	A este argumento de tipo «pacifista» se le pueden oponer también dos consideraciones: a) que es incompatible con el modelo de una escuela críticamente integrada en su entorno, permeable a las cuestiones socialmente relevantes, etc.; b) que no es negando la existencia de la confrontación, o aislándose artificialmente de ella, como se educa para la resolución pacífica de los conflictos.

2. Argumentos procedentes de naturalismos y antiautoritarismos

2.1. «Hay que evitar toda finalidad educativa de carácter heterónomo. Cualquier beligerancia moral, política, religiosa es un atentado a la libertad del educando.»	Este argumento, en última instancia, niega la propia idea de finalidad educativa y, consecuentemente, deslegitimaría a la educación intencional misma.
2.2. «Los niños son buenos por naturaleza y, por tanto, no sólo es inútil, sino también contraproducente, intentar cualquier forma de beligerancia moral.»	Este argumento está fundado en una creencia tan indemostrable como su contraria.
2.3. «Puesto que lo político y lo religioso contienen una suerte de perversidad esencial, ambas cosas deben ser ajenas a la educación.»	La actitud consecuente de quienes sostengan la creencia en la perversidad de la política y de la religión sería la beligerancia en contra de las mismas y no la neutralidad.
2.4. «La beligerancia política, religiosa, moral, etc., es totalmente ineficaz, ya que los valores que realmente se aprenden no son los que se verbalizan, sino los que efectivamente se viven.»	Esto es sólo la negación (discutible, por otro lado) de una forma de beligerancia: la que se ejerce directamente por medio de la práctica.

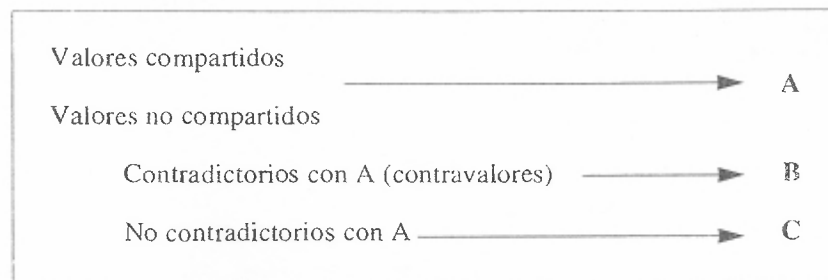
4.4. Valores compartidos y valores no compartidos

La decisión sobre la actitud del profesor no puede ser independiente del tipo de valores que, en cada caso, entren en juego.

No es lo mismo, por ejemplo, plantearse si el profesor o la institución escolar deben ser neutrales o beligerantes frente a los derechos humanos que frente a los programas de los distintos partidos políticos ante unas elecciones. No hacer ningún tipo de discriminación en cuanto a los objetos ante los que se plantea la neutralidad y la beligerancia conduce, frecuentemente, a generalizar indebidamente normas de actuación. Por tanto, para poder establecer algún tipo de orientación normativa en torno a la conducta pertinente (neutral o beligerante) del profesor es preciso definir algún criterio de demarcación sobre los valores que en cada caso estén en conflicto.

Concretamente, vamos a proponer una suerte de clasificación de valores muy sencilla, que inevitablemente deberá pecar de un cierto formalismo y que, sin duda, planteará múltiples derivaciones axiológicas en las que no nos será posible entrar a fondo. Todo lo que diremos estará relacionado con muchos de los problemas clásicos de la axiología (el propio concepto de valor, la fundamentación de los valores, su jerarquización, etc.), pero nuestra intención aquí no es desarrollar estos problemas, sino simplemente proponer una mínima convención que permita proseguir en la tarea de ofrecer algunas orientaciones normativas.

Clases de valores



La propuesta aludida consiste en distinguir tres clases de valores. En primer lugar, unos valores A, que convencionalmente llamaremos *compartidos*, y que comprenderían todos aquellos valores que, en el contexto social que se considere (sociedad, nación, comunidad...), son aceptados de forma generalizada como deseables. En segundo lugar, habría unos

valores B, que serían valores *no compartidos* y *contradictorios* con los valores A; es decir, aquellos valores que no sólo no gozan de una aceptación generalizada, sino que además son ampliamente percibidos en el contexto social como antagónicos a los anteriores: en realidad, serían, pues, contravalores. Finalmente, habría unos valores C, que tampoco serían compartidos, pero que, en cambio, no son percibidos de forma generalizada como contradictorios con los valores A; es decir, valores que, aunque no son extensamente compartidos, se considera legítimo que individuos o grupos los puedan tener como propios.

Seguidamente intentaremos precisar más estos conceptos. No obstante, nos interesa explicitar que somos plenamente conscientes de que, en principio, esta propuesta se podría inscribir en el marco de un cierto relativismo axiológico. De un relativismo, en todo caso, no subjetivista o individualista, sino social. Sin embargo, se trataría de un relativismo social con ciertos límites importantes. Límites que provienen del propio criterio apuntado que, en cierto modo, es un criterio consensual. Es decir, los valores A no serían exactamente los valores dominantes en cualquier tipo de sociedad, sino los valores ante los cuales existe un consenso generalizado al que sólo es posible llegar en un marco social que reconozca y proteja las libertades básicas. Por tanto, el relativismo sociológico en el que aparentemente se sitúa la clasificación propuesta parte de un principio que no se afirma como relativo: el principio de que, dado que, por definición, el consenso no puede imponerse, éste sólo puede tener lugar en una sociedad realmente democrática.

Aunque hemos dicho que la clasificación propuesta tiene un carácter básicamente formal —y, por tanto, no sería metodológicamente necesario llenar de contenidos específicos las categorías apuntadas—, es conveniente precisar un poco más a qué nos queremos referir cuando hablamos de valores *compartidos* y *no compartidos*. Para ello, apuntaremos algunas posibilidades para llenar de contenido estas categorías.

Sin ánimo de ser exhaustivos, para los valores compartidos se podría apelar, por ejemplo, a tres referencias posibles. En primer lugar, se pueden tomar como valores compartidos conceptos generales, como justicia, libertad, verdad, felicidad, belleza, etc. Todo el mundo está de acuerdo en que la justicia es preferible a la injusticia, la verdad a la mentira, etc. Sin embargo, como es obvio, decir esto y nada es prácticamente lo mismo, puesto que existen diferentes concepciones sobre lo que sean la justicia, la libertad, etc., y además existen también diferentes maneras de jerar-

quizar tales valores. En todo caso, para que la referencia a dichos valores fuese realmente operativa, éstos deberían llenarse de contenido a partir de teorías a las que pudiera llegarse por (o ser objeto de) consenso social.

En segundo lugar, para llenar de contenido lo que llamamos valores compartidos se pueden tomar como referencia las grandes declaraciones de principios o de derechos sobre los que parece existir un acuerdo generalizado en el ámbito de su incidencia respectiva. La *Declaración universal de los derechos humanos* (y otros textos derivados de ella) y los grandes principios de las constituciones de los estados democráticos podrían ser ejemplos de fuentes posibles para definir el contenido de los valores que llamamos compartidos.

En tercer lugar, podría considerarse que los valores compartidos en una sociedad democrática son únicamente los propios de la democracia; o, aun de forma más restringida, lo que podríamos llamar las reglas de juego del sistema democrático. O sea, la tolerancia, el respeto al pluralismo, la participación responsable, la renuncia al ejercicio de la violencia para extender las propias ideas, etc.

En cualquier caso, se llene como se llene esta categoría de los valores compartidos, parece que es perfectamente defendible la existencia —o, al menos, la deseabilidad— de unos valores que puedan ser responsablemente aceptados de forma amplia por una comunidad que, en muchos otros aspectos, es ideológicamente plural y diversa.

Por lo que se refiere a los valores *no compartidos*, como hemos indicado más arriba, éstos podrían ser de dos clases. En primer lugar, los que entran en contradicción con los compartidos y que, por tanto, serían percibidos no como valores, sino como *contravalores* (valores B); si vale un juego de palabras, se trata de valores no consensuados, pero consensuadamente rechazados. En una sociedad democrática que afirma la igualdad ante la ley de todos los ciudadanos, son contravalores los que, por ejemplo, servirían de justificación del racismo.

En segundo lugar, serían también valores *no compartidos* aquellos que, aun no participando de un consenso generalizado, se acepta de forma amplia la legitimidad de que puedan ser asumidos y defendidos por personas o grupos sociales (valores C). Estos valores no son antagonicos con los compartidos, pero pueden entrar en contradicción con otros valores que pertenezcan a su mismo grupo. Por decirlo así, existe consenso

sobre su legitimidad, pero no sobre su universalidad. Se incluirían en esta categoría, por ejemplo, aquellos valores que claramente pertenecen al ámbito de lo privado; pongamos por caso, la castidad o el celibato. Se puede discutir si la castidad es o no una virtud, si la obligación del celibato para el clero es teológicamente justificable o si es psicológicamente conveniente, etc., pero no se discute la legitimidad de que alguien pueda libremente optar por esta forma de vida.

En general, pertenecen a la clase de valores *controvertidos* todos aquellos que están en la base de la especificidad diferencial de las distintas confesiones religiosas, concepciones éticas, corrientes estéticas, opciones políticas, etc., que aceptan las reglas de juego democrático. Hay controversia sobre el partido al que es mejor votar, sobre la calidad de una obra de arte, sobre una orientación moral dictada por la Iglesia, pero, en general, se admite que cada cual pueda sostener, defender y practicar posiciones distintas ante estos temas.

4.5. Objetivos en relación con los valores

Establecidas las anteriores clases de valores y el tipo de cuestiones ante los que se plantea el problema de la neutralidad y la beligerancia, para diseñar un modelo que oriente la acción de los profesores es necesario definir las metas que deberían perseguirse. Así pues, en este punto es ya inevitable explicitar una posición teleológica determinada.

En relación con aquellos tipos de valores, parece que en el marco de una sociedad pluralista y democrática los objetivos que la escuela debería asumir —naturalmente, junto con otras instituciones— podrían formularse, en términos muy genéricos, en los siguientes términos.

1. Que el educando conozca y asuma los valores compartidos (A).
2. Que el educando conozca y rechace los contravalores (B).
3. Que el educando conozca los valores socialmente controvertidos y pueda optar autónomamente en relación con ellos.

Estos objetivos, utilizando los conceptos que venimos manejando, podrían ser traducidos de la siguiente forma:

1. Por lo que se refiere a los valores A, la educación debe ser beligerantemente positiva.

- II. Por lo que se refiere a los valores B, la educación debe ser beligerantemente negativa.
- III. Por lo que se refiere a los valores controvertidos, en función de determinados factores, deberá adoptarse aquella forma lícita de neutralidad o beligerancia que, en cada caso, sea la más pertinente para que el educando conozca y comprenda la controversia y pueda optar autónomamente en relación con ella.

Como puede observarse, la formulación de este tercer objetivo no determina ni orienta normativamente el proceder (neutral o beligerante) que debería adoptar el educador o la institución educativa ante las cuestiones controvertidas. Después veremos qué factores son los que determinarían el procedimiento más pertinente en cada caso.

No obstante, conviene hacer aquí algunas puntualizaciones en relación con los dos primeros objetivos que se refieren a los valores A y B. En primer lugar, queda implícito que, cuando decimos que «el educando conozca y asuma» (o «conozca y rechace») estos valores, queremos referirnos no sólo a una adquisición cognoscitiva, sino también actitudinal y conductual; esto es, se trata no sólo de dar a conocer y facilitar la introyección (o el repudio) de tales valores (o contravalores), sino también de formar las predisposiciones y habilidades necesarias para un comportamiento consecuente.

En segundo lugar, de la formulación de los dos primeros objetivos, alguien podría deducir que estamos sosteniendo una concepción puramente conservadora o reproduccionista de la educación. Es decir, una educación fundamentalmente dirigida a preservar y perpetuar lo que hay, lo que ya existe en tanto que compartido o consensuado. Esta interpretación creemos que no sería correcta. No lo sería porque parte de la confusión entre «valores» y «realidades»: entre lo que debiera ser y lo que efectivamente es. Suponer que puede existir un consenso generalizado en torno a algo que debe ser, no significa que este algo tenga una presencia real e igualmente generalizada en la sociedad. Por tanto, una educación beligerante a favor de los valores que llamamos compartidos no necesariamente consistiría en la reproducción de lo que hay, sino en la creación de las condiciones personales que favorecieran la eclosión de lo que según estos valores debiera haber. La educación —como advertíamos antes— no supone únicamente transmitir valores, sino formar las actitudes y las habilidades necesarias para actuar coherentemente con ellos. Por tanto, una educación que fuera realmente eficaz en relación con los valores compartidos probablemente supondría

una contribución importante a la transformación de la realidad. No hay más que pensar en cómo quedaría transformada la sociedad si —con la educación y todas las instancias pertinentes— se materializaran realmente los valores explícitos en la *Declaración universal de los derechos humanos* o los propios de una sociedad efectivamente democrática.

4.6. Formas de beligerancia pedagógicamente rechazables

Beligerancias las hay de muy diversos tipos. Ante un determinado objeto controvertido, el agente puede tratar de influir de muchas maneras para que el receptor o los receptores opten por una de las posiciones enfrentadas. Algunas de estas formas de beligerancia habría que considerarlas, de entrada y al margen de otras consideraciones, como pedagógicamente indeseables.

En primer lugar, por ejemplo, es rechazable toda beligerancia expresamente *encubierta*. El agente puede actuar beligerantemente manifestando de forma explícita al receptor su intención de ser beligerante (esto es, advirtiéndole de su toma de partido), o puede tratar intencionalmente de ocultarla y enmascararla mediante cualquiera de las mil formas de neutralidad fraudulenta: escamoteando opciones significativas, banalizando argumentos contrarios, presentando informaciones distorsionadas y datos falsos, seleccionando fuentes contrarias insustanciales, haciendo énfasis tendenciosos, etc. Probablemente, tendría un grado notable de aceptación el reconocimiento de que, por razones éticas o deontológicas, las beligerancias encubiertas deben ser consideradas, al menos en los contextos pedagógicos, como genéricamente ilegítimas. Ocultar expresamente el propósito de influir y de convencer quizá sea una estrategia muy eficaz, pero una voluntad honradamente educativa no debe substraer al educando las verdaderas intenciones del educador. En educación —como probablemente en toda acción humana y social—, la búsqueda de la eficacia para el logro de un fin debe estar subordinada a criterios éticos sobre los medios que utilizar. Por tanto, podría ya enunciarse un principio de la beligerancia educativa lícita: el educador que asuma un comportamiento beligerante debe procurar que el educando sea consciente de su intención y del sentido de tal beligerancia.

En segundo lugar, tampoco serían aceptables las beligerancias *dogmáticas*. Llamaremos *dogmática* a aquella beligerancia que pretende defender su opción mediante una fundamentación que se presenta como no susceptible de ser discutida. Es decir, la beligerancia que no remite a razones o pruebas, sino a dogmas o «autoridades» presuntamente incues-

tionables. Probablemente, al menos en la teoría, podría existir un amplio consenso en el sentido de admitir que la educación deseable tiene mucho más que ver con las razones que con los dogmas.

En tercer lugar, serían igualmente ilícitas las beligerancias coactivas. La beligerancia puede ejercerse intimidando al receptor o bien tratando de persuadirle o convencerle. Ambas cosas pueden llevarse a cabo de formas diferentes. Aquí nos limitaremos a presentar brevemente la beligerancia *coactiva*. Ésta, en primer lugar, puede ejercerse mediante procedimientos coactivos o intimidatorios que nada tienen que ver con los contenidos que se desea inculcar; es decir, por medio de castigos o sanciones independientes de las ideas, las doctrinas u opiniones que se intenta transmitir; por ejemplo, la no aceptación explícita de un determinado contenido ideológico, religioso, etc., o el incumplimiento de ciertas prescripciones (ir a misa...) por parte del educando pueden penalizarse mediante bajas calificaciones, castigos, etc. Ejemplos más concretos de su uso en la escuela abundan en la historia de las educaciones fuertemente doctrinarias. Tomando prestada una cierta terminología propia del tema de la motivación, aquélla sería una forma *extrínseca* de beligerancia *coactiva*.

Pero hay también otra forma de coacción beligerante: la que llamaremos —usando la misma terminología anterior— *intrínseca*. En ella, el recurso intimidatorio se presenta ligado al propio contenido de la idea, doctrina u opción que se pretende inculcar. Es, por ejemplo, el «fuego eterno» que se promete al infiel, o cualquier otra suerte de castástrofe (trascendente o mundana) que se vaticina si no se acepta la opción del agente beligerante. La historia y la realidad de muchas educaciones doctrinarias también prestarían múltiples ejemplos de casos de beligerancias operadas mediante la infiltración de miedos y temores en las conciencias.

