

I. ESTRATEGIAS BÁSICAS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Desde la innovación educativa se puede trabajar en el centro y sobre todo a nivel de aula, en la elaboración de **procedimientos** que, oportunamente aplicados sobre cualquier contenido o materia curricular, contribuyan por sí mismos a la mejora de la convivencia y la resolución de conflictos. Algunos de estos procedimientos básicos son: el desarrollo de la autoestima, el entrenamiento a través del trabajo cooperativo y un programa de habilidades sociales.

2.1 El desarrollo de la autoestima. Actividades en el aula.

Un aspecto diferenciador entre el ser humano y los animales es la conciencia de uno mismo, es decir, la capacidad que el ser humano tiene de establecer su propia identidad y atribuirle un valor. De aquí que el auténtico origen de la autoestima está en nuestro interior y se manifiesta externamente en la **seguridad** con que nos enfrentamos a los problemas cotidianos de nuestra vida, en **aceptarnos** como somos, en sentirnos **amados y valorados**, y en el **respeto** que nos tenemos siendo capaces de defender nuestros derechos. Todos estos aspectos, que se derivan del desarrollo de la autoestima, hacen que abordemos de manera diferente las tensiones diarias y los conflictos, y comencemos la aventura de un viaje dentro de nosotros mismos, desde el conocimiento, la aceptación personal y valoración de lo que somos y podemos hacer, que nos guiará para dar respuestas más creativas a los conflictos.

DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA

Necesidades básicas para el desarrollo de la autoestima. Aspectos educativos a trabajar en el aula para el desarrollo de la autoestima del alumnado.

Sentirnos **ACEPTADOS**:

- Sentirse parte muy importante y necesaria de la familia, de los amigos y amigas, de los compañeros del colegio, etc.
- Necesidad de compartir sentimientos y comunicarse bien.
- Conocer y aceptar nuestras buenas cualidades y nuestras deficiencias.
- Demostrar afecto al alumnado a través del contacto físico: palmada, abrazo, beso. Que sienta que te relacionas con él mediante la mirada y la conversación.
- Expresar lo bien que nos sentimos con él o ella: "*Me agrada tú conversación*", "*Me contagia tú risa*".
- Compartir nuestros sentimientos con ellos y ellas. También nuestras tristezas y alegrías, porque nos hace más humanos.
- Elogiar sus buenas acciones de manera concreta: "*Me encanta que hayas superado este ejercicio*". El alumnado necesita saber lo que hacen bien y lo que hacen mal.
- Evitar las preguntas directas al alumnado tímido y tener conversaciones fuera del grupo.
- Que se les diga cómo sus acciones positivas repercuten en beneficio de los demás, para comprender que la colaboración es muy importante en las relaciones humanas.

Sentirnos **VALORADOS**:

- Reconocernos como algo especial a nivel personal, a pesar de ser y comportarnos como los demás.
- Reconocer también que somos diferentes y gozar de la diversidad.
- Respetar a los demás y evitar incomodarlos.
- Valorar lo que hacemos y confiar en que somos capaces de hacer lo que otros sueñan.
- Aceptar a cada alumno y alumna tal como es, con sus grandezas y sus miserias, y tratarlo como diferente de los demás.
- Hacerle notar lo que tiene de diferente y que es natural tener gustos y opiniones distintas a las de los demás.
- Exponer las actitudes positivas ante sus compañeros y compañeras, porque se le estimula y refuerza su valoración.
- Después de orientarlos, permitir que hagan las cosas a su manera y que respeten las de los demás.
- Evitar ridiculizarlos porque genera sentimientos de timidez y de inferioridad.

- Mostrarles confianza y apoyo, y hacerles sentirse satisfechos consigo mismo.
- Colaborar a que evalúen su conducta sin guiarlos hacia sentimientos de culpa y ofertarles, junto a las críticas, valoraciones positivas y alternativas.