La beligerancia coactiva *extrínseca* resulta fácilmente rebatible como procedimiento pedagógico para la transmisión de valores. Lo es, primeramente, por razones éticas y políticas. En un estado de derecho que afirme la libertad de conciencia y de cultos y el pluralismo ideológico y político, no cabe admitir ninguna coacción de esta clase. Nadie (y, por tanto, tampoco los educadores) puede estar legitimado para intentar transmitir valores o creencias por medio del castigo y de la amenaza. Pero si este motivo que remite a los principios no fuera suficiente, también hay argumentos de eficacia que desacreditan este tipo de beligerancia coactiva. El castigo o la intimidación pueden servir para evitar cier-

tas conductas puntuales, pero son inútiles si lo que se pretende es la asimilación profunda y honesta de una doctrina o idea.

Finalmente, tampoco parecen aconsejables las beligerancias *excluyentes*. En estas beligerancias, el agente presenta su opción ocultando, silenciando o negando el resto de las opciones existentes. En la beligerancia no excluyente, el agente defiende la propia (de otro modo no sería beligerancia), pero reconoce y no pretende evitar el conocimiento de las contrarias, aun cuando, a su vez, las someta a crítica. Parece que la beligerancia excluyente no pueda darse como pedagógicamente legítima, puesto que está viciada en su propia concepción. El primer deber del profesor ante los temas socialmente controvertidos, independientemente de que se adopte una postura de neutralidad o de beligerancia, es reconocer y explicitar la realidad del objeto controvertido. Y lo que es realmente objetivo en él es que se trata de una cuestión ante la cual existen opciones diversas. Por tanto, la beligerancia excluyente niega, de entrada, este dato objetivo; es rechazable por falta de objetividad, por ocultar expresamente información sobre el problema. En realidad, las beligerancias totalmente excluyentes no son muy frecuentes. Por diversos factores resulta muy difícil, sino imposible, ocultar en las sociedades abiertas la existencia de las opciones contrarias. Por otro lado, la afirmación de lo propio requiere a menudo la contrastación con lo ajeno. Por todo esto es por lo que la beligerancia excluyente no opera tanto pretendiendo ocultar totalmente las opciones contrarias, sino negando la legitimidad social de su existencia o bien no dándoles la oportunidad de su defensa. Las beligerancias *excluyentes* anatemizan, execran o estigmatizan a todo aquel que no comparte las propias creencias. La beligerancia *no excluyente* afirma también la verdad de lo propio y el error de lo ajeno, pero reconoce a lo ajeno el derecho social a existir y a defenderse. Admite, por tanto, la controversia. La beligerancia *excluyente*, por el contrario, empieza por no admitir el debate y no quiere dar ninguna oportunidad a los alegatos del adversario. Por todo ello no ha de resultar difícil, en el marco de una sociedad abierta, democrática y pluralista, consensuar el rechazo de cualquier forma educativa que pretenda ejercerse mediante una beligerancia *excluyente*.

4.7. Factores y criterios orientativos de la actitud del profesor ante las cuestiones controvertidas

Como hemos explicado antes, no puede determinarse en abstracto o «en general» cuál es la más adecuada de las diversas formas legítimas de neutralidad o de beligerancia respecto a las cuestiones socialmente controverti-

Estrategias y técnicas de educación moral

5. Estrategias y técnicas de educación moral

5.1. Estrategias para el desarrollo del juicio moral: discusión de dilemas morales

Se ha constatado que no existe un progreso en el juicio moral de las personas si previamente no experimentan un conflicto cognitivo que les induzca a pensar que sus razonamientos pueden ponerse en duda. Por ello, la discusión de dilemas morales pretende la creación de dicho conflicto en los alumnos, ayudándoles a reestablecer el equilibrio en un nivel superior de juicio moral. El conflicto cognitivo tiene lugar en situaciones de interacción entre iguales y entre adultos, y cuando se consideran los problemas morales desde puntos de vista distintos. A partir de aquí, Kohlberg considera que es más probable que exista un cambio en el juicio moral cuando se establecen debates a partir de los dilemas morales. El hecho de interactuar con otros, confrontando opiniones y perspectivas distintas, permite replantearse las propias posiciones e iniciar un proceso de reestructuración del modo de razonar sobre determinadas cuestiones morales.

La discusión de dilemas morales es una técnica de educación moral derivada de los trabajos de Kohlberg. Los dilemas son breves narraciones de situaciones que presentan un conflicto de valor, es decir, un personaje se encuentra en una situación difícil y tiene que elegir, por lo general, entre dos alternativas óptimas y equiparables.

Se parte de la constatación de que no hay progreso en el juicio moral de las personas si, previamente, no experimentan un conflicto cognitivo que rompa la seguridad de sus razonamientos. Por ello, la discusión de dilemas morales pretende crear conflicto en los alumnos y, junto con ello, ayudarles a reestablecer el equilibrio en un nivel superior de juicio moral. El conflicto cognitivo no sólo se produce mediante la presentación de dilemas, sino que la interacción con los iguales y los adultos —que pueden tener razonamientos diferentes de los propios—, así como la consideración de los problemas morales desde puntos de vista distintos, también son fuente de conflicto. Este sentido es en el que Kohlberg considera como más probable que el cambio moral ocurra cuando los debates —la discusión de dilemas morales— consiguen suscitar un conflicto cognitivo entre los participantes. El interactuar con otras personas y el confrontar opiniones, perspectivas, etc., permiten replantearse las propias posiciones e iniciar un proceso de reestructuración del modo de razonar sobre cuestiones morales.

Así, mediante la discusión de dilemas morales, la persona desarrolla su capacidad de razonar, su juicio moral, sobre situaciones que presentan un conflicto de valores. En este proceso, el individuo considera sus propios valores a propósito de temas moralmente relevantes, dilucidando entre lo que considera correcto o incorrecto.

La metodología educativa de Kohlberg para promover el desarrollo del juicio moral se basa en proponer a los alumnos dilemas morales que despierten su interés, preguntándoles directamente cuál sería la mejor solución para el dilema, es decir, cada alumno/a debe pensar cuál es la mejor decisión y fundamentarla en razonamientos moral y lógicamente válidos.

Según el contenido o la situación analizada, los dilemas pueden ser hipotéticos o reales.

Orientaciones para la discusión del dilema

1ª Presentar el dilema mediante la lectura —individual o colectiva—. La presentación del dilema también puede realizarse mediante una representación, por medio de dibujos, etc., de la situación que se plantea.

2ª Recapitulación. Comprobar la comprensión del dilema planteado (terminología, conflicto y alternativas) e insistir en que se ha de con-

testar a lo que debería hacer el protagonista y no lo que probablemente haría.

3ª Reflexión individual: cada alumno/a reflexiona, individualmente, sobre el dilema y selecciona una alternativa. La decisión adoptada, así como sus razones, se expresan por escrito.

4ª Discusión del dilema: se puede optar por realizar un comentario general toda la clase, exponiendo cada alumno/a sus respuestas y argumentos, o realizar un proceso de discusión en pequeños grupos, pasando, posteriormente, a la discusión generalizada con todo el grupo. En este último caso, el profesor/a orientará a los grupos para que centren la discusión —que no se alargará más de diez o quince minutos— en torno al conflicto que plantea el dilema. Antes de iniciar la discusión con toda la clase, un representante de cada grupo resumirá lo que han discutido, los argumentos expuestos en su grupo.

5ª Final de la actividad: para finalizar la actividad puede proponerse a los alumnos que reconsideren su postura inicial —valorando si han experimentado alguna modificación—, que encuentren argumentos para defender la postura contraria a la elegida, que resuman las posturas, las soluciones y los argumentos planteados, que expongan situaciones similares a la del dilema, etc.

Orientaciones generales para la aplicación y elaboración de dilemas morales

— Aplicación: respecto a la discusión de dilemas morales deberemos atender a los siguientes aspectos:

a) Creación de una atmósfera adecuada, es decir, de un entorno que estimule el desarrollo moral de los alumnos. Para ello hay que atender a la disposición física que ha de favorecer la expresión y el intercambio de opiniones (es importante que se puedan ver entre ellos y que el educador/a se encuentre como uno más del grupo), así como a aquellas actitudes de respeto y diálogo que permiten una comunicación abierta.

b) El educador/a debe considerar que durante la discusión de dilemas morales no obligará a nadie a expresar su opinión, ya que ello puede desmotivar el diálogo (en este sentido no debe olvidar que el diálogo interno también favorece el desarrollo moral). Tampoco

debe dominar la discusión, sino que deberá favorecer la interacción entre los alumnos.

- c) Además de dialogar sobre la pregunta central del dilema, en torno a la decisión que debería tomar el protagonista, se pueden plantear otras cuestiones relacionadas con el conflicto, analizar las consecuencias de cada elección, realizar transferencias a la vida real, plantear dilemas alternativos, etc.

— **Elaboración:** al redactar dilemas morales, no debemos olvidar que éstos han de plantear conflictos adecuados a la edad y la experiencia de los alumnos. Así, los dilemas han de ser motivadores y controvertidos, en el sentido de que los alumnos puedan dar diferentes argumentos y soluciones. No hay que olvidar que la creación del conflicto cognitivo tiene como objetivo favorecer el desarrollo del juicio moral.

Ejemplo: dilema de Heinz

En Europa, una mujer estaba a punto de morir de una forma especial de cáncer. Según los doctores, existía un medicamento que la podía salvar. Se trataba de una forma de «radio» que un farmacéutico de la ciudad había descubierto recientemente. El medicamento era muy caro de producir, pero el farmacéutico aumentaba dos veces más el costo de hacerlo. Pagaba doscientos dólares por el «radio», pero obligaba a pagar dos mil dólares por una pequeña dosis de medicamento. El marido de la mujer enferma, Heinz, recurrió a todo el mundo para conseguir el dinero que le hacía falta, pero sólo pudo recoger unos mil dólares, es decir, la mitad de lo que costaba. Le dijo al farmacéutico que su mujer se moría, le pidió que le vendiese el medicamento más barato o le permitiese pagar más adelante. Pero el farmacéutico le dijo: —No, yo he descubierto el medicamento y quiero sacar dinero de ello—. De esta forma, Heinz se desesperó y empezó a pensar en entrar en el almacén del farmacéutico y robar el medicamento para su mujer. ¿Debería Heinz robar el medicamento?

Pautas para la redacción de dilemas morales

- 1ª Centrarlo en una situación, definir los protagonistas o el/la protagonista.

Raquel es una chica de 13 años. Su grupo está preparando un viaje de cuatro días a una estación de esquí para gozar de la montaña y poder esquiar. Hay personas de su grupo que ya han ido más de una vez y do-

minan el esquí, pero también hay otras que nunca han ido. Todos estaban muy ilusionados. Todo el material lo guardaban en una habitación del centro cívico donde se reunían. Al final del día, sólo Raquel y Emilio se quedaron en la habitación.

Ya faltan pocos días y todos están ultimando los preparativos.

- 2ª Plantear cuestiones morales, es decir, el conflicto moral propiamente dicho.

Cuando Emilio fue a buscar el anorak nuevo que se había comprado, ya no lo encontró. Alguien se lo había llevado. A la mañana siguiente, el grupo se reunió para aclarar la desaparición. Nadie había visto a nadie llevarse. Sólo Raquel había visto cómo Carmen había entrado.

- 3ª Plantear alternativas: preguntar qué debería hacer el protagonista y el porqué.

Suponía que Carmen se lo había llevado, pero no sabía si decirlo o callarse. ¿Qué debería hacer Raquel? ¿Por qué?

- 4ª Formular otras preguntas relacionadas.

En esta situación, ¿qué es lo más importante, decir la verdad o antes valorar las consecuencias de decirla?

**Discusión de dilemas morales
(Educación Primaria)**

Los animales del terrario

Lee a continuación el problema que tiene María y piensa cómo se podría solucionar.

En la clase de María, los alumnos tienen diferentes cargos que se turnan semanalmente. Una semana les toca borrar la pizarra, o repartir la merienda, o regar las plantas, u otras cosas parecidas. Esta semana a María le tocaba dar de comer a los animales del terrario. El jueves, la maestra se da cuenta de que la mayoría de los animales están muertos y pregunta qué es lo que ha pasado. María sabe que están muertos porque ella se ha olvidado de darles de comer. Cuando la maestra lo pregunta, no sabe si decirlo o no.

¿Qué crees tú que debería hacer María?

¿Por qué?

¿Qué motivos puede tener para no decirlo?

¿Por qué motivos lo debería decir?

Imagínate que María no lo dice. La maestra está muy enfadada porque no sabe el motivo de la muerte de los animales y decide castigar a toda la clase si no se aclara lo que ha pasado. María no dice nada, pero Juan, que es muy amigo suyo, sabe la verdad. Sabe que la culpa es de María por no haber dado de comer a los animales.

— ¿Crees que Juan se lo debe decir a la maestra?

¿Por qué?

— ¿Debe permitir que castiguen a toda la clase?

¿Por qué?

— Si no fueran tan amigos Juan y María, ¿qué debería hacer Juan?

¿Por qué?

Técnica: **Dilema moral**

Ámbito: **Escuela y trabajo**

Nivel: **8 a 10 años**

Ciclo: **Segundo ciclo de Primaria**

Conviene que el maestro/a vaya introduciendo dilemas alternativos a fin de ayudar a los niños a analizar el problema desde el punto de vista de las diferentes personas implicadas en la situación. Una manera de hacerlo es la siguiente: «Imagínate que eres la maestra y que sabes que la culpa la tiene María por no haber dado de comer a los animales. ¿Qué le dirías? ¿La castigarías? ¿Por qué?»

**Discusión de dilemas morales
(Educación Secundaria)**

Los condicionamientos del emigrante

En esta actividad os planteamos el tema de la discriminación de las personas que provienen de culturas diferentes de la nuestra. Como bien sabéis, éste es un tema polémico y actual que conviene pensar con detenimiento. Básicamente queremos que discutáis sobre los criterios que una persona debe tener en cuenta para contratar a un emigrante, considerando que, seguramente, hay que tener en cuenta otras razones además de las culturales o étnicas. Antes de entrar en la discusión del dilema hay algunas ideas que conviene que consideréis a la hora de la discusión, así como un breve ejercicio de investigación para tomar conciencia de la situación de los emigrantes

La diferencia étnica y cultural siempre ha sido un tema generador de conflictos. Habitualmente se tiende a proteger «a los nuestros» frente

a los demás, perdiendo de vista que el criterio que, desde un punto de vista ético ha de servir para decidir quiénes son «los nuestros», debería ser el de ser persona, con lo cual, cualquier ser humano, al margen de su condición, debería ser tenido como un igual. Vosotros sabéis que esto no es así (y para encontrar un buen ejemplo, por su crudeza y dramatismo, no hay más que mirar el conflicto de la ex Yugoslavia). Si habéis seguido un poco el asunto, habréis visto que ante la casi indiferencia del resto de europeos, los que antes eran vecinos han llegado a un grave enfrentamiento multiétnico.

Esto sólo quiere ser un ejemplo, ya que la reflexión que os proponemos hacer girará en torno al tema de la relación entre la población autóctona y los emigrantes.

Esta relación suele ser un tema generador de problemas. Sea en la época que sea, extraños sentimientos de desconfianza hacia lo nuevo y desconocido brotan de manera espontánea. Y si además se está pasando por una etapa de crisis económica como la actual, entonces ese sentimiento aún se hace más impulsivo e irracional.

Los intentos de algunos grupos políticos de explicar fórmulas que preservan la «pureza» de su pueblo no dejan de ser reacciones impulsivas hacia un fenómeno imparable, como es la tendencia a la convivencia multiétnica. Estemos o no de acuerdo con esta idea, sólo hay que pensar en la superpoblación del planeta para comprender que los grandes movimientos migratorios son inevitables. Sólo es cuestión de tiempo.

Por otro lado, no debemos olvidar que las actuales migraciones desde países norteafricanos, suramericanos o asiáticos en busca de una vida mejor no distan tanto de las migraciones que desde Portugal o España se dirigieron hacia Francia, Suiza o Alemania durante los años cincuenta y sesenta o, si miramos un poco más atrás, de las migraciones que se produjeron dentro de España desde las zonas más deprimidas hacia las zonas más ricas, como Cataluña o el País Vasco. Lo único que ocurre es que la memoria histórica tiende a olvidar «lo que no conviene» y preferimos recordar el bienestar actual antes que recordar la insolidaridad y el sufrimiento inicial.

De todas formas, esta tendencia autoprotectora no deja de ser comprensible. El ser humano se ubica en lo que conoce y le hace sentirse

seguro (un gusto, una música, una forma de vestir, un paisaje, una persona...), pero esto no justifica el rechazo. Desde un punto de vista ético debemos plantearnos qué supone para una persona sentirse marginada por ser «diferente» cuando llega a un nuevo lugar, habiendo dejado su espacio vital, su cultura, sus amigos y todo lo que le es propio. En ese sentimiento basaremos la actividad que nos ocupa.

En primer lugar, vamos a investigar la situación de la gente que nos rodea respecto al tema de los emigrantes. De manera individual, haced el siguiente trabajo.

1. Buscad entre vuestros conocidos (familiares, amigos...) cuatro personas que tuvieron que dejar el lugar donde vivían para buscar trabajo. Explica tu relación con estas personas (mi tío, mi abuelo, un vecino...).
 - a) ¿Cuánto tiempo estuvieron fuera de su pueblo o ciudad? O si no han podido regresar, ¿cuántos años hace que marcharon?
 - b) ¿Cuánto tiempo estuvieron solos antes de poder llevar consigo a su familia, o de crear una?
 - c) ¿Qué trabajo tuvieron que hacer? ¿Fueron trabajadores ilegales? ¿Pudieron escoger al principio? ¿Cuándo tuvieron la posibilidad de cambiar de trabajo a otro mejor?
 - d) ¿Tuvieron algún problema para adaptarse al lugar donde fueron? ¿Qué les resultó más difícil?
 - e) ¿Cómo fueron acogidos por los ciudadanos del lugar donde emigraron?
 - f) ¿Cuántas veces se sintieron rechazados y lo hubieran dejado todo?
 - g) ¿Qué problemas tuvieron o tienen a la hora de volver a su pueblo o ciudad de origen (por ejemplo: dificultades para incorporarse al mercado laboral, problemas de adaptación de los hijos, sentirse desubicados por el hecho de haber estado muchos años fuera...)?
 - h) ¿Crees que fue una buena idea que emigraran? ¿Por qué sí o por qué no?
 - i) ¿Consideras justo que hicieran los trabajos más desagradables, que fueran rechazados por un sector de la población o que no tuvieran los mismos derechos?

j) ¿Cómo crees que deberías actuar tú ante la presencia de emigrantes en tu ciudad o en tu pueblo? ¿Cómo crees que deben actuar ellos?

2. Haced una puesta en común todos los de la clase y preparad un informe que sirva de síntesis al trabajo de investigación que acabáis de hacer.

Después del trabajo anterior, estamos en situación de plantearos un dilema sobre un conflicto laboral. Como dijimos antes, cuando hay ocupación para todo el mundo, las actitudes racistas quedan más escondidas que en momentos de crisis y de mucha selección, en los que es fácil pensar que los de fuera «me quitarán el trabajo».

La forma de plantear el tema varía substancialmente si lo miramos desde un punto de vista ético, si consideramos las razones que empujan a una persona a emigrar y si tenemos en cuenta algún componente altruista en nuestra forma de pensar y de actuar. Para que lo penséis con más detenimiento, os proponemos el siguiente dilema.

Don Pablo es el propietario de una imprenta donde trabajan su hermano y dos personas más, además de él. Los dos trabajadores son Manuel y Yúriev.

Manuel es un muchacho de 23 años que ha trabajado en ocupaciones diferentes. Hace tiempo se le presentó la posibilidad de trabajar con don Pablo, que es amigo de su padre. Manuel no conocía el trabajo en una imprenta, pero ha descubierto que le gusta mucho y ha hecho importantes progresos. Primero cogió el trabajo por hacer algo y porque necesitaba dinero —aunque vive con los padres y no tiene intención, por el momento, de independizarse—, sin saber cuánto tiempo aguantaría en esa ocupación, pero ahora ha descubierto que le gusta y querría especializarse. Además, a la larga le permitiría ir a vivir solo.

Yúriev, de 29 años, es el segundo trabajador. Nació y vivió en Ucrania hasta que tuvo que salir del país porque no tenía recursos para mantener a su familia. En su pueblo trabajaba en una imprenta, pero la gran crisis del país hizo que ésta cerrara. Se encontró en la situación de escoger entre un trabajo con poco futuro en una granja o emigrar. Decidió venir a nuestro país y tuvo suerte de encontrar trabajo en la

imprenta de don Pablo, porque sin trabajo no tenía permiso de residencia y no podía tener a su familia con él.

Don Pablo está pasando un mal momento y se ve en la necesidad de despedir a un trabajador. Por la amistad con el padre de Manuel y porque el muchacho es trabajador, duda que deba despedirlo, pues, además, nunca le ha gustado del todo la gente de fuera. Pero, por otra parte, también ve que Yúriev es un buen trabajador que ha tenido que emigrar y que, si se queda sin trabajo, deberá regresar con su familia a una situación muy incierta en su país.

En estas circunstancias, don Pablo no sabe qué hacer. ¿Qué harías tú?

1. ¿Qué razones tiene para despedir a Pablo?
2. ¿Qué razones tiene para despedir a Yúriev?
3. De todas las razones que has anotado, ¿cuáles son importantes y cuáles son superfluas, dada la complejidad de la situación?
4. ¿Qué criterios debería establecer don Pablo para tomar esta difícil decisión?
5. Cuando a un trabajo se presentan dos personas, una del país y otra extranjera, ¿qué criterios crees que se deben establecer para hacer la contratación?
6. ¿Crees que despidiendo o no dando trabajo a personas extranjeras se consigue frenar la crisis de un país?

Técnica: Dilema moral

Ámbito: La diferencia: valor y conflicto

Nivel: 14 a 15 años

Ciclo: Segundo ciclo de Secundaria Obligatoria



Esta actividad forma parte de la unidad «La diferencia: valor y conflicto», que está dedicada a estudiar los problemas de la discriminación racial. En este ejercicio pretendemos que los alumnos se planteen las condiciones de vida que obligan a la emigración y que desarrollen la capacidad de considerar otros puntos de vista diferentes del propio. El núcleo de la actividad es un dilema moral, pero antes conviene que realicen una pequeña investigación en su entorno para conocer más detalladamente el problema del emigrante.

Diagnóstico de situaciones

El diagnóstico de situaciones es una estrategia que tiene por objetivo el desarrollo de la capacidad de valoración de las diferentes alternativas que se presentan en una situación problemática, así como las posibles consecuencias de cada una de ellas, a partir de un diálogo organizado.

El punto de partida del diagnóstico de situaciones puede ser una situación real o ficticia, aportada por los componentes del grupo o por el profesor/a. Al igual que en los dilemas, se presenta una situación en la que el protagonista tiene un conflicto de valores, pero en este caso ya ha tomado una decisión sobre la situación problemática.

La diferencia fundamental con los dilemas es que el diagnóstico guarda más relación con los contenidos de valor que se implican en la situación o que se presentan en el tema que se está tratando, que con la forma de juicio dada. Mientras los dilemas se orientan específicamente a discutir las razones de la determinada decisión, el diagnóstico de situaciones busca principalmente analizar en sí misma la decisión, considerar los valores puestos en juego, buscar otras alternativas posibles y valorar sus consecuencias.

Una vez que los alumnos conocen la situación, se trata de hacer un diagnóstico que supone (IEPS, 1988):

- a) Encontrar unos criterios para enjuiciar la situación.
- b) Desglosar algunos de los niveles en los que se mueve la persona (familiar, ocio, estudios, trabajo...), pensando en situaciones parecidas a la planteada.
- c) Preguntarse y llegar a emitir un juicio, es decir, hacer el diagnóstico de la situación considerando los dos puntos anteriores (por ejemplo: ¿por qué, según los criterios fijados y nuestras experiencias, podemos afirmar que el protagonista de la situación es o no justo?).

Con esta técnica se intenta ayudar a pensar, analizar, criticar y juzgar la realidad que nos rodea, teniendo en cuenta diferentes elementos de análisis. Al mismo tiempo, se pretende que los alumnos se formen criterios personales y emitan juicios de valor estudiando los diferentes niveles en los que se mueve la persona y las diferentes perspectivas desde las que es posible enfocar un mismo acontecimiento.

Ejemplos

A) Marta, profesora de Sociales del primer ciclo de Secundaria en una escuela privada, llevó el otro día a clase la grabación en video de un debate televisivo sobre la legalización del aborto. Estaban representadas todas las opiniones más extendidas en torno a esta cuestión. Tras pasar el video en clase, promovió una discusión sobre lo que en él se decía. Ella, simplemente, moderaba la discusión, pero nunca intervenía en el contenido. Al final, un alumno le preguntó cuál era su opinión, con cuál de los que salían estaba más de acuerdo. Marta respondió que no daría su opinión al respecto, ya que no quería influir en el criterio de los alumnos. Algunos chicos de la clase explicaron en sus casas la actividad que habían realizado en clase. A los padres de Carmen no les pareció nada bien que Marta pasara ese video en clase, ya que no creen que este tipo de temas, que además no están en el programa, deban discutirse en la escuela. Así que fueron a quejarse al director. Éste les dio la razón y aseguró que cosas como ésta no volverían a suceder. El director llamó a Marta y le comentó que no volviera a hacer este tipo de actividades y que, de todas las maneras, si en algún momento quería hacer algo que saliera del programa estricto de la asignatura, debía pedirle permiso.

Preguntas para orientar el diagnóstico

- a) ¿Crees que Marta hizo bien pasando el video en clase?
- b) ¿Crees que Marta debía dar su opinión?
- c) ¿Tenían razones para quejarse los padres de Carmen?
- d) ¿Actuó el director como correspondía?
- e) ¿Lo valorarías diferente si la clase fuese de Primaria, de Universidad...?

B) Los padres de una niña que sufre una enfermedad mortal, leucemia crónica de médula espinal, querían salvarla de la muerte y estaban dispuestos a ofrecerse ellos mismos para el trasplante de médula que precisaba para poder seguir viviendo, pero el médico les dijo que eso era imposible y que sólo el trasplante de médula de un hermano podía resolver el problema. Fue entonces cuando los padres tomaron la siguiente decisión: concebir otro hijo para poder salvar a su hija de la muerte segura.

Preguntas para orientar el diagnóstico

- a) ¿Te parece correcto tener un hijo para salvar la vida de otra persona?
- b) Piensa en los motivos a favor y en contra de esta decisión.
- c) ¿Qué pensará el hijo que va a ser concebido para salvar la vida de un hermano/a?
- d) Imagina casos en los que una acción como ésta fuera reprochable, y otros en los que fuera discutible.

El diagnóstico de situaciones se presenta como un método que permite hablar de conflictos reales, en los que ya se ha dado una respuesta, con el objetivo de establecer las causas, por qué se ha producido una situación; establecer las consecuencias de la alternativa adoptada; buscar otras alternativas y establecer sus consecuencias; analizar los valores implicados en la situación y, globalmente, criticar constructivamente la realidad.

Las fases que se seguirían en la realización del diagnóstico de situaciones son:

- 1. Identificación y clarificación.** En primer lugar se presenta la situación conflictiva a los alumnos y se les pide que, individualmente o en grupo, busquen criterios para juzgarla. Es necesario que los alumnos se identifiquen y clarifiquen los valores implicados en la situación, y que busquen hechos y datos significativos en relación con el problema, diferenciando entre hechos y valores.
- 2. Valoración.** En esta segunda fase se han de valorar las consecuencias de las diferentes alternativas posibles, teniendo en cuenta los valores puestos en juego en cada una de ellas. Los alumnos deberán comprobar el grado de confianza que merece cada alternativa, destacando la relevancia de cada una de ellas respecto a la clarificación del problema.
- 3. Juicio.** Para finalizar la actividad se ha de proceder a emitir un juicio —diagnóstico— sobre la situación tras haber discutido colectivamente las repercusiones de la decisión adoptada por el protagonista o de las otras decisiones posibles. Se tiene que llegar a conseguir una postura consensuada entre todos los miembros del grupo.

El profesor/a favorecerá en todo momento el desarrollo de la actividad creando la atmósfera adecuada y planteando problemas adecuados y de interés para los alumnos. Es importante que estructure y organice, con pautas muy concretas, el trabajo de los alumnos para que puedan realizar el diagnóstico de la situación de forma adecuada. En este sentido, una vez presentado el problema, puede ofrecer toda la información que sea necesaria en torno a éste, aclarando los valores que se ponen en juego. En las primeras edades se dirigirán mucho estas actividades, planteando situaciones muy sencillas y orientando su diagnóstico con preguntas muy concretas que los niños contestarán, preferentemente de forma colectiva. Este planteamiento de preguntas en torno a la situación y al problema planteado resulta también muy orientador en otras edades para poder seguir las diferentes fases y llegar, al final, a realizar el diagnóstico de la situación.

A continuación se indican algunos aspectos que el profesor/a deberá tener en cuenta para desarrollar, de forma adecuada, estas actividades de diagnóstico de situaciones:

- A) Presentación del problema.** Previa a la presentación del problema, el profesor/a explicará la dinámica de la actividad. Después presentará la situación. Al igual que en los dilemas, puede presentarse de forma oral, escrita, con dibujos, etc. Es importante que la narración de la situación deje muy clara la decisión que ha escogido el protagonista de la historia. El profesor/a insistirá en este aspecto, junto con la aclaración del problema planteado y de los valores implicados en él.
- B) Organización de los alumnos para realizar la actividad.** Aunque este tipo de actividades se puede realizar individualmente, resulta mucho más interesante y enriquecedora su realización en pequeños grupos, o, en todo caso, con el grupo clase (esta última manera es la más utilizada en las primeras edades, ya que los niños aún no tienen la capacidad para trabajar en grupo con un alto grado de autonomía y coordinación). Los grupos tienen que ser de cuatro a seis personas. Es importante establecer algunas pautas o normas de trabajo, como, por ejemplo, respetar el principio de colaboración, la necesidad de que todos participen, el diálogo como elemento necesario para llegar a un acuerdo, etc. También se establecerán funciones entre los diferentes miembros del grupo (vocal responsable de explicar el trabajo realizado al resto de la clase; secretario responsable de anotar lo discutido en el grupo; etc.).

C) Clasificación y organización de las preguntas orientadoras para realizar el diagnóstico. Una vez presentada la situación problemática, y antes de que los alumnos inicien el trabajo en grupos, es necesario orientar la reflexión, el trabajo de diagnóstico, con una serie de preguntas que tienen por objetivo clarificar los pasos que seguir para hacer el diagnóstico, facilitar la comprensión de los problemas planteados y de los valores implicados; ayudar a valorar las alternativas y pensar sus consecuencias y, en definitiva, motivar la discusión en grupos.

Otro bloque de preguntas, presentadas junto con la situación, tiene la finalidad de ayudar, de forma directa, a realizar el diagnóstico. Estas preguntas tienen que estar formuladas de manera que sigan la estructura de las diferentes fases: identificación y clarificación, valoración y juicio.

D) Conclusión final. Para finalizar la actividad, cada grupo debe explicar el trabajo que ha realizado, los aspectos discutidos y las conclusiones a las que ha llegado, es decir, el diagnóstico que ha realizado y sus razones. A partir de aquí se puede intentar llegar a un acuerdo colectivo de todo el grupo clase, a una conclusión conjunta que incorpore las opiniones más destacables de la discusión final.

Diagnóstico de situación (Educación Primaria)

¿Protección o explotación?

Los seres humanos, durante años, han perseguido y capturado muchos animales para obtener beneficios económicos y esto ha llevado a poner en peligro de extinción algunas especies.

Últimamente, uno de los problemas más graves es el tráfico clandestino de animales salvajes y exóticos (tigres, serpientes, aves...), debido a que hay personas que los quieren tener en su casa como animales de compañía. También los zoológicos quieren tener animales extraños y únicos para que la gente los vaya a ver, y algunas veces puede ser que no utilicen medios legales para conseguirlos, como es el caso del ejemplo ficticio que presentamos a continuación.

En una pequeña ciudad, el propietario y director del zoológico, el señor Pérez, había tomado la decisión de cerrar el parque, ya que la gente no iba y no tenía el suficiente dinero para mantenerlo abierto.

Un día, al señor Pérez le hicieron una propuesta para obtener mucho dinero y poder mantener abierto el zoológico. Le dijeron que había personas que se dedicaban a traficar con animales salvajes que capturaban en otros países y que, de forma ilegal, los introducían en nuestro país para venderlos a personas que estaban dispuestas a pagar grandes cantidades de dinero por tener uno de estos animales en su casa. Después de comentarle este hecho, le propusieron participar en este negocio diciéndole que así podría obtener el dinero que necesitaba para mantener abierto el zoológico y, además, podría tener animales extraños que llamasen la atención de las personas. Esta propuesta hizo pensar mucho al señor Pérez, pero finalmente decidió aceptarla.

- 1) Explica qué es el tráfico de animales y qué piensas de este tipo de negocio.
- 2) Explica cuál crees que es la finalidad de los zoológicos y comenta también si piensas que está bien que existan o no.
- 3) En los zoológicos podemos ver muchos animales diferentes y extraños, pero, ¿por qué crees que la gente quiere tener animales sal-

vajes o exóticos en sus casas? Explica cómo ves el que estos animales puedan vivir bien en una casa.

- 4) La captura y la caza indiscriminada de animales, así como su tráfico ilegal, ha llevado a que algunos de estos animales estén en peligro de extinción. Para evitar su desaparición, y también para poder obtener beneficios económicos con ellos, se han construido granjas donde se crían en cautividad. ¿Consideras que estas granjas son la mejor solución para evitar su desaparición? ¿Por qué?
- 5) Aparte la cría en cautividad, ¿qué otras cosas se podrían hacer para evitar la desaparición de algunos animales?