Sentirnos **SEGUROS**:

- Tener confianza en nosotros mismo y afrontar las adversidades. Los demás nos pueden ayudar pero no sustituir.
- Tomar decisiones en los eventos más importantes de nuestra vida.
- Aprender mecanismos de control cuando mostramos señales de ansiedad o angustia.
- Ser conscientes de que somos los dueños de lo que acontece en nuestra vida.
- Contar siempre con proyectos de vida y con valores guía para nuestro comportamiento.
- Aprender a ser asertivos sin irse a los extremos, sino con sentido de la eficacia y de la justicia.
- Ayudarles a exponer sus creencias, pues hablar de ellas les ayuda a clarificarlas.
- Compartir con el alumnado las propias creencias, porque necesitan de puntos de referencia con los adultos con los que conviven.
- Colaborar a que vivan su vida planteándose objetivos posibles a corto plazo y en relación con lo que hacen.
- Entrenarlos en la solución de problemas de su vida.
- Darles responsabilidades para que se hagan autónomos.
- No utilizar el miedo como recurso persuasivo, pues crea inseguridad.
- Ayudarles a su planificación diaria de actividades.
- Tener actitudes de paciencia, tolerancia y respeto hacia el alumnado.

Sentirse **COMPETENTES**:

- Desarrollar las capacidades necesarias para el trabajo y el esfuerzo, que nos llevarán a la consecución de los objetivos propuestos.
- Aceptar las responsabilidades que nos otorguen en cada momento.
- Acumular experiencias de lo que hemos planificado y conseguido, para así lograr lo que nos proponemos.
- Desarrollar habilidades que nos entrenen a saber planificar, a resolver problemas y a controlar las emociones, pues así aprendemos a ser competentes y no sólo competitivos.
- Organizar actividades que no sean muy complejas al inicio, para que tengan oportunidades de éxito.
- Comunicar las expectativas de logros que se espera conseguir del alumnado, porque influye muy positivamente.
- Al organizar las actividades darles distintas opciones, para que puedan elegir y así aumentar su competencia.
- Ayudarles a establecer límites para sí mismos y para los demás, porque les enseña a usar su capacidad de autocontrol.
- Entrenarlos a ejercer su responsabilidad en situaciones concretas y que aprendan la repercusión de sus actos.
- Combinar el equilibrio entre la comprensión y la fuerza, así como entre la paciencia y la exigencia.

Las actividades que se exponen a continuación están fundamentadas en una metodología activa y van dirigidas a exponer experiencias de la vida en algunos de los ámbitos de la autoestima. Es conveniente que se seleccionen en función de la edad, el centro de interés, el momento, los recursos disponibles, el tiempo y aquellas que contribuyan a la consecución de los objetivos propuestos.

Aunque cada una de ellas es distinta, es importante tener en cuenta:

- La necesidad de conocer previamente los **fundamentos** y la práctica – a través de la participación en ella – de las dinámicas de grupo, para evitar su aplicación mecánica.
- El desarrollo de un **clima de confianza**, participación y respeto entre todas las personas del grupo.
- Explicar al alumnado el **sentido de las actividades** y escucharlos aceptando opiniones diferentes.

- Trabajar en círculo** para facilitar la interacción entre todas las persona que participan.
- Introducir **progresivamente** las actividades comenzando por los juegos.
- La **evaluación** del desarrollo de cada una de las técnicas es un elemento importante. Al finalizar cada una de ellas debemos realizar una puesta en común en torno a cómo nos hemos sentido, qué nos ha resultado más positivo y qué nos ha gustado menos.

Las actividades que se presentan a continuación son:

ACTIVIDADES EN EL AULA PARA EL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA

1. JUEGOS DE AUTOESTIMA Y AFIRMACIÓN.

JUEGO DEL FOCO

Grupos de seis personas. A cada persona se le reparte un papel. En cada grupo un miembro ha de ser protagonista durante dos o tres minutos, situándose en el centro. Mientras está en el centro, el resto de las personas del grupo escriben en el papel una cualidad positiva que observen en la persona que hace de foco. Cortan la franja de papel con la cualidad escrita y se la dan. Así hasta que todas las personas hayan sido foco. Después en cada grupo se comentan las "*constelaciones de valores – cualidades positivas*" de cada cual.