Técnica: **Diagnóstico de situaciones**
 Ámbito: **Ciencia, técnica y ecología**
 Nivel: **10 a 12 años**
 Ciclo: **Tercero de Primaria**

Los temas relacionados con la ecología, con la conservación y la mejora del medio ambiente pueden someterse a la reflexión ética. Así, en esta actividad se plantea el problema de la extinción de animales, sus causas y consecuencias. La caza furtiva y el tráfico de especies animales, la explotación contra la protección (zoológicos, granjas...) son aspectos que merecen ser sometidos a la discusión moral por parte de los alumnos. Es necesario que el alumnado adquiera información sobre este tipo de problemas y los valore críticamente expresando sus propios juicios de valor.

El comentario del caso ficticio que se presenta, y la opinión en torno a las preguntas que se formulan, puede hacerse de forma grupal con el objeto de facilitar la comprensión del tema y de favorecer la discusión moral.

A partir de esta actividad se pueden analizar las causas directas (caza furtiva y tráfico de especies animales) e indirectas (alteración y deterioro de espacios naturales) de la extinción de animales.

A continuación presentamos dos ejemplos de cría en cautividad que pueden explicarse en relación con la pregunta que se realiza sobre este tema. También se puede pedir a los alumnos que busquen ejemplos similares para comentarlos en clase, establecer un listado de animales en peligro de extinción, etc.

A) «El avestruz ha fascinado desde antiguo. Hoy existen granjas que crían muchas de estas aves para explotar aquella fascina-

ción. Plumas, cuero y carne tienen gran demanda en el mercado internacional. En la actualidad puebla amplias regiones semidesérticas de África (...) se calcula que quedan en Sudáfrica unos 50 000 avestruces en libertad, pero la demanda de plumas ha puesto de moda su cría de nuevo y existen varias granjas especializadas que reúnen a más de 150 000 ejemplares. Se prevé que este número aumente considerablemente, pues a la demanda de plumas hay que unir el intensivo empleo del cuero de avestruz, y de su carne, convertida en uno de los bocados preferidos por los más exigentes gourmets» (Natura: «Entre la fascinación y las granjas intensivas», núm. 89, agosto 1990).

- B) «La exagerada explotación industrial de que ha sido objeto y la imparable contaminación de los ríos en los que se cría han hecho retroceder gravemente las poblaciones de esturiones. Por el momento, su cría en cautividad es lo mejor para garantizar la supervivencia de este curioso y arcaico pez óseo. Hablar de esturión es casi sinónimo de caviar. Al menos, los huevos de este animal son codiciados en todo el mundo por ser una delicia. (...) Presente desde siempre en los ríos y mares del hemisferio norte, hoy día el esturión es una especie amenazada y sus capturas en Europa no han parado de crecer en los últimos cincuenta años. Además del preciado caviar, en los países del Este y asiáticos su carne en salazón también se considera un manjar (...) el esturión ha sido catalogado como una especie protegida en muchos lugares en los que viven (...)» (Natura: «El pez de los huevos de oro.» núm. 90, septiembre 1990).

Diagnóstico de situación (Educación Secundaria)

Alguien está solo

Lee con mucha atención la situación que ahora te planteamos

En una clase de 1.º de Secundaria hay muchos problemas con un chico en concreto. Todos los compañeros se quejan de su comportamiento y de su actitud: coge cosas de la gente de clase sin pedirles permiso y, a veces, se pierden; en algunas ocasiones ha estropeado los deberes y la tarea de algunos compañeros sin ningún motivo; a menudo se pelea durante el recreo; suele insultar a los compañeros, etc.

Este chico dice que nadie quiere ir con él; que no tiene amigos; que no ha cogido ni estropeado nada, sino que siempre le echan las culpas a él de todo lo negativo que pasa en clase; que simplemente se defiende cuando los otros se meten con él, etc.

Han hablado muchas veces durante la hora de tutoría para intentar encontrar una solución. Algunas veces este chico ha pedido perdón y otras ha sido todo el grupo quien le ha pedido perdón a él. Pero casi cada semana hay una nueva queja.

Ahora, intenta contestar a las siguientes preguntas:

- ¿Quién crees que tiene razón, ¿el chico o el resto de la clase? ¿Por qué?
- Ponte en el lugar de este chico e imagina las razones que puede tener para actuar de esta manera.
- ¿Crees que sus compañeros de clase le comprenden? ¿Por qué sí o por qué no?
- ¿Conoces algún caso en que una persona o varias hayan sido apartadas por el resto del grupo? De ser así, explícalo y describe cómo se deberían sentir las dos partes implicadas.
- Piensa en una posible solución a la situación que planteaba el texto inicial y explica qué cosas concretas se podrían hacer para poner en práctica dicha solución.

Técnica: **Diagnóstico de situación**

Ámbito: **Relación entre iguales**

Nivel: **12 a 14 años**

Ciclo: **Primero de Secundaria**

El objetivo final del presente tema consiste en conocer y tomar conciencia y responsabilidad de lo que implica pertenecer a un grupo y de las normas que permiten regular la convivencia, conservando, no obstante, la propia autonomía.

Resulta más motivador aplicar esta actividad en grupos de cuatro alumnos, aproximadamente, para pasar, después, a exponer el trabajo de cada grupo al resto de la clase y comentarlo.

Se ha de poner especial atención a que los alumnos se ajusten estrictamente a la información que se da en el caso que se analiza y que, a partir de ella, realicen inferencias —no suposiciones poco fundamentadas— acerca de otros datos que no se recogen en la narración. Igualmente, es conveniente recomendar que eviten juzgar taxativamente, sino que, por el contrario, procuren encontrar elementos de apoyo para las dos posturas.

La actividad se puede completar realizando tres o cuatro *role-playings* que representen algún motivo concreto de conflicto —ello puede ser fijado por los propios alumnos—. Durante la escenificación han de elaborar una solución al problema que sea aceptada por los diferentes personajes que intervengan. Posteriormente, se puede pasar a profundizar en los elementos que hayan surgido en las diversas representaciones, así como también a detallar algunas alternativas.

5.2. Estrategias de autoconocimiento y expresión

Clarificación de valores

La técnica de clarificación de valores engloba un conjunto de métodos de trabajo cuya finalidad es ayudar a los niños y los jóvenes a realizar un proceso de reflexión orientado a tomar conciencia de las propias valoraciones, opiniones y sentimientos.

El origen de esta técnica se sitúa en las aportaciones de L. Rath y sus colaboradores que, en 1966, publicaron la obra *Values and Teaching*. Estas aportaciones teóricas surgen en un contexto histórico caracterizado por la gran diversidad de valores, hecho que genera, en las jóvenes generaciones, conflictos y cierta confusión sobre lo que es correcto, justo o adecuado. Ante esta desorientación, la clarificación de valores se presenta como un medio que permite a la persona integrar el pensamiento, la afectividad y la acción.

Desde el ámbito de la educación moral, y de acuerdo con los modelos basados en la construcción racional y autónoma de valores, se incorpora esta técnica a la finalidad de promover entre los alumnos los procesos de autoconocimiento y expresión de valores.

Como hemos indicado, la clarificación de valores contribuye a que los alumnos realicen un proceso de reflexión que les permitirá tomar con-

ciencia y responsabilidad respecto a sus pensamientos, sus valores y sus emociones. Este proceso ayuda, por una parte, a adquirir más confianza y seguridad en sí mismo y, por otra, a enfrentarse constructivamente con las situaciones conflictivas, posibilitando una participación más consciente en una sociedad democrática.

Así, mediante un método explícito y estructurado, se realiza un análisis introspectivo que permite reflexionar acerca de la personalidad, los comportamientos, las actitudes, los valores, etc. Este análisis, que ha de basarse en el uso de la razón y en el diálogo consigo mismo, es necesario para que los niños y los jóvenes vayan construyendo su personalidad moral. No se trata, por tanto, de una estrategia orientada hacia la imposición de valores, sino que, por el contrario, desde nuestra perspectiva, la clarificación de valores ha de ser el medio que permita a la persona, de forma racional y autónoma, descubrirse a sí misma y, al mismo tiempo, iniciar procesos de cambio —personal y colectivos—. En este sentido, el autoconocimiento es un requisito para establecer pautas autorreguladoras y de autocontrol de la propia conducta, es decir, de la propia acción.

En síntesis: la acción pedagógica debe fomentar el desarrollo de la personalidad moral de los alumnos, y para ello no tiene que olvidar el desarrollo de procedimientos que permitan un progresivo autoconocimiento, en el sentido de descubrirse a sí mismos y, con ello, iniciar un proceso de construcción y valoración positiva del yo, integrando la experiencia biográfica y la proyección hacia el futuro. El fin último es facilitar tanto el proceso continuo de clarificación personal como el uso de estrategias para conseguirlo.

El proceso de valoración

La clarificación de valores requiere un proceso que permita a la persona analizar, de manera crítica y creativa, su entorno, a la vez que le ayuda a escoger, de forma autónoma y racional, sus principios de valor. En este sentido, la reflexión —interna y externa— permite conocer y clarificar lo que cada uno valora y aprecia, así como las propias opiniones y sentimientos, ante los diferentes conflictos de valor que plantea la realidad.

En este proceso de reflexión y de valoración personal se han de seguir tres fases:

1ª Selección. Proceso cognitivo que requiere libertad para decidir lo que cada uno valora y aprecia. Esta decisión se toma después de conside-

rar las diferentes alternativas y analizar las consecuencias de cada una de ellas.

2ª Apreciación, donde interviene la afectividad en el sentido de que la persona ha de apreciar y disfrutar de su elección, estando dispuesta a defenderla públicamente.

3ª Actuación, referida a la conducta, es decir, la persona ha de actuar de acuerdo con su elección, ya que lo que valoramos y apreciamos ha de constituirse en guía de nuestra vida.

Este proceso de valoración, que permite tomar conciencia de lo que valoramos y apreciamos, de lo que pensamos y sentimos respecto a temas conflictivos, puede realizarse por diversos métodos, si bien vamos a centrarnos en las frases inacabadas y en las preguntas clarificadoras. Este método, de carácter individual, consiste en presentar una serie de frases inacabadas, o de preguntas, que obligan al alumno/a a definirse, es decir, se le ofrece la oportunidad de pensar sobre sus creencias, sus opiniones, sus preferencias, sus valores, sus actitudes, etc., en relación con un tema de carácter ético.

Aspectos prácticos: frases inacabadas y preguntas clarificadoras

Como ya hemos indicado, si bien son varios los métodos que permiten a la persona realizar un proceso de valoración, vamos a centrarnos en las frases inacabadas y en las preguntas clarificadoras. Estos ejercicios se han de realizar a propósito de temas que puedan resultar controvertidos e interesantes para los alumnos, a la vez que han de ser moralmente relevantes. Es importante que, previamente a la realización de estos ejercicios, se haya abordado el tema desde otras perspectivas, sobre todo desde aquellas que aportan información y permiten su comprensión crítica.

Orientaciones generales para la elaboración y aplicación de ejercicios de frases inacabadas y preguntas clarificadoras

Para la realización de estos ejercicios, el educador/a, en primer lugar, ha de determinar un tema que plantee conflictos de valor y que resulte de interés para los alumnos. Una vez determinado el tema, debe realizar un trabajo previo mediante el cual el alumno/a pueda adquirir información y comprender, críticamente, el conflicto que se le plantea, así como las diversas posiciones respecto a él. Por último, ha de motivar el proceso

de valoración personal a partir de ejercicios de clarificación de valores. Para ello ha de establecer un clima psicológicamente seguro, es decir, ha de crear un ambiente de confianza y respeto, donde se acepte y se fomente la diversidad de opiniones y donde no se obligue a nadie a expresar lo que piensa o siente. También habrá de motivar a los alumnos para que sean sinceros en su proceso de valoración, en sus respuestas. Esta motivación puede lograrse atendiendo a dos aspectos: *a)* que los temas de reflexión se vinculen a los problemas que vivencian los alumnos o se refieran a aquellos otros temas por los que están altamente interesados; *b)* que los alumnos perciban los beneficios que comporta la realización de estos ejercicios. En este sentido se les puede indicar que es un medio que permite conocerse mejor y, a partir de aquí, establecer pautas de cambio que posibilitan mejorarnos a nosotros mismos y, con ello, mejorar las relaciones con los demás.

Por lo que se refiere a la elaboración de las actividades, únicamente indicar que cada ejercicio se realizará a propósito de un tema concreto (no es conveniente elaborar una actividad que aborde diversos temas, de forma simultánea, ya que ello puede crear cierta confusión y dificultar el proceso de valoración). Las frases inacabadas o las preguntas clarificadoras han de redactarse de tal forma que no induzcan a dar una respuesta determinada; tampoco han de ser ambiguas, ya que con ello podemos provocar cierta desorientación. Las frases y las preguntas han de redactarse de forma concreta y sencilla, requiriendo, por parte del alumno/a, una respuesta breve y clara que ponga de manifiesto lo que valora y aprecia. Su extensión —número de frases y preguntas— no ha de ser excesiva. Alrededor de diez frases o preguntas por actividad —dependiendo de la edad de los alumnos—, resulta adecuado y suficiente para reflexionar acerca de las diferentes dimensiones que puede presentar un tema determinado.

Clarificación de valores (Educación Primaria)

Lo que yo haría si...

Lee las siguientes frases y complétalas pensando lo que harías o pensarías si te encontrases ante un caso parecido.

1. ¿Qué piensas cuando ves un grupo de personas que van en silla de ruedas?

.....

2. ¿Estás de acuerdo con que los niños ciegos vayan a los mismos colegios que los niños que pueden ver?

.....

3. ¿Qué piensas de los colegios que son únicamente para niños sordos?

.....

4. ¿Te parece bien que algunas personas que caminan con muletas sean profesores de escuela?

.....

5. Si fueras presidente, ¿qué harías con la gente que no puede caminar?

.....

6. Cuando juegas a relevos y tu equipo pierde porque hay un niño que es muy lento, ¿qué haces?

.....

7. ¿Qué crees que pensarías si no pudieses caminar?

.....

Técnica: Clarificación de valores

Ámbito: **La diferencia: valor y conflicto**

Nivel: **8 a 10 años**

Ciclo: **Segundo de Primaria**

- El ejercicio de la hoja es individual y requiere un clima de silencio que favorezca la reflexión. Dado que está dirigido a niños pequeños (de ocho a diez años), conviene que se motive previamente. Para ello, el maestro/a puede plantear algún caso concreto que haga referencia al tema, o presentar el problema de la disminución física a nivel general. Puede preguntar a los alumnos si conocen alguna realidad al respecto y ayudarles a establecer diferencias y semejanzas entre estas personas y el resto. También es interesante preguntarles sobre el tipo de sentimientos que algunos comportamientos o actitudes pueden generar en las personas con discapacidad física. Si se considera oportuno, las frases pueden ser comentadas posteriormente en pequeños grupos o a nivel general. El maestro/a introducirá cuestiones que ayuden a los niños a percibir matices o aspectos previamente ignorados (por ejemplo: ¿cómo te sentirías tú si no pudieras ir al mismo colegio que tus hermanos y vecinos?).

**Clarificación de valores
(Educación Secundaria)**

Acerca de mí

Ahora te presentaremos un conjunto de frases y de preguntas que debes contestar desde tu punto de vista, desde tu situación. Primero, reflexiónalas un poco y, después, escribe lo que verdaderamente piensas.

- Estás contento/a cuando
- Te preocupas por cosas como
- ¿Qué es lo que te haría sentir muy feliz?
- ¿Y lo que te haría estar muy triste?
- Te parece que sabes hacer bien
- En cambio, lo que casi nunca te sale es
- ¿Pediste alguna vez ayuda a algún compañero/a? ¿Para qué fue? ...
- Tú podrías ayudar a un compañero/a en
- ¿Hay alguna cosa tuya que te gustaría cambiar o mejorar? En ese caso, ¿cuál?
- Escribe qué acciones concretas podrías hacer para conseguir este cambio
- Explica el significado de esta frase: «Todo ser humano es único e irrepetible.»
- ¿Estás de acuerdo con ella? ¿Por qué?
- ¿Crees que este ejercicio te ha ayudado a pensar un poco sobre tí? En caso afirmativo, ¿de qué forma?
- ¿Piensas que conocernos a nosotros mismos nos puede ayudar en la vida de cada día? ¿Por qué sí o por qué no?

Técnica: **Clarificación de valores**

Ámbito: **Autoconocimiento**

Nivel: **12 a 14 años**

Ciclo: **Primero de Secundaria**

- Este ejercicio —de realización individual— se ha de aplicar en un momento de tranquilidad y silencio, y cuando los alumnos no estén muy cansados, dada la tipología de algunas de las preguntas.
 - Se ha de resaltar que las respuestas han de ser sinceras y redactadas después de haber reflexionado, sin caer, no obstante, en el extremo de estar pensando durante un tiempo excesivo.
- Las cuatro últimas preguntas serán analizadas con todo el grupo, a fin de ayudar a la conceptualización del contenido y objetivo que nos ocupa —el autoconocimiento—. El resto del ejercicio no se comentará ni se expondrá a la clase, si el grupo mismo no lo pide.