JUEGO DE LAS CUALIDADES

En círculo. Una persona se coloca en el centro. Se dirige a alguien y le dice una cualidad positiva. Por ejemplo: "*Marta eres muy simpática*". La persona aludida le contesta: "*Tú también lo eres, y tan simpática como tú lo es Laura*" y nombra a otra persona del grupo. Entonces las dos personas que están a ambos lados de Laura intentan cambiar sus sitios rápidamente con las dos situadas a ambos lados de Marta. La persona del centro intenta también sentarse y la que queda sin silla comienza el proceso de nuevo.

EL BURRO

A cada grupo de cuatro o cinco personas le corresponde una persona que hace de "*burro*"; los grupos reciben su misión de llevar al burro hacia la línea de meta definida lo más rápido posible. El burro avanza a cuatro patas; el burro ya sabe que sólo debe avanzar ante las buenas palabras, caricias o gestos amistosos. Al grupo no le está permitido coger al burro por los hombros.

ESTO ES UN ABRAZO

Se sientan en círculo. La persona que comienza "A" dice a la de su derecha "B" "*esto es un abrazo*" y le da uno. "B" pregunta: "¿un qué?" y "A" le responde: "un abrazo" y se lo vuelve a dar. Luego "B" a "C" (quien esté a su derecha): "*esto es un abrazo*" y se lo da. "C" pregunta a "B": "¿un qué?". Y "B" le pregunta a "A": "¿un qué?". "A" contesta a "B": "un abrazo", y le da uno. "B" se vuelve a "C" y le dice: "un abrazo", y se lo da. Y así sucesivamente. La pregunta "¿un qué?", siempre vuelve a "A", quién envía de nuevo los abrazos. Simultáneamente "A" manda por su izquierda otro mensaje y gesto: "*esto es un beso*" y se lo da, siguiendo la misma dinámica.

ACTIVIDAD PARA PRIMEROS CURSOS DE PRIMARIA

¡TE FELICITO!

Objetivos:

- Que el alumnado desarrolle la capacidad de identificar en sus compañeros y compañeras los aspectos positivos que cada cual tiene.
- Que venzan su temor a dar y recibir felicitaciones.

Desarrollo:

1. Para iniciar la actividad hablar con los niños y niñas sobre lo importante que es sentirnos queridos y aceptados por los demás. Para sentirnos así, es necesario que nos digan las cosas buenas que tenemos y que nos hacen, a cada uno, una persona especial y diferente.
2. Se forman dos grupos con igual número de participantes.
3. Un grupo forma un círculo, tomados de los brazos y mirando hacia fuera del círculo.

4. El otro grupo hace lo mismo alrededor del primero, mirando hacia dentro. Los del círculo exterior se colocan delante de un compañero de la rueda interior (cara a cara).

5. Se explica a los niños:

«Vamos a hacer un juego que consiste en darse cuenta de lo que cada uno de nosotros tiene de bueno, de positivo. Para lograrlo cada niño o niña del círculo exterior mirará a los ojos al compañero o compañera que tiene delante, se concentra en él o ella y pensará cómo es, en los momentos que han compartido, en las cosas que sabe hacer, y elige algo que le gusta de él o ella, por ejemplo: que juega bien al fútbol, o que dibuja bonito. Entonces se lo dice así: «Me gusta tu forma de jugar fútbol», o «Me gusta cómo dibujas». El compañero o la compañera agradecerá el elogio diciendo, por ejemplo: «Gracias, me gusta mucho lo que me has dicho».

6. Una vez que todas las parejas han terminado de dar y agradecer los elogios se indica que sonará una música (o el ruido de un instrumento) y que, mientras suene, cada círculo se moverá hacia su izquierda; cuando pare la música deberán repetir el ejercicio anterior con su nueva pareja pero cambiando de rol, cada uno de los que está en el círculo interior hará el elogio y el otro lo agradecerá, de tal manera que, al final, todos hayan experimentado el dar y recibir elogios.

Repetir el ejercicio mientras se observa motivación en los niños y las niñas. Al terminar se pide a todos un aplauso por el trabajo realizado.

Conclusiones:

Dialogar sobre la importancia de expresar a las otras personas lo que nos gusta o admiramos de ellas.

Preguntarles:

¿Cómo se sintieron cuando les dijeron cosas agradables?

¿Cómo se sintieron cuando dijeron algo agradable a sus compañeros o compañeras?

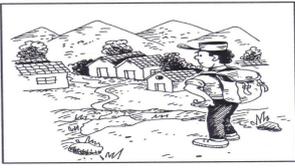
Se pide al alumnado que se siente y se les entrega una copia de la ficha «A» explicándoles las instrucciones de la ficha.

Material:

Fotocopia de la ficha A

Una radio o un instrumento.

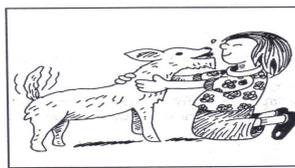
Ficha – A Fíjate bien estos personajes y descubre en ellos lo que más te guste o te parezca bueno. Luego escribe una oración al lado de cada cuadro.



.....



.....



.....

ACTIVIDAD PARA LOS ÚLTIMOS CURSOS DE PRIMARIA

EL JUEGO DE LA AUTOESTIMA

Objetivo:

Que los alumnos y alumnas comprendan lo que es la autoestima y qué cosas la afectan.

Desarrollo:

1. Dialogar sobre el significado de la autoestima y su relación con nuestro entorno. Destacar que todos los días nos suceden cosas que afectan la forma como nos sentimos con nosotros mismos. Por ejemplo, si nos resentimos con nuestros padres, o si un amigo o amiga nos critica, puede afectar nuestra autoestima.
2. Entregar una hoja de papel a cada participante, explicándoles que ésta representa su autoestima. Indicarles que leerán una serie de sucesos que nos pueden ocurrir durante el día y que afectan nuestra autoestima.
3. Explicar que cada vez que se lea una frase, arrancarán un pedazo de la hoja, y que el tamaño del pedazo que quiten significará más o menos la proporción de su autoestima que este suceso les quitaría: Dar un ejemplo, y después de leer la primera frase que quitar un pedazo de su hoja diciendo: "Esto me afecta mucho" o "Esto me afecta poco". Leer frases que se consideren apropiadas.
4. Después de haber leído las frases que quitan la autoestima, indicarles que reconstruyan su autoestima juntando los pedazos y armando la hoja con cada una de las frases que refuerzan la autoestima.

FRASES QUE QUITAN LA AUTOESTIMA

Se les puede decir:

«Imagina que en los últimos días te ha pasado lo siguiente»:

- Una pelea con tu mejor amigo o amiga.
- Tu profesor o profesora ha criticado tu trabajo.
- Tu grupo de amigos no te incluyó en un paseo.
- Uno de tus padres te ha insultado.
- Un amigo o amiga reveló un secreto que tú le dijiste en confianza.
- Tus amigos o amigas se burlaron de ti por la ropa que te has puesto.
- Una práctica o ejercicio de matemáticas te salió muy mal.
- La persona a la que invitaste para salir te ha rechazado.

FRASES QUE RECUPERAN LA AUTOESTIMA

«Imagina que te ha pasado lo siguiente»:

- Un compañero o compañera te pidió consejo sobre un tema delicado.
 - Un amigo o amiga te pidió salir a jugar o pasear.
 - Tus padres te dieron una bonita sorpresa.
 - Recibiste una carta de algún amigo o amiga.
 - Lograste hacer muy bien un ejercicio.
 - Un compañero te dijo: ¡Qué bien hablaste!
 - Tus compañeros te eligieron como representante.
 - Tu profesor te ha dicho: Has hecho muy bien tu trabajo ¡Te felicito!
- Cerciórese de tener la misma cantidad de frases en ambos grupos.

CONCLUSIONES

Comentar sobre lo siguiente:

- ¿Todos recuperaron su autoestima?
- ¿Cuál fue el suceso que más afectó tu autoestima? ¿Por qué?
- ¿Cuál fue el suceso que menos afectó tu autoestima?
- ¿Cuál fue el suceso más importante que recuperó tu autoestima?
- ¿Qué podemos hacer para defender nuestra autoestima cuando nos sentimos maltratados?
- ¿Qué podemos hacer para ayudar a nuestros amigos y amigas a mejorar su autoestima?

Materiales:

- Hojas de papel para cada miembro del grupo.

NOTA:

Proponer a sus alumnos y alumnas que durante unos días lleven un registro de sucesos que ocurren en la vida de su aula y que mejoran la autoestima.