5.3. Estrategias orientadas al desarrollo de competencias autorreguladoras

Autorregulación y autocontrol de la conducta

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/a. 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, y, al mismo tiempo, estén preparados para presentar conductas singulares basadas en criterios personales y orientadas hacia ellos.

La autorregulación y el autocontrol permitirán al alumno/a 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.

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 inter-

nas que influyen en él, 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.

Las estrategias de autorregulación de la conducta están dirigidas a: ayudar al alumno/a a comportarse en función de criterios propios consensuados o escogidos desde fuera, y a ayudar a equilibrar posibles discordancias o faltas de la propia conducta.

Estas estrategias pueden agruparse en dos bloques:

1. Actividades orientadas para trabajar las condiciones necesarias a todo proceso de autorregulación con presencia del profesor/a. 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/a hacia el alumno/a, de tal manera que éste pueda adquirir competencias autorreguladoras no únicamente frente a los problemas de carácter académico o social.

En el primer bloque consideramos aquellos 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 preestablecidos. En los niveles evolutivos inferiores, los criterios se imponen desde fuera, por parte del profesor/a. En fases posteriores, los criterios son propuestos por el propio alumno/a, aunque siempre en función de su momento evolutivo.

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

— **Autoobservación:** debe permitir al alumno/a analizar su comportamiento, sus causas y sus efectos. El objetivo es que tome conciencia de su conducta y sea capaz de analizarla como un espectador.

Se tratará de desarrollar habilidades que permitan al alumno/a seleccionar conductas específicas que observar, determinar la forma y el momento en que se dan, plantear estrategias que hagan posible modificar conductas que no son adecuadas y evaluar el grado de optimización.

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 propia conducta. La verbalización o la autoverbalización externa o interna son sistemas que colaboran en la concienciación del grado de adecuación de la conducta emitida y de la deseada.

— **Autorrefuerzo:** para iniciar una estrategia que lleve a un cambio de comportamiento, es necesario que el alumnado esté motivado intrínsecamente. Las técnicas más útiles en este sentido son los contratos de contingencia y los autocontratos.

En el segundo bloque de estrategias tenemos un grupo de actividades agrupadas bajo los términos de ajuste de conductas, sentido de la responsabilidad, técnicas de autocontrol, autorregulación del estrés y de la tensión, técnicas de autoverbalización y de verbalización.

Ejemplo: Ámbito temático: relación entre iguales.

1. Reconocer que se encuentra en una situación problemática.

Previamente, mediante dilemas morales o ejercicios de comprensión crítica se ha puesto de manifiesto la existencia de conflictos reales entre los niños en su realidad cotidiana, asumiendo que necesitan resolverlos dadas sus consecuencias negativas.

2. Darse cuenta de que están rodeados de variables que pueden originar conductas incontrolables.

En esta fase, se trata de que los alumnos descubran las causas, las variables que influyen en su conducta, que, a su vez, pueden ser el origen de

discusiones y problemas con sus compañeros. Considerando la edad de los niños, el educador deberá ofrecer la ayuda posible para la identificación de las posibles causas de los conflictos.

3. Formular un plan para prevenir el mal comportamiento.

El plan establecido deberá modificar el entorno, reduciendo al máximo la influencia de las variables que producen la conducta indeseable. En esta tercera fase hablamos de autodeterminación de objetivos porque se pretende modificar la conducta en función de criterios u objetivos establecidos. Estas tres primeras fases se concretan en la actividad que se presenta en las siguientes cuestiones:

— Piensa en alguna cosa que hagas y que molesta a tus amigos...

— ¿Por qué crees que te ocurre esto? ¿Por qué lo haces?...

— ¿Crees que podrías hacer algo para que esto no pasara?... ¿Qué?

— ¿Cómo te gustaría que estuvieran tus amigos, contentos o enfadados? ¿Por qué?...

— ¿Qué cosas haces que les gusten a tus amigos?...

En esta actividad, el objetivo es que los alumnos reflexionen sobre su conducta y sobre las consecuencias de ella en relación con sus amigos.

4. Realización del plan y autoevaluación.

En una ficha, anota las cosas que haces para que no se enfaden tus amigos y los resultados que obtienes, y haz un cuadro para cada día de la semana.

La conducta registrada en la ficha puede ser motivo de comentario por parte de toda la clase. El refuerzo afectivo y social de los compañeros y del maestro/a es muy importante en estas edades.

Autorregulación y autocontrol de la conducta
(Educación Primaria)

Organizo mi tiempo

La planificación y organización del tiempo de estudio es una tarea que tú mismo o tú misma has de hacer, ya que nadie mejor que tú sabe el tiempo que has de dedicar a hacer los deberes o a aprender algo. Para planificar tu horario de trabajo no olvides que, cuando estés más descansado o descansada, es mejor que te dediques a las cosas que te resultan más difíciles, dejando para otros momentos aquellas actividades que no requieren mucha concentración y son más fáciles. Piensa también que, si te acostumbras a trabajar cada día a la misma hora y a estudiar un poco, puede ser que todo te resulte más fácil y agradable.

Para planificar tu tiempo de estudio no olvides las otras cosas que has de hacer o te gusta hacer durante el día. Así, es importante que en tu plan de trabajo distribuyas el tiempo según las diferentes actividades y tareas que haces a lo largo del día.

Antes de hacer tu plan de trabajo, responde a las siguientes preguntas:

1. Cuando llegas a casa, ¿qué haces: ver la televisión, hacer las tareas u otras cosas?
2. ¿Repasas, normalmente, los temas o las lecciones que se han explicado en clase durante el día?
3. ¿Preparas los exámenes con tiempo suficiente, o siempre vas corriendo y estudias un día antes?
4. ¿Dedicas cada día un tiempo fijo para estudiar y hacer las tareas?
5. ¿Te cuesta ponerte a estudiar? ¿Por qué?
6. ¿Haces otras actividades al salir del colegio? ¿Cuáles son y cuánto tiempo les dedicas?
7. Piensa en el día de ayer y haz un cálculo del tiempo que dedicaste a las siguientes cosas (en total, el tiempo ha de sumar las 24 horas que tiene un día):

Tiempo

Dormir
Comidas (desayuno, cena...)
Tiempo en el colegio
Estudiar y hacer las tareas
Leer
Otras actividades al salir del colegio (deporte, música...)
Ver la televisión
Jugar

Total: 24 h.

8. ¿Crees que el tiempo que dedicas a estudiar y a hacer las tareas suficiente? ¿Por qué?

Ahora ya puedes elaborar un plan de trabajo semanal explicando el tiempo que dedicarás cada día a hacer las diferentes tareas. Piensa en cómo distribuirás tu tiempo, de forma que cada día dediques un rato a estudiar y a hacer las tareas. Al final de cada día, pinta de color rojo los horarios que hayas respetado. Cuando acabe la semana, haz una valoración y explica por qué no has cumplido algunos horarios.

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
Estudiar							
Hacer las tareas							
Leer							
Ver la televisión							
Jugar							
Otras actividades							

- Técnica: **Autorregulación**
Ámbito: **Escuela y trabajo**
Nivel: **10 a 12 años**
Ciclo: **Tercero de Primaria**
- La vida en el ámbito escolar, las relaciones que se establecen, así como la propia responsabilidad ante los procesos de aprendizaje, son

aspectos que forman parte del quehacer diario de nuestros alumnos y que no están exentos de conflictividad. En este sentido, uno de los problemas con los que se encuentran los chicos es la falta de tiempo para hacer toda una serie de actividades a lo largo del día (ir al colegio, al salir hacer los deberes y otras actividades, como inglés, deporte, juegos...), creándose, en ocasiones, una sensación de angustia y de preocupación al no disponer de las horas suficientes para poder hacer todo este cúmulo de actividades. Esta falta de tiempo muchas veces va acompañada de la poca o nula organización del propio horario. Con esta actividad queremos iniciar a los alumnos en un proceso de reflexión sobre la distribución de su tiempo, reflexión que ha de ir relacionada con un proceso de autorregulación para cumplir el plan de trabajo que el propio alumno/a haya establecido.

○

La dinámica que se seguirá en la actividad puede ser la siguiente: primero, contestar a las preguntas relacionadas con la distribución del propio tiempo y comentarlas. Después, con la ayuda del profesor/a, realizar un plan de trabajo semanal, especificando claramente, y de forma concreta, qué tareas se quieren organizar en un horario.

○

Durante la semana, el alumno/a ha de indicar si realiza su objetivo o no. En otra sesión se comentará en qué medida ha cumplido con su plan de trabajo, las dificultades que ha encontrado, etc.

La finalidad de este tipo de actividades es que los alumnos establezcan pautas autorreguladoras en relación con el tiempo que dedican a estudiar, realizando un análisis de la distribución del tiempo para las tareas escolares y para los momentos de ocio o la realización de otras actividades.

Autorregulación y autocontrol de la conducta (Educación Secundaria)

¿Quiero modificar mis conductas?

En esta actividad os proponemos un cambio de actitud personal. Queremos que reflexionéis sobre la relación hombre/mujer y descubráis aquellas actitudes más marcadamente discriminatorias que resultaría interesante modificar. Para ello os mostramos un esquema de autocontrol y las instrucciones para utilizarlo.

La relación entre hombres y mujeres ha sido siempre un tema controvertido. Las actitudes masculinas respecto de la mujer han sido habitualmente un campo abonado para las injusticias. Si después de reflexionar con una cierta intensidad sobre este tema, llegáis a la conclusión de que no estaría mal variar alguna de vuestras conductas habituales, entonces nos podemos plantear este ejercicio de autorregulación.

Quizá hayáis descubierto conductas que representan una clara discriminación hacia el otro sexo (abiertamente machistas) o actitudes pasivas que contribuyen a diferenciar tareas y roles de manera no igualitaria (tienes alguna duda sobre la «bondad» de cómo se distribuyen las tareas en las empresas o cómo se utiliza la figura femenina en la publicidad, te planteas quién hace la compra en casa, quién se encarga de poner las lavadoras, quién se ocupa de la limpieza en general, quién arregla un enchufe...). También puede ser que hayáis detectado conductas personales autodiscriminatorias que contribuyen a que los demás se aprovechen de la situación (es el caso de las mujeres que tienen muy asumidas unas tareas y un papel en casa o en el trabajo, de manera que ellas mismas se autodiscriminan cuando, por ejemplo, no te dejan hacer una actividad tradicionalmente femenina o no quieren hacer alguna actividad tradicionalmente masculina).

En cualquier caso, se trata de actitudes muy interiorizadas que a menudo manifestamos de manera inconsciente y que, si queremos, podemos llegar a modificar.

Como dice J. Vicens Marquès (dirigiéndose al sexo masculino):

«Cuando usted nació, era una persona, algo canija, pero persona. Sin embargo, todos gritaron que era un niño. Se empeñaron en hacer de

usted un hombre, esto es, un jefe, un reprimido, un obseso del trabajo, un frustrado, un farolero, un tipo angustiado por demostrar o aparentar lo importante que es un sujeto enfrentado con el 51 % de la población, obligado a competir con el otro 49 % y mal comunicado con unos y otros.

Aún está usted a tiempo de reconvertirse en persona, de sexo masculino, pero persona. La Androterapia es la ciencia aplicada que busca desasnar al varón contemporáneo, liberándole de sus obsesiones y puñetas y haciendo de él un ser más apto para el goce y un trato feliz igualitario con las mujeres.»

Josep Vicens Marquès. *Curso elemental para varones sensibles y machistas recuperables*. El Papagayo. Madrid, 1991.

En esta actividad queremos que identifiquéis una conducta que queréis cambiar y decidáis qué conducta la puede sustituir. Para ello hay que seguir los siguientes pasos.

En primer lugar, debéis identificar la conducta que queréis cambiar. Recordad que a menudo, como ya hemos visto anteriormente, estas conductas son inconscientes, nos parecen «correctas» porque son habituales, hasta que las pensamos con mayor detenimiento y nos damos cuenta del error. La conducta que queremos modificar ha de ser muy concreta, fácilmente observable.

En segundo lugar, debéis decidir cuál es la conducta que la ha de sustituir. También ha de ser observable y fácil de comprobar.

En tercer lugar, haréis el seguimiento de vuestro cambio y anotaréis los resultados en el cuadro que os mostraremos a continuación. Antes, os ponemos un ejemplo.

— Conducta que no me gusta: tengo una actitud muy pasiva ante las tareas básicas de la casa (limpiar, comprar, poner la mesa, hacer la comida...) y, como me resulta muy cómodo, dejo todas estas obligaciones para el resto de la familia.

— Conducta que me gustaría manifestar: quiero contribuir activamente en las tareas básicas de la casa.

— Propósito, fijación de un objetivo: me ocuparé de poner la mesa y fregar los platos cada mediodía.

Esto no es más que un ejemplo. Cada uno de vosotros debe encontrar la conducta que crea más conveniente en el amplio abanico de posibilidades que se presentan cada día en el tema de la discriminación por razón de género (pensad que normalmente os movéis en distintos ambientes a la vez: la familia, las amistades, el trabajo, la escuela, el tiempo libre...).

Lo más importante es que os propongáis objetivos fácilmente alcanzables, que se puedan cumplir con un esfuerzo relativo. Es mejor fijarse tres objetivos fáciles, pero progresivos, en tres períodos distintos, que uno más complejo de una sola vez, porque las posibilidades de fracaso son mayores en el segundo caso que en el primero.

El cuadro que debéis seguir es el siguiente:

Conducta que no me gusta:

Nueva conducta que manifestar:

Propósito, fijación de un objetivo:

Tiempo	Veces que realizo la conducta anterior	Veces que realizo la nueva conducta	Me he sentido satisfecho:		
			Nunca	A veces	Siempre
Lunes					
Martes					
Miércoles					
Jueves					
Viernes					
Sábado					
Domingo					

Este esquema debéis adaptarlo a la conducta que hayáis escogido y al tiempo que consideréis necesario para ver si hay cambios o hay que pensar otro propósito más sencillo. De todas las maneras, no olvidéis que siempre exigirá un esfuerzo por vuestra parte.

Técnica: **Autorregulación**

Ámbito: **Discriminación por razón de género**

Nivel: **15 a 16 años**

○ Ciclo: **Segundo de Secundaria**

- Esta actividad forma parte de la unidad «Discriminación por razón de género» y tiene por objetivo que los alumnos descubran en ellos, de forma voluntaria, aquellas actitudes que suponen una discriminación o una autodiscriminación de carácter sexista. Se adjunta un esquema de autocontrol donde hacer el seguimiento de las conductas seleccionadas y se explican detalladamente los pasos del proceso de autorregulación.

5.4. Estrategias para el desarrollo de la perspectiva social y de la empatía

Role-playing

La técnica del *role-playing* ha sido usada en diversos ámbitos relacionados con la educación. Su origen reside en las dinámicas de grupo, especialmente en las técnicas de inoculación del estrés. También se ha utilizado para favorecer un ambiente de motivación e interés alrededor de un determinado tema, para estimular la participación en el grupo, para analizar y solucionar conflictos individuales o interpersonales, e incluso desde la perspectiva clínica.

Dentro del ámbito educativo, y especialmente en el de la educación moral, el *role-playing* cumple un papel fundamental por su vinculación directa con las capacidades de empatía y perspectiva social.

Desde un punto de vista evolutivo, la aplicación de esta técnica está justificada por la superación progresiva del egocentrismo que facilita el entrar en contacto con opiniones, sentimientos e intereses divergentes y distintos de los propios. De este modo se inicia el proceso de construcción del conocimiento social.

Asimismo, con el *role-playing* se ofrece la posibilidad al alumno/a de formarse en valores tan necesarios hoy en día, como son la tolerancia, el respeto y la solidaridad.

Esta técnica consiste en la dramatización de una situación en la que se plantea un conflicto de valores interesante y relevante desde un punto de vista moral. En la representación de la situación debe existir la improvisación por parte de los distintos personajes y un énfasis en la expresión de las distintas posturas, haciendo uso del diálogo. Desde la diversidad de posturas, los implicados deberán intentar llegar a algún tipo de solución.

Según Kohlberg (1978), la toma de perspectiva o capacidad para asumir *roles* distintos del propio es una condición necesaria del juicio y del comportamiento morales. El *role-playing* incide directamente sobre esta capacidad; por ello, su puesta en práctica de modo asiduo permitirá al alumnado trabajar sobre distintas capacidades:

- Comprender que las demás personas tienen puntos de vista distintos del propio.
- Considerar y anticipar dichos puntos de vista en una situación concreta donde existe un conflicto.
- Relacionar y coordinar las distintas perspectivas, sin olvidar la postura personal.

No debemos olvidar que esta técnica incide en las áreas perceptiva, cognitiva y perceptual. Se someten a consideración tres elementos necesarios para el juicio: la percepción directa del conflicto o situación, ¿cómo veo yo la situación?, ¿cómo creo que los otros la ven? y ¿cómo la interpretan realmente? También se trabaja el pensamiento: ¿por qué? y ¿sobre cuáles argumentos? Por último, es imprescindible reflexionar y vivir los factores vivenciales, emocionales o afectivos: ¿qué es lo que siento o sentiría?, ¿y los demás? Por tanto, en el *role-playing* se trabajan aspectos interpersonales, racionales y afectivos que están presentes en la toma de decisiones y que serán, en otro momento posterior, objeto de análisis y reflexión.