HERIDAS DE LA AUTOESTIMA**Objetivos:**

- Que los alumnos y alumnas se den cuenta cómo las expresiones verbales afectan a nuestra autoestima.
- Que desarrollen la capacidad de expresar quejas sin dañar a otros.

Desarrollo:

1. Comentar sobre la actitud y modo que adoptamos cuando queremos regañar a alguien porque ha hecho algo que no nos ha gustado. Hacer ver que hay muchas formas de llamar la atención, y no es lo mismo hacerlo de una manera u otra. Una palabra puede hacer mucho daño si se dice con mal tono. Muchos recordamos algo que nos hizo sentir mal y no sólo por lo que nos dijeron sino por el tono de voz empleado.

A nadie le gusta que lo traten mal. Sin embargo, casi nunca nos damos cuenta del efecto que tienen nuestras palabras en los demás cuando nosotros tratamos mal. Por eso es muy importante que pensemos en cómo decimos las cosas a los demás.

2. Que recuerden cosas que les hayan dicho y por las que se sintieron mal.

3. Dividir la pizarra por la mitad. En una escribir las frases que van diciendo mientras explican brevemente la situación y cómo se sintieron cuando les hablaron de esa forma. Pedirles que piensen otras formas de decir lo mismo, pero sin herir a los demás. Teniendo en cuenta cuatro condiciones:

- Ser sinceros.
- Dejar claro cuál es el problema.
- Indicar a la otra persona lo que debe hacer para solucionarlo.
- Nunca usar insultos o calificativos que ofendan.

4. Escribir estas nuevas formas en el lado derecho de la pizarra, junto a cada mensaje incorrecto.

5. Dos voluntarios(as) dramatizan la primera situación de la ficha "D", en la que el dueño del libro pide a la otra persona con malos modales y luego la situación donde lo hace correctamente.

6. Repartir la ficha "E" para que la desarrollen los alumnos.

Conclusiones:

Reflexionar sobre la importancia que tiene el cómo decimos las cosas. Podemos tener la razón, pero si utilizamos malas formas hacemos daño a los demás.

Si pensamos antes de decir algo en cómo hacerlo, sin herir al otro, los demás nos aceptarán y tendremos la satisfacción de no hacer daño a otros.

Materiales:

Fotocopias de las fichas "D" y "E".

FICHA D: DRAMATIZACIÓN "BUENOS Y MALOS MODALES"

Para dramatizar estos casos, pensar en situaciones en que pueden suceder y hacerlo siguiendo estas pautas:

- Breve descripción de la situación en que se produce el diálogo.
- Expresión incorrecta de reclamo.
- El interlocutor verbaliza los sentimientos que estas palabras le producen.
- Respuesta incorrecta del interlocutor.
- Breve pausa.
- Expresión correcta de reclamo.
- El interlocutor verbaliza los sentimientos que estas palabras le producen.
- Respuesta correcta del interlocutor.

EJEMPLO:

Alumno 1: (Describe en voz alta la situación)

"Somos dos amigos. hace un mes le presté un libro; se lo he pedido varias veces, y no me lo devuelve. Lo necesito para el examen de la próxima semana".

(Mirando hacia el alumno 1)

"¡Oye (nombre)! Estoy harto de ti. Te he pedido el libro 20 veces y no me haces caso. Como no me lo traigas mañana ya verás".

Alumno 2: (Piensa en voz alta mirando al público)

"¡Miren con lo que sale! Vaya importancia que se da por un libro. ¿Quién se creará que es? ¡Que ya voy a ver! Sólo por eso no se lo traigo, para que sepa quien soy yo."

(Mirando hacia el alumno 1)

"¿Sabes qué? No hay que armar tanto alboroto por un libro. ¡Seguro que me voy a olvidar de nuevo!" (Pausa corta)

Alumno 1:

"Oye, necesito que me devuelvas el libro que te presté. Quiero que lo traigas mañana mismo porque lo necesito para el examen. ¡Espero que no te olvides!"

Alumno 2:

(Piensa en voz alta mirando al público) **"Es verdad: Me lo ha pedido un montón de veces y siempre se me olvida"**.

(Mirando a su compañero) **"Tienes razón, reconozco que soy un despistado, procuraré traerlo mañana"**.