Además, existen otras habilidades que se benefician de la puesta en práctica del *role-playing*, como, por ejemplo: la habilidad para resolver conflictos, la capacidad para asumir las consecuencias derivadas de una toma de decisión, el compromiso para llevarlas a cabo, etc. Todas estas capacidades o habilidades tendrán su continuación, como ya veremos, en las actividades específicas de autorregulación y autocontrol.

El proceso clásico de la aplicación del *role-playing* se desarrolla mediante cuatro fases o etapas. De todas las formas, creemos necesario in-

dicar que esta técnica tiene un amplio rango de tipologías y variedades, como, por ejemplo, el *role-model*, del que hablaremos en otro apartado, y que no necesitan seguir los mismos pasos que vamos a detallar.

Primera fase: entrenamiento y motivación

Junto con la introducción y la presentación de la actividad se procura mostrar el interés del conflicto presentado, estimulando al alumno/a, motivándolo/a para que se implique y participe en la dramatización. Además se requiere para ello que el clima del aula sea un clima de confianza en el que los alumnos puedan expresarse libremente. En definitiva: se tratará de identificar una situación conflictiva trabajándola en un ambiente favorable.

Segunda fase: preparación de la dramatización

A partir de ahora se contextualiza la situación que va a ser representada. Por lo que deberemos explicitar claramente cuál es el problema o conflicto, qué personajes intervienen, indicando su carácter y forma de percibir la situación, y qué escena va a representarse. Esta información puede darse a todos los alumnos por escrito o sólo a los que van a participar en la representación. Para asegurarse de que los alumnos han comprendido todos los aspectos, se puede pedir que algunos de ellos los expliquen de nuevo. De todas las formas, es aconsejable que se dé un amplio margen a la improvisación.

El siguiente paso consiste en pedir personas voluntarias para representar la situación. Se puede estimular su participación, pero es preferible no obligar a nadie a que intervenga. También deberemos ser sensibles para evitar que las personas voluntarias representen el papel que normalmente cumplen en su vida cotidiana, porque es mejor que desempeñen un *rol* precisamente contrario al suyo.

La duración de la representación no puede ser excesivamente larga; el profesor/a se permitirá cortar el *role-playing* cuando considere que ya ha surgido un número suficiente de elementos para poder iniciar el comentario.

Seguidamente, el grupo de personas que realizará la aplicación de la actividad dispone de un tiempo necesario y breve, entre cinco y diez minutos como máximo, para interiorizar su personaje, asumir su punto de vista y preparar mínimamente su actuación. Para llevar a cabo esta preparación

es aconsejable que salga fuera del aula. Mientras tanto, el profesor explica al resto del grupo cómo deberán observar la representación para poder sacar de ella el mayor número posible de elementos válidos y provechosos para comentar después de la actividad.

El papel del grupo de observadores es, por tanto, igualmente importante, porque de su realización dependerán el análisis y la reflexión posteriores al *role-playing*. Esto posibilita la toma de perspectiva y el conflicto cognitivo inter e intraindividual, o sea, el desarrollo moral. Por este motivo hay que especificar que no se trata de juzgar ni de valorar la cualidad de la representación de los personajes, sino de observar y enjuiciar aspectos como el realismo de la representación, los sentimientos que se han exteriorizado, los argumentos o razones aducidas, los intereses que se perseguían, las actitudes de diálogo, la búsqueda de acuerdo y colaboración, ideas sobre otras posibles soluciones al problema representado, etc.

Tercera fase: dramatización

Durante la representación, las personas voluntarias intentarán asumir y poner en práctica el *rol* que les ha sido asignado. Deberán procurar ajustar su actuación a los criterios y puntos de vista de su personaje. Por ello, deberán esforzarse en sentir, razonar y comportarse como lo haría aquél. Asimismo, deberán adecuar la representación a la dinámica que se va generando.

La dramatización en el *role-playing* se fundamenta tanto en el proceso de diálogo como en la vivencia afectiva; por tanto, no es necesario que se dé en un escenario muy cuidado; a veces, unos pequeños indicios (un cartel, disposición de las sillas, algún objeto significativo) son suficientes para que el personaje entre en acción.

Mientras se lleva a cabo la representación, el profesor/a y los demás alumnos están en silencio, observando lo que está sucediendo y que es significativo, según las pautas que tienen.

Cuarta fase: comentario

A partir de ahora se tratará de analizar la representación. Como un ejercicio de relax para las personas que han participado en el *role-playing*, ellos mismos pueden iniciar el comentario: cómo se han sentido en la representación, qué valoración realizan, etc. A continuación, el resto del

grupo expondrá su percepción, lo que consideran más interesante o relevante, lo que les ha sorprendido por un motivo u otro, la solución que se ha dado, las alternativas, etc.

Una vez oídas las dos impresiones, se inicia un proceso de diálogo que debe tener como objetivo fundamental profundizar en la clarificación del conflicto, los sentimientos que suscita, en los argumentos de las perspectivas implicadas, en las consecuencias de las probables acciones y en la creación de una alternativa que supere las posturas opuestas.

A veces se considera oportuno volver a repetir el *role-playing*, por los mismos o distintos participantes, para probar la solución, ver las consecuencias o experimentar la respuesta que el grupo ha considerado más adecuada.

Papel del profesor

Tiene un papel fundamental en cuanto que modera, ordena y orienta las aportaciones de los alumnos.

Actividad para realizar por el alumno

La actividad de los alumnos se concentra básicamente en promover la empatía y perspectiva social, consideradas siempre en una triple dimensión: cognitiva, afectiva y conductual.

Role-playing (Educación Primaria)

¿Qué hacemos con los pobres?

En nuestras ciudades vemos con frecuencia muchos pobres que piden limosna a la gente que pasa por la calle. Todo el mundo se queja de que los pobres molestan y estropean la ciudad.

Durante este mes han sido tantas las quejas de los ciudadanos que el Ayuntamiento ha decidido enviar a la mayoría de los pobres de la ciudad a vivir en el barrio de «Los Jardines». Cuando los vecinos del barrio de «Los Jardines» se enteraron de la noticia, se enfadaron muchísimo y dijeron que no querían «pobres» en su barrio. Para tratar el tema, el Ayuntamiento convocó una reunión para esta tarde. A la reunión asistieron:

- El presidente de la Asociación de Vecinos del barrio de «Los Jardines».
- Un chico que está sin trabajo y siempre pide limosna en la puerta del mercado.
- Una señora mayor, también pobre.
- El representante del Ayuntamiento.

Repartíos los papeles y haced la representación de la reunión. Recordad que debéis buscar argumentos para convencer a los demás de vuestra opinión.

Presidente de Vecinos: ni tú ni tus vecinos queréis que los pobres vayan a vuestro barrio.

Chico joven: quieres demostrar a todos que tienes derecho a un lugar donde vivir.

Señora mayor: hace muchos años que vas por la calle pidiendo limosna y te da igual lo que se decida en la reunión. Lo que te molesta mucho es que los vecinos del barrio de «Los Jardines» no quieren que viváis en su barrio.

Representante del Ayuntamiento: has de convencer al presidente de Vecinos de que los pobres tienen que ir a vivir al barrio de «Los Jardines», y has de exigir a los pobres que respeten a los vecinos. Además, tú sabes que el Ayuntamiento es quien manda y, por tanto, tú puedes decidir.

Técnica: **Role-playing**

Ámbito: **Los derechos humanos**

Nivel: **8 a 10 años**

Ciclo: **Segundo de Primaria**

- El maestro/a introducirá el tema mediante preguntas tales como: ¿habéis visto alguna vez un pobre?, ¿qué es lo que hacen?, ¿por qué lo hacen?, ¿qué pensáis de ellos? ¿Os gustaría que fueran vecinos vuestros? ¿Por qué? Etc. Se trata básicamente de desarrollar la breve presentación que aparece en la ficha y que culmina con la exposición del caso que se debe representar. El maestro/a señala cuál es
- la situación y los personajes que en ella intervienen, pide voluntarios que quieran representar los papeles. A fin de facilitar la representación, se pueden comentar en grupo las razones que cada personaje tiene para pensar y actuar de aquella manera (por ejemplo: ¿por qué creéis que el presidente de la Asociación de Vecinos opina de esta manera?; y si en la reunión cambiase de opinión, ¿qué dirían sus vecinos, etc.).

Role-playing
(Educación Secundaria)

Dibujar cómics

Hay decisiones que pueden orientar de manera muy determinante nuestra propia vida y en esas decisiones es donde la libertad y la autonomía deben desempeñar un papel fundamental para que realmente podamos irnos construyendo según nuestras propias perspectivas. Una de esas decisiones se refiere al tema de la elección profesional. En este ámbito, sin embargo, no siempre resulta fácil elegir con libertad, pues hay condicionantes que debemos analizar y superar con el fin de irnos acercando a aquello que realmente deseamos ser. Éste sería el caso de Teresa. Ella querría escoger una profesión que no concuerda con lo que sus padres esperan de ella.

Tratad ahora de representar este caso. Recordad que lo importante es que cada uno sepa argumentar con las mejores razones posibles su postura y se coloque plenamente en el lugar del personaje que le ha tocado representar.

Teresa es una chica que ha terminado este año el bachillerato. En estos momentos está muy contenta porque tendrá tiempo para dedicarse a lo que más le gusta: hacer cómics. Durante este año ya ha realizado algunos trabajos para una revista juvenil. Ella tiene claro que quiere dedicarse a este mundo y no desea continuar estudiando, sino dibujar y ganarse la vida haciendo cómics.

Los padres de Teresa, aunque aprecian las aptitudes de su hija por el dibujo, tienen pensado otro futuro para ella. Quieren que su hija curse estudios superiores, que estudie Bellas Artes, ya que está relacionado con su afición. Además, piensan que laboralmente tendría muchas más salidas si obtuviera una titulación y que, en definitiva, sería mejor para su hija.

Esta tarde han decidido hablar del tema; los padres están seguros de que sabrán convencer a su hija y Teresa tiene claro que convencerá a sus padres. Imaginad cómo será la discusión que tendrán y representada teniendo en cuenta los rasgos de los personajes.

En esta actividad, todos debéis tener un papel activo. Para realizarla debéis seguir los siguientes pasos:

— Se piden tres voluntarios para que preparen rápidamente la dramatización e interioricen sus papeles.

Recordad que lo importante es que os coloquéis en el lugar del personaje que os ha tocado representar y argumentéis al máximo su postura.

— Mientras, el resto de la clase se divide en tres grupos de observadores. Cada grupo observará a un personaje y anotará cada una de las razones que da para defender su opinión a lo largo del diálogo.

— Después de la representación, cada grupo observador apuntará en la pizarra sus anotaciones y se realizará un comentario general.

— Finalmente, para terminar sería interesante que cada uno, individualmente, redactase tres argumentos a favor de Teresa y tres a favor de sus padres.

Teresa: eres una persona muy soñadora, creativa, abierta, con empuje. Estás muy segura de ti misma y de que eres una buena dibujante y, por tanto, de que te puedes ganar muy bien la vida con esto.

Padre: eres bastante comprensivo con tu hija y valoras lo que hace, pero te preocupa su futuro. Quieres lo mejor para tu hija y estás convencido de que sin una titulación no irá muy lejos.

Madre: eres bastante autoritaria y conservadora. Lo que tu hija desea hacer no entra en tus esquemas.

Técnica: **Role-playing**

Ámbito: **Escuela y trabajo**

Nivel: **15-16 años**

Ciclo: **Segundo de Secundaria**

Esta actividad ha sido elaborada para trabajar el tema de la elección profesional y los condicionantes que en ella intervienen.

El profesor pedirá voluntarios para realizar la actividad. Mientras los personajes interiorizan sus papeles, el profesor/a explicará al resto de la clase la situación que se va a representar y distribuirá a los alum-

- nos tres grupos de observadores. Cada grupo deberá observar y anotar los diferentes argumentos de cada uno de los personajes. Después de la dramatización se apuntarán en la pizarra todas las anotaciones que han tomado los observadores y se irán discutiendo
- los argumentos que han formulado los diferentes personajes.

El role-model

Más que como otra variedad de aplicación, podemos definir el *role-model* como una actividad diferente, que tiene su origen en el *role-playing*. El objetivo es fomentar el conocimiento —nivel cognitivo— y la empatía —nivel afectivo— hacia personajes que han destacado positivamente por sus acciones o su línea de vida. De esta manera, se intenta estimular a los alumnos para que lo tengan como punto de referencia concreto en algunos aspectos de su vida cotidiana: nivel conductual.

Es conveniente apuntar que el personaje que se va a considerar puede ser propuesto por el educador/a o por el grupo clase. A este respecto, puede elaborarse un tipo de ejercicio en el que se pida a los alumnos que mencionen por escrito, y de forma individual, a aquellas personas que destacarían en diversos ámbitos, como, por ejemplo, el mundo de la ciencia, la cultura, la música, el deporte, etc., y que preparen también una breve explicación de los motivos por los que consideran a estas personas dignas de ser imitadas. Este ejercicio permite poner de relieve una parte de los valores que tiene el grupo, aunque puede estar sesgada por la influencia de los medios de comunicación y por contramodelos que, al menos en apariencia, éstos fomentan.

La metodología de aplicación del *role-model* sigue las siguientes fases.

1ª Elaborar una pequeña narración alrededor de la vida del personaje en cuestión o sobre algún hecho o hechos relevantes. Esto puede hacerlo el profesor/a o encargarlo al grupo de alumnos. A ser posible, es conveniente disponer también de una fotografía del personaje, que puede servir para realizar una primera aproximación y conocer las ideas previas del grupo sobre la persona que se presenta, por ejemplo, mediante preguntas: ¿la conocéis? ¿Cómo la habéis conocido? ¿Qué otras cosas podríais decir de ella?

2ª Lectura del texto que, como ya hemos indicado, puede tratarse de una pequeña biografía o de una simple introducción para enmarcar la actividad del personaje, seguida de la narración de algún hecho significativo. El grupo tiene que poner de relieve los rasgos que más le hayan sorprendido o los que considere más importantes. Este momento se convierte en el primer paso para el proceso de identificación. Se quiere que los alumnos expresen, con sus propias palabras, todos los motivos por los que esta persona ha destacado o destaca.

El *role-model* no ha de versar necesaria y obligatoriamente sobre un determinado personaje, sino que también se pueden plantear hechos o acciones donde esté implicada una colectividad.

3ª Crear un espacio para la interrogación personal. Este paso es esencialmente libre, pero es aconsejable manifestarlo mediante su formulación, lo que conlleva, si el alumno/a lo considera necesario, diseñar alguna actividad de autorregulación que posibilite la coherencia y la continuidad entre el juicio o valoración y la acción o comportamiento. Igualmente, pueden generarse otros ejercicios sobre la persona estudiada, proponer preguntas para comentar de forma genérica la temática desarrollada, o bien elaborar un dilema específico sobre el que profundizar, realizar actividades de transferencia, incidir en el significado de los conceptos debatidos mediante la construcción conceptual, etc.

El *role-model* puede resultar también un valioso recurso de análisis de la información y de la comprensión crítica alrededor de problemas relevantes para la educación moral. Constituye entonces una nueva manera de centrar un tema, lo cual permite también desarrollar, de forma más directa que los procesos de comprensión crítica, las capacidades empática y de perspectiva social, así como la de hacer coherente el juicio y la acción, las dos dimensiones básicas de la personalidad moral.

Role-model
(Educación Primaria)

Mi ídolo

Piensa en algunos personajes a los que te gustaría parecerte – políticos, artistas, personajes de ficción, deportistas, personajes de la televisión— y contesta a las siguientes preguntas en torno a cada uno de ellos.

POLÍTICO

- Nombre:
- ¿Por qué quieres parecerte?
- ¿Qué cualidades tiene?
- ¿Qué aficiones compartes con este personaje?
- En general, ¿en qué cosas te identificas más con este personaje?

ARTISTA

- Nombre:
- ¿Por qué quieres parecerte?
- ¿Qué cualidades tiene?
- ¿Qué aficiones compartes con este personaje?
- En general, ¿en qué cosas te identificas más con este personaje?

PERSONAJE DE FICCIÓN

- Nombre:
- ¿Por qué quieres parecerte?
- ¿Qué cualidades tiene?
- ¿Qué aficiones compartes con este personaje?
- En general, ¿en qué cosas te identificas más con este personaje?

DEPORTISTA

- Nombre:
- ¿Por qué quieres parecerte?
- ¿Qué cualidades tiene?
- ¿Qué aficiones compartes con este personaje?

— En general, ¿en qué cosas te identificas más con este personaje?

PERSONAJE DE TELEVISIÓN

— Nombre:

— ¿Por qué quieres parecerle?

— ¿Qué cualidades tiene?

— ¿Qué aficiones compartes con este personaje?

— En general, ¿en qué cosas te identificas más con este personaje?

Técnica: *Role-model*

Ámbito: **Autoconocimiento**

Nivel: **10 a 12 años**

Ciclo: **Tercero de Primaria**

Las actividades de educación moral han de abordar tanto aspectos de carácter mesoético y macroético, como aquellos temas pertenecientes al ámbito de la microética, como, por ejemplo, los que hacen referencia a los procesos de autoconocimiento de la propia personalidad. Los alumnos han de descubrir su yo, y tomar conciencia de que son personas con identidad propia, al mismo tiempo que desarrollan procesos de valoración óptima, tanto de las cualidades personales como de las cualidades de los demás. Con esta actividad se quiere favorecer estos procesos, desarrollando las capacidades de adopción de perspectivas sociales respecto a personajes de diferentes ámbitos (políticos, artistas, deportistas...) que pueden presentar rasgos conductuales y cualidades que los alumnos perciben como positivos.

A partir de las respuestas dadas por los alumnos, el profesor/a puede hacer un estudio de los personajes más elegidos y de las cualidades y los valores que más se destacan. Este estudio puede orientar la realización de otras actividades, sobre todo de análisis de los valores que se ha observado que no tienen presentes los alumnos. También se pueden analizar aquellos contravalores que pueden haberse puesto de manifiesto.

Role-model (Educación Secundaria)

Gandhi: más que un personaje

Podemos simbolizar la paz de muchas maneras: una paloma blanca, dos manos entrelazadas... También son muchas las personas que han trabajado y trabajan para que la paz pueda ser realidad. Una de estas personas fue Gandhi.

Lee esta breve nota que hemos extraído de su biografía:

«En la campaña que Gandhi organizó en marzo de 1930, para conseguir la anulación de un impuesto excesivo para un producto alimenticio de primera necesidad, la sal, más de sesenta mil personas fueron encarceladas.

Esta campaña, como todas las suyas, se fundamentaba en el "satyagraha" o "resistencia pacífica."»

- Comentad este hecho. ¿Qué pensáis acerca del número de manifestantes y de la respuesta que dio el gobierno —el encarcelamiento— a una postura pacifista?
- Buscad más información sobre la vida de Gandhi. Haced también una pequeña colección con fotografías suyas o alusivas a su labor.
- Reflexionad en torno a la tarea que desarrolló. ¿Qué consideraréis lo más destacable?
- ¿Cómo definiríais la expresión «resistencia pacífica»? ¿Qué valoración hacéis de ella?
- ¿Qué otras personas, asociaciones, instituciones, etc., conocéis que se dediquen a trabajar para que la paz sea posible?
- Y nosotros, ¿qué podríamos hacer para la paz? Elaborad un listado con todas las ideas y propuestas, especificando —al lado— la forma de llevarlas a cabo.

Técnica: *Role-model*

Ámbito: **Civismo y convivencia**

Nivel: **12 a 14 años**

Ciclo: **Primero de Secundaria**

Esta propuesta pretende posibilitar una reflexión sobre la paz como valor universal y deseable. El contenido central es el significado del concepto paz no como oposición a guerra, belicismo o violencia, sino como negación de cualquier tipo de agresividad arbitraria a nivel físico y, especialmente, verbal o psicológico. Por este motivo es por lo que enseguida se intenta transferir este significado a las relaciones interpersonales en la vida diaria.

- En esta actividad se hace necesario reservar un tiempo previo para la búsqueda de información —en grupos de tres o cuatro alumnos, por ejemplo— sobre la vida de Gandhi. De ser posible, resultaría muy conveniente realizarlo mediante la proyección de la película que sobre su vida se realizó en la década de los ochenta. Televisión española proyectó dicho filme, y se puede pedir —previo pago de una cantidad— una copia de la película, en caso de no encontrarla comercializada.

El aspecto más destacado de este ejercicio es la exposición y el comentario de los rasgos de la persona de Gandhi y de sus acciones, que los alumnos consideren como más relevantes y significativas. Sería también muy conveniente que el profesor/a buscara información adicional sobre colectivos, asociaciones, etc., que trabajan —en una u otra vía— por la paz, trayendo a clase folletos para que puedan ser leídos y comentados.

5.5. Estrategias para el análisis y la comprensión crítica de temas moralmente relevantes

Comprensión crítica

La «comprensión crítica» se caracteriza por ser un tipo de intervención educativa cuyo objetivo es potenciar la discusión, la crítica y la autocrítica, así como el entendimiento entre alumnos, profesor/a y demás implicados posibles en el problema que se discute. Este proceso se lleva a cabo en relación con temas personales o sociales atravesados por un conflicto de valores; es decir, que son vividos por alumnos y profesor/a como temas problemáticos. Se trata de discutir sobre aquello que preo-

cupa a los alumnos, con la intención de entender críticamente las razones que tienen todos los implicados, y de comprometerse en la mejora de la realidad. La comprensión crítica pretende recabar información sobre realidades concretas, entender toda su complejidad, valorarla y comprometerse en su mejora. De este modo se intenta favorecer una educación moral arraigada en la vida cotidiana de los educandos.

Con ella se pretende analizar colectivamente los valores que intervienen en la toma de decisiones sobre temas sociales controvertidos. Para ello, el educador/a organizará debates sobre temas conflictivos en los que se contrastarán los distintos puntos de vista. Es un procedimiento que destaca el papel de la reflexión racional y que aborda el tema de los valores de forma explícita y sustancial.

A continuación presentamos los principales pasos que se han de tener en cuenta en el desarrollo de los trabajos escolares de comprensión crítica.

- 1° Presentar temas controvertidos: la educación moral supone considerar temas relevantes para las personas implicadas, temas socialmente significativos y problemáticos.
- 2° Comprensión previa del texto: ello supone, en un primer momento, entender el contenido del texto, pasando posteriormente a una interpretación personal.
- 3° Comprensión científica de la realidad: en ciertos casos puede ser positivo estudiar el tema controvertido desde las aportaciones de aquellas disciplinas científicas que lo hayan estudiado.
- 4° Comprensión y crítica: ésta es la etapa más importante del proceso, dado que en ella es donde se confrontan las razones de todos los puntos de vista participantes en la controversia.
- 5° La última etapa del trabajo de la comprensión crítica consiste en comprometerse activamente en la transformación de la realidad que se ha considerado.

El punto de partida para trabajar la «comprensión crítica» con los alumnos debe ser un texto que se les presenta para ser leído y discutido. Por «texto» nos referimos a cualquier producción humana que tenga sentido y sea comunicable. Su presentación formal puede ser icónica: dibujo, fotografía, película, etc.; auditiva: canción, reportaje radiofónico, música, etcétera; o gráfica: cualquier modalidad de texto escrito, desde un artículo

periodístico hasta una novela, pasando por los informes científicos, o los trabajos de los mismos alumnos. Se trata de utilizar texto suficientemente representativos que contengan las distintas voces u opiniones a propósito del problema controvertido.

Se comenzará la actividad invitando a los alumnos a leer en voz alta el texto. A continuación, el profesor/a propondrá que se relea individualmente, sugiriéndoles que subrayen o anoten los aspectos que les llaman la atención por cualquier motivo. Seguidamente, les preguntará qué aspectos les han parecido más destacables, anotando su aportación en el pizarrón. Una vez anotadas todas las aportaciones que se han hecho, el profesor/a las leerá y pedirá a uno de sus alumnos que escoja el aspecto que considera más interesante. El profesor/a pedirá al alumno/a que lo propuso que relea el trozo del texto en que aparece y explique los motivos de su elección. Posteriormente, se iniciará un diálogo en el que intervendrán todos los alumnos que así lo deseen. A lo largo de la discusión, el profesor/a intervendrá para matizar o precisar distintos aspectos surgidos en el debate.

Comprensión crítica (Educación Primaria)

La familia de Quico y las de sus amigos

Yo vivo con mi madre. Ella trabaja de secretaria en unas oficinas desde las nueve de la mañana hasta las cinco de la tarde. Me gusta porque así, cuando salgo de clase, puedo estar todo el rato con ella. Los martes y los jueves voy a natación. Cuando llego a casa, ya tiene la cena preparada; siempre llego «muerto de hambre». Los demás días, yo la ayudo a preparar la cena, y ella dice que soy un buen cocinero. Por las noches, mientras cenamos, hablamos de muchas cosas. Le explico las peleas que tengo con mis amigos, pero ella se ríe y me dice que sería mejor que dedicásemos más tiempo a estudiar y menos a pelearnos. Algunos miércoles, mi madre va al cine con sus amigos, y yo me quedo con Montse. Ella es mi canguro. La conozco desde hace tanto tiempo que ya es como de la familia. Los sábados por la mañana, mamá y yo vamos a un «super» muy grande a comprar todo lo que necesitamos para la semana. Conozco el «super» mejor que mi casa, y muchas cosas las encuentro antes que mi madre. Casi todos los domingos comemos en casa de los abuelos. La abuela cocina unas pastas buenísimas para que yo me las coma.

Quico

¿Qué es lo que más te gusta de la familia de Quico?

.....

¿Por qué?

.....

Yo vivo con mi madre y con Miguel, su compañero. A veces también está en casa Natalia, la hija de Miguel. Mi madre y Miguel trabajan los dos, pero estamos bien organizados para que nadie se canse demasiado. Mamá compra y Miguel hace la comida. Entre los dos cuidan de las otras faenas de la casa. Natalia y yo somos los responsables de regar las plantas y de dar de comer a los peces. También nos encargamos de arreglar nuestra habitación y de poner la mesa.

Por la noche, mientras cenamos, nos explicamos lo que nos ha pasado durante el día. Miguel es muy bromista y nos reímos con las cosas que cuenta. Algunos viernes vamos al cine los cuatro. A mi padre también lo veo a menudo.

Estoy con él todos los fines de semana. Le gusta mucho la equitación y los domingos vamos a montar a caballo. Me lo paso muy bien con mi padre. El día de mi aniversario nos juntamos todos. Mi papá viene a la fiesta y me trae un regalo. Mamá y Miguel lo preparan todo para que mis amigos se lo pasen muy bien.

Sergio

¿Qué es lo que más te gusta de la familia de Sergio?

.....

¿Por qué?

.....

Mi familia está formada por mamá, papá, mi hermana y yo. Mi padre trabaja en un banco y cuenta muy rápidamente. A mi hermana y a mí nos gusta jugar con él a hacer sumas de memoria. Aunque Nuria, mi hermana, tiene un año más que yo, muchas veces la gano. Cuando nos peleamos, se lo digo para que se enfade. Mi madre es enfermera, y algunos fines de semana tiene que trabajar en el hospital. A mí no me gusta no poder estar con ella el domingo. Tengo ganas de conocer a su jefe para decírselo. Si a veces tengo un problema, se lo explico a mis padres y ya es como si se me pasara un poco. Siempre me ayudan y, cuando me ven triste o enfadada, intentan hablar conmigo y consolarme. Con mi hermana me peleo mucho, pero en la escuela siempre me ayuda y defiende.

Mapi

¿Qué es lo que más te gusta de la familia de Mapi?

.....

¿Por qué?

.....

¿Crees que Quico, Sergio y Mapi están contentos con sus familias?

¿Por qué?

Hasta ahora hemos visto familias distintas: la de Quico, la de Sergio y la de Mapi. Seguro que tú conoces otras. Explícalas a continuación:

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

Técnica: **Comprensión crítica**
Ámbito: **Relación en el ámbito familiar**
Nivel: **8 a 10 años**
Ciclo: **Segundo de Primaria**



El diálogo en clase debería tener como objetivo encontrar las semejanzas (no las diferencias) entre los modelos de familia que se hayan comentado, ya sean a propósito del texto o de ejemplos introducidos por los alumnos. Para motivar la búsqueda de semejanzas se puede sugerir, al final del diálogo, un concurso por grupos que consista en elaborar una lista de aspectos comunes o muy parecidos en todas las familias (cómo viven, cómo se relacionan, cómo se tratan entre ellos, qué cosas se hacen en la familia).



**Comprensión crítica
(Educación Secundaria)**

Ante la crisis: comunicación para el consenso

En esta actividad vamos a hacer un pequeño estudio de carácter filosófico donde analizaremos la idea de diálogo, comunicación, consenso y comunidad dialógica. La idea principal que va a orientar esta actividad es que en una época como la actual, donde existen muchas formas distintas de entender la realidad y la crisis se manifiesta en una gran parte de países del mundo, la única posibilidad de prosperar y solucionar los conflictos de manera pacífica es mediante la voluntad de ponerse de acuerdo utilizando el diálogo.

En épocas de crisis como la actual, el diálogo es el único instrumento que puede garantizar la posibilidad de acuerdos entre los seres humanos, sobre todo en un momento en que las grandes ideologías han perdido la «potencia» unificadora que tuvieron en otros tiempos o, al menos, han sido puestas en cuestión por amplios sectores de la población. Si estamos de acuerdo en que ya no hay un único patrón ideológico que nos indique cómo ha de ser la sociedad, cuál es el comportamiento más adecuado, qué acciones y pensamientos están bien y cuáles no lo están, en definitiva, con qué criterios ha de regirse la humanidad (ya sea en pequeños grupos, en grandes grupos —ciudades o países, por ejemplo— o en la relación mundial), entonces no queda otra solución que ponernos de acuerdo para definir un abanico de ideas que nos sirvan para orientar la vida social.

El único procedimiento para llegar a establecer este patrón acordado por consenso es el diálogo, o sea, la utilización de la conversación para encontrar unos mínimos que incluyan a todos los seres humanos y que exijan responsabilidades por igual.

Para dar más fuerza a esta idea, os proponemos que trabajéis el siguiente texto:

«Una nueva era comienza, marcada por el sello de lo plural. (...) Y es que, si queremos tomar las cosas en serio, el pluralismo moral supondría en verdad la convivencia —no la mera coexistencia— de distintas concepciones acerca de lo que hace felices a los hombres y acerca

de lo que deben hacer; distintas concepciones acerca de lo bueno (lo gratificante) y lo correcto. Pero eso exige un duro esfuerzo. Implica rebasar con creces el terreno de los actos concretos e intentar esbozar los contornos de lo que consideramos una actitud más humana que otras; es decir, una actitud más generadora de felicidad y justa. (...) La moral civil descansa en la convicción de que es verdad que los hombres son seres autolegisladores, que es verdad que por ello tienen dignidad y no precio, que es verdad que la fuente de las normas morales sólo puede ser un consenso en el que los hombres reconozcan recíprocamente sus derechos. (...) Las virtudes que en esta empresa van a ayudarnos serán, sin duda, la tolerancia y la disponibilidad al diálogo. (...) El diálogo y el consenso, como procedimientos legitimadores de normas en la vida ciudadana, requieren como trasfondo una vida dialogal y consensual, que intente pertrechar a todos los posibles interlocutores de los medios materiales, culturales e informativos necesarios para dialogar en pie de igualdad y con ciertas garantías de competencia.»

A. Cortina: *Ética mínima*. Adaptación.

1. Exponed las ideas más importantes de este texto.
2. Comentad la siguiente frase: «La fuente de las normas morales sólo puede ser un consenso en el que los hombres reconozcan recíprocamente sus derechos.»
3. Explicad qué creéis que quiere decir «pertrechar a todos los posibles interlocutores de los medios materiales, culturales e informativos necesarios para dialogar en pie de igualdad y con ciertas garantías de competencia.»

Hasta este momento hemos planteado que el diálogo es el único procedimiento que garantiza la elaboración de un código compartido y consensuado que define cómo han de ser las relaciones humanas. Al modelo de sociedad inspirada en el diálogo lo vamos a conocer como comunidad dialógica.

Acabaremos la actividad estudiando dos formas concretas de plantear esta idea. Los dos modelos que os presentamos son el de J. Rawls y el de J. Habermas.

El planteamiento de J. Rawls:

«Para que la autonomía de todos pueda ser respetada, los principios de la justicia resultarán de un proceso contractual, llevado a cabo en una situación ideal: la «posición original». Imaginemos, pues, una situación de juego: es una situación imparcial entre seres libres e iguales, que ignoran el lugar que ocuparán en la sociedad y también sus peculiaridades psíquicas y físicas, hecho por el cual no podrán perseguir en la deliberación sus intereses concretos.»

A. Cortina: *Ética mínima*.

El planteamiento de J. Habermas:

«Las situaciones ideales de habla tienen que cumplir, primero, dos condiciones triviales:

1. Todos los participantes potenciales en un discurso tienen que tener la misma oportunidad de emplear actos de habla comunicativos, de suerte que en todo momento tengan la oportunidad de abrir un discurso como de perpetuarlo mediante intervenciones y réplicas, preguntas y respuestas.
2. Todos los participantes en el discurso tienen que tener igual oportunidad de hacer interpretaciones, afirmaciones, recomendaciones, dar explicaciones y justificaciones y de problematizar, razonar o refutar las pretensiones de validez de ellas, de suerte que a la larga ningún prejuicio quede sustraído a la tematización y a la crítica.

No triviales son las dos condiciones siguientes (...):

3. Para el discurso sólo se permiten hablantes que, como agentes, es decir, en los contextos de acción, tengan iguales oportunidades de emplear actos de habla representativos, esto es, de expresar sus actitudes, sentimientos y deseos (...).
4. Para el discurso sólo se permiten hablantes que, como agentes, tengan la misma oportunidad de emplear actos de habla regulativos, es decir, de mandar y de oponerse, de permitir y de prohibir, de hacer y retirar promesas, de dar razón y de exigirla.»

J. Habermas: *Teoría de la acción comunicativa*, pág. 153.

1. Haced un pequeño resumen del planteamiento de Rawls.
2. ¿Qué quiere decir «la posición original»?
3. Haced un pequeño resumen del planteamiento de Habermas.
4. ¿Qué quiere decir «la situación ideal de habla»?
5. ¿Hay algún punto en común entre los dos planteamientos?
6. ¿Habéis encontrado alguna diferencia significativa? Si es así, citadla.
7. Haced un ensayo sobre cómo organizar la clase a partir de estos modelos. Debéis partir de la «situación ideal de habla» o de la «posición original».
8. ¿Qué dificultades habéis encontrado?
9. ¿Hay algún aspecto de estos planteamientos con el que no estéis de acuerdo?
10. ¿Hasta qué punto estas ideas se pueden poner en práctica? ¿Cuáles serían los requisitos mínimos y dónde creéis que se podrían aplicar?
11. Para acabar, haced un mural donde se muestren las conclusiones finales.

Técnica: **Comprensión crítica**

Ámbito: **Habilidades para el diálogo**

Nivel: **14 a 15 años**

Ciclo: **Segundo de Secundaria**

Esta actividad forma parte de la unidad «Habilidades para el diálogo». El objetivo del ejercicio es realizar un estudio crítico sobre la propuesta de carácter ético que se formula en esta actividad. Requiere que se trabaje con detenimiento, ya que el tipo de discurso puede dificultar la comprensión de las ideas fundamentales.

Construcción conceptual

Esta técnica, en cierta medida complementaria de la comprensión crítica, tiene como finalidad llegar a una sólida comprensión de los conceptos morales que permita entender mejor los problemas y conflictos que plantea nuestra realidad. Constituye un elemento esencial del proceso de comprensión crítica, si bien su ámbito de influencia, por lo que respecta a los objetivos generales del desarrollo moral, es más reducido.

Para llegar a la comprensión de valores o conceptos genéricos que normalmente se utilizan en el razonamiento moral, para dar fundamento a la propia opinión o como criterios y pautas para el comportamiento, la construcción conceptual desarrolla una reflexión y un análisis que se realiza desde tres vertientes. Por una parte, busca la objetividad de los valores o conceptos que se utilizan habitualmente en la reflexión y el comentario de problemas sociomorales. Tampoco olvida el uso habitual de éstos, es decir, el significado coloquial que estos términos suelen llevar asociado. Al mismo tiempo, queda abierta a modificaciones críticas y creativas, a enfoques que superen definiciones tópicas o tradicionales y que amplíen el ámbito de consideración del concepto en cuestión.

El objetivo es huir tanto de definiciones rígidas, absolutistas o más o menos filosóficas, como de aquellas parciales, relativistas o más o menos anecdóticas, y sin que esto suponga asimilar las unas a las otras.

La comprensión de los conceptos implicados en el pensamiento y la conducta morales es una condición necesaria para estimular el desarrollo ético y moral de los alumnos. Además, asimilar el significado y la manera de utilizar las palabras es una forma de entender mejor los problemas y conflictos morales que plantea nuestra realidad. Por todo esto, parece más que justificable destinar un espacio para esta reflexión, más intelectual, abstracta y objetiva, que se da en la aplicación de actividades de construcción conceptual.

Esta clase de ejercicios no se deriva de ninguna teoría psicológica concreta sobre el desarrollo moral, y su origen se pierde dadas las vinculaciones que se pueden establecer entre la construcción conceptual y los ámbitos científicos que tienen que ver con el aprendizaje, la significatividad, las ideas previas y la génesis del conocimiento. De entre estos ámbitos genéricos podemos destacar tres en los que se ve reflejada la construcción conceptual.

La aplicación de ejercicios de construcción conceptual supone desarrollar un trabajo que se estructura en tres aspectos principales: comprensión objetiva o del término, comprensión de la realidad y construcción personal.

— *Comprensión objetiva.* Este aspecto hace referencia al significado, al contenido informativo de la palabra que se analiza. En términos más coloquiales, se trataría de explicarlo de forma objetiva y estructurada, de manera similar a como se es capaz de explicar otros conceptos. En esta descripción entrarían también las referencias populares e idiomáticas —expresiones hechas, usos coloquiales del término—, así como también las afectivas: acuerdo, grato o no.

— *Comprensión de la realidad.* Pero no basta con construir un significado que, en cierta medida, podemos clasificar como enciclopedista. Esta segunda dimensión pone de relieve la necesidad de dotar a este significado de un matiz activo. La comprensión de la realidad implica proyectar esta información sobre el entorno, identificando situaciones reales de la vida cotidiana con el concepto —sólo haciéndolo de esta manera, se estará realizando un verdadero aprendizaje significativo—. Posteriormente, se trata de establecer las relaciones entre lo observado y lo teórico, y después, como núcleo esencial del pensamiento sociomoral, se trataría de plantearse y resolver interrogantes. Esta actividad de interrogación es la que nos lleva al tercer aspecto.

— *Construcción personal.* Constituye el punto más elevado de significatividad que se puede alcanzar mediante la aplicación de cualquier estrategia de educación moral. La comprensión crítica de la realidad, realizada en los dos aspectos anteriores, supone que la persona se clarifique y adopte una postura ante ésta, que exponga aquello con lo que no está de acuerdo o, al contrario, considere necesario fomentar, y, especialmente, que organice su forma de vida de acuerdo con la posición a la que ha llegado.

Lógicamente, estos tres aspectos que se acaban de señalar no pueden tener el mismo tratamiento ni desde la aplicación de la técnica, ni dentro de los límites de la comunidad educativa. Es más fácil conseguir el primer nivel que los otros, y la construcción conceptual, en cierta medida, nos garantiza esta explicación objetiva del término que se analiza. La misma comprensión de la realidad puede ser trabajada también de forma bastante completa realizando actividades adicionales, como el comenta-

rio de texto. Pero, en cambio, siempre quedará abierta a la decisión personal la actividad de transferencia de esta forma de proceder en cualquier hecho de la vida diaria.

De cualquier manera, es especialmente la construcción personal, tal y como aquí se plantea, la que lleva asociadas más dificultades para su consecución. Es evidente que este aspecto no se puede enfocar, de manera totalmente garantizada, desde la técnica de la construcción conceptual ni, tal vez, desde otras estrategias de educación moral. Pero, sin embargo, el trabajo combinado de éstas con el análisis de la vida en el aula, en el centro y en el propio entorno, sí puede ofrecer muchas valiosas formas de aproximación a esta dimensión de la personalidad moral, que nos permitirían ir perfilando el difícil vínculo entre pensamiento y acción.

Las fases que deben considerarse a la hora de realizar este tipo de ejercicios son, básicamente, dos:

1. **Presentación y explicación:** el objetivo es aproximar el significado del concepto a los alumnos. Puede tratarse de un valor (cfr. «respeto»), de un antivalor (por ejemplo: «discriminación»), o de cualquier término que tenga relevancia dentro del ámbito sociomoral (cfr. «amistad»). Para alcanzar el objetivo anteriormente citado, el profesor/a hace una breve y clara introducción de la palabra por analizar, poniendo ejemplos del uso correcto del término, y después lo define como haría un diccionario. Luego, se deja un mínimo espacio de tiempo para que el grupo se familiarice con éste, pidiendo, por ejemplo, que piense situaciones en las que este concepto está presente, o tendría que estar, que construya frases relacionadas con aquél, etc. El concepto en cuestión se puede seleccionar como propuesta del grupo de alumnos, a partir de una lluvia de ideas, motivada por algún centro de interés o una situación vivida, o bien según el criterio del profesor/a.
2. **Modelaje:** será la construcción definitiva del significado del término analizado. Se intenta llegar a la total comprensión de éste profundizando en los siguientes aspectos:

I) *Definición del término*, que se puede realizar al finalizar el ejercicio, al principio, o hacer dos y analizar posteriormente los cambios, en función de un más profundo conocimiento del concepto.

- II) *Ejemplos o variedad de situaciones* en los que este valor, antivalor o palabra suele estar presente o —en el caso de los conceptos positivos— tendría que estar y, por tanto, su ausencia supone algo negativo.
- III) *Beneficios*, es decir, ventajas concretas o consecuencias positivas que este u otro concepto puede proporcionar individual o socialmente.
- IV) *Limitaciones*: este apartado se refiere tanto a posibles problemas que se pueden plantear al querer conseguir de forma excesiva el valor o concepto en concreto, como a las desventajas y prejuicios que existen cuando hay una falta o ausencia del término en cuestión.
- V y VI) *Valores o conceptos similares y opuestos*: no supone únicamente buscar sinónimos y antónimos de un valor o concepto determinado, sino conocer el abanico de opciones que se relacionan con éste, así como también los que están en conflicto o potencialmente pueden entrar en él.

Con el fin de ayudar a esta tarea de construcción conceptual, pueden sugerirse ciertas preguntas, muy concretas, que centren y clarifiquen la realización del ejercicio. Deberán ser consideradas como indicadores, ya que necesitan ser adaptadas en función de la edad del grupo y del concepto —positivo o negativo— que se analice. Pueden sintetizarse básicamente en el siguiente listado:

- I) *Definición*: ¿Qué quiere decir...? ¿Cómo explicarías...? ¿Qué representa esta palabra para ti?
- II) *Ejemplos*: ¿En qué situaciones es importante este valor? ¿Qué gente se muestra más interesada para que este valor sea una realidad? ¿Qué personaje ha ejemplificado mejor este valor? ¿En qué situaciones es importante?
- III) *Beneficios*: ¿Por qué es bueno este valor? ¿Qué te pasaría si lo pusieras en práctica? ¿Qué tipo de cosas harías? ¿Qué provecho sacaría la sociedad?
- IV) *Limitaciones*: ¿En qué momento este concepto puede entrar en conflicto con otros? ¿Qué pasaría con un exceso de él? ¿Y si no estu-

viera presente? ¿Es siempre bueno que exista lo que esta palabra representa? ¿En qué circunstancias puede expresar la gente la desaprobación de este valor?

V) *Conceptos parecidos*: ¿Qué otras palabras significan casi lo mismo que la palabra que se está analizando? ¿Qué conceptos sugieren? Cuando una persona tiene este valor, probablemente tendrá también...

VI) *Conceptos en conflicto*: ¿Qué conceptos o valores son contrarios? Si este concepto o valor no existiera, ¿cuál habría? Si alguien no tuviera lo que este valor o concepto significa, ¿cómo sería?

Aunque este tipo de actividad necesita ser concretada en función de las edades evolutivas, pueden sintetizarse algunas notas generales para su aplicación en el aula. Así pues, es preferible partir siempre de un referente concreto —como la lectura de un texto o de alguna situación vivida en el centro o en los medios de comunicación— que contextualice y facilite la reflexión teórica sobre el concepto en cuestión.

Por otra parte, la construcción conceptual es muy flexible por lo que se refiere a la modalidad de aplicación. Por tanto, estos ejercicios pueden realizarse de forma individual o colectiva, bien en grupo pequeño —aproximadamente cuatro alumnos— o en un gran grupo —toda la clase. Esta técnica tiene también un soporte gráfico en forma de cuadro o esquema que ayuda a estructurar el concepto e incrementa la motivación. Este material puede utilizarse desde el Ciclo Inicial, si se cambian las dimensiones y se utiliza como diferentes partes de un gran mural para completar de forma colectiva por todo el grupo clase. Se deberán adaptar entonces los rótulos del diagrama con palabras asequibles a la comprensión de los niños.

Una vez realizado el ejercicio, es muy conveniente que cada grupo —o alumnos voluntarios en caso de haberse implicado individualmente— exponga sus repuestas al resto, aunque muchas veces salgan los mismos rasgos, ya que de esta manera puede verse con más facilidad lo que normalmente se entiende por este valor o concepto, y se valoran, también, mucho más las respuestas o los enfoques más creativos y originales —si bien, ésta no es la finalidad última de esta técnica—. Paralelamente, pueden comentarse las aportaciones, ordenándolas en función de aquello más importante o básico a aquello más particular y, si es posible, pueden realizarse actividades de síntesis (cfr. un mural) o de desarrollo (cfr. buscar un caso real en la prensa, hacer un ejercicio autoexpresivo, etc.).

Construcción conceptual (Educación Primaria)

Las normas

En muchos lugares, y en muchas situaciones, nos encontramos con unas normas que se han de respetar para favorecer la convivencia entre todos. Pero, ¿qué quiere decir la palabra norma? ¿Para qué sirven las normas? ¿Quién las establece? Intenta dar respuesta a estas preguntas realizando esta actividad.

1. Explica qué quiere decir la palabra *norma*.
2. Explica para qué sirven las normas y di si crees que son necesarias o no.
3. Pon ejemplos de normas y comenta quién las establece.
 - En casa:
 - En el colegio:
 - En la ciudad:
 - En los juegos y deportes:

Técnica: **Construcción conceptual**
 Ámbito: **Relaciones en el ámbito familiar**
 Nivel: **10 a 12 años**
 Ciclo: **Tercero de Primaria**

- La vida y las relaciones en la familia generan situaciones y conflictos de valor que pueden someterse a la reflexión, al diálogo y a la comprensión crítica. El análisis de las normas que pueden favorecer la convivencia en este ámbito, así como en otros donde se desarrolla la vida de los chicos, es el objetivo de esta actividad. Se trata de definir la palabra *norma*, intentando explicar, de forma argumentada, para qué sirven las normas y si se considera que son necesarias o no. A partir de aquí se pide al alumnado que ponga ejemplos de normas existentes en diferentes ámbitos de relación próximos, especificando quién las establece y por qué.

La actividad puede realizarse en pequeños grupos, haciendo al final un comentario del trabajo realizado por cada grupo y estableciendo entre todos una definición general de la palabra *norma*. También se puede realizar individualmente, comentando, de forma oral y progresiva, cada cuestión que plantea el ejercicio.

**Construcción conceptual
(Educación Secundaria)**

La libertad

La libertad es un valor imprescindible para poder construir la propia vida con autonomía. Pero este término puede provocar confusión y controversia cuando su significado no está del todo claro. Vamos a ver, pues, qué entendemos por este valor.

• **Definición**

- ¿Qué entiendes tú por libertad?
- Busca dos sinónimos y dos antónimos de este valor.
- Comenta el sentido que tiene la palabra *libertad* en estas frases:
 1. El único día de la semana que tengo libre es el jueves.
 2. Yo ocupo mi tiempo libre con actividades deportivas.
 3. Ana es libre de irse de casa porque ya es mayor de edad.
 4. Alberto, como aprobó el primer examen parcial, ha quedado libre de hacer el segundo.
 5. La democracia es el sistema político que asegura más libertad para todos.
 6. Cuanto más me conozco a mí mismo, más libre me siento.
 7. Después de tres años de prisión he conseguido la libertad.
 8. ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones?:
 - Somos libres cuando hacemos aquello que pensamos que hemos de hacer.
 - Somos libres cuando tenemos mucho tiempo para hacer lo que nos gusta.
 - Solamente seremos libres cuando todo el mundo también lo sea.
 - Somos libres cuando nadie nos dice lo que hemos de hacer.

- Somos libres cuando pensamos por nosotros mismos.
- Somos libres cuando no tenemos que cumplir ninguna norma.

• **Ejemplos**

- ¿En qué situaciones concretas de tu vida consideras que es importante la libertad?
- ¿Crees que a todo el mundo le interesa que exista libertad?
- ¿Conoces algún personaje famoso que haya luchado por la libertad?

• **Beneficios**

- ¿En qué te ayuda la libertad?
- ¿De qué se beneficia la sociedad si hay libertad?

• **Limitaciones**

- Piensa situaciones en las que la gente presenta o ha presentado desaprobación ante la libertad.

Técnica: **Construcción conceptual**

Ámbito: **Autoconocimiento**

Nivel: **15-16 años**

Ciclo: **Segundo de Secundaria**

Esta actividad podría aplicarse en cualquier tema de reflexión ética, puesto que el valor libertad está en el núcleo de ella; de todas formas, está especialmente indicada para trabajar los temas del autoconocimiento y de la autoconstrucción personal.

El objetivo de la actividad será conocer, profundizar y clarificar cuál es el significado y el sentido del valor libertad.

Los alumnos discutirán por parejas las preguntas planteadas, procurando llegar a un acuerdo. Posteriormente deberán reunirse en grupos de cuatro o cinco e intercambiarán sus respuestas, tratando de llegar a un consenso en lo que afecta, sobre todo, al apartado de definición. Finalmente, se realizará una discusión con toda la clase, procurando también llegar a un consenso respecto al primer apartado.