Teniendo como referencia el ejemplo anterior dramaticen los casos siguientes:

Caso 1:

Incorrecto: **"¡No hables así a tu hermano! ¡Eres antipático y maleducado!"**

Correcto: **"No tienes por qué hablar a tu hermano de esa forma. Seguramente que a ti tampoco te gusta que te traten así. Si tienes que decirle algo hazlo de buenas maneras"**.

Caso 2:

Incorrecto: **"¡Otra vez lo estropeaste todo! ¡Eres un descuidado y un tonto!"**

Correcto: **"Ha caído pintura al suelo. Por favor, limpia y procura tener más cuidado"**.

Caso 3:

Incorrecto: **"¡Mira qué notas has sacado! Pareces tonto"**.

Correcto: **"Tus notas son buenas y creo que puedes hacerlo mejor. Debes esforzarte más"**.

Caso 4:

Incorrecto: **"Te he dicho veinte veces que te vayas a dormir". ¡Todos los días es lo mismo! ¡Mañana estás castigado sin salir!"**.

Correcto: **"Te he dicho varias veces que te vayas a dormir. Me gusta que duermas lo suficiente para que mañana no tengas sueño en el colegio: Si no haces caso tendré que castigarte y no quiero hacerlo."**

FICHA E A DESARROLLAR POR EL ALUMNADO

1. Recuerda y escribe una frase que te dijeron y que te hizo sentirte mal por la forma como fue dicha.

2. Describe brevemente la situación en que te dijeron esa frase.

3. ¿Cómo te sentiste?

4. Escribe cómo pudo haberte dicho lo mismo esa persona, sin hacerte sentir mal.

(Fuente: **Movimiento de Educación Popular Integral**. Lima, Perú. 2002.)

2. ACTIVIDADES EN EL AULA PARA PREPARAR DINÁMICAS DE GRUPO QUE FAVOREZCAN EL TRABAJO COOPERATIVO

2.1. JUEGOS DE COOPERACIÓN

SILLAS MUSICALES NO ELIMINATORIAS

El objetivo es mantener a todo el grupo en el juego, incluso cuando las sillas sean sistemáticamente retiradas. Como en la versión competitiva, la música suena y más y más sillas se retiran cada vez que la música se detiene. En este juego, sin embargo, cada vez más personas tienen que juntarse, sentándose en parte de las sillas o encima de otras personas para mantener a todo el grupo en el juego. Al final las personas que comenzaron el juego acaban delicadamente encaramadas en una silla, como oposición a las personas frustradas que se quedan fuera con un "ganador" en una silla.

REGAZOS MUSICALES

Todas las personas de pie forman un círculo mirando en la misma dirección, muy juntas y con las manos en la cintura de la que tienen delante. Cuando empieza la música, comienzan a andar. Al parar, intentan sentarse en el regazo (sobre las rodillas) de la persona que tienen detrás. Si el grupo entero consigue sentarse sin que nadie se caiga, el grupo gana. Si alguien cae, será la gravedad la que gane.

SÍLABAS MUSICALES

Se sientan en círculo. Una persona sale del aula; el resto elige una palabra con tres o más sílabas: a – mis – tad. Se forman tres grupos y cada uno elige una sílaba y entre todas las personas deciden qué melodía van a poner, por ejemplo, la seguidilla (cada grupo canta una de las sílabas con esta melodía). La persona que estaba fuera del aula vuelve e intenta identificar la palabra mientras el resto del grupo canta a la vez.

LA BOMBA

Todos y todas están sentados en círculo con las piernas estiradas, iniciándose el juego cuando un participante pasa la pelota al otro compañero sin dejarla caer (sólo puede utilizar las piernas). Al igual que en los juegos anteriores, si a alguien se le cae la pelota, todos pierden y hay que volver a comenzar. El juego termina cuando la pelota ha dado la vuelta completa sin haberse caído, entonces el grupo habrá ganado.

LAS ESTATUAS

En círculo. El animador o la animadora enumera a los participantes desde el uno hasta el cuatro. Cuando se dice uno de estos números en voz alta, quienes lo tienen forman un subgrupo dentro del círculo y tendrán que realizar una estatua colectiva, mientras que los restantes, con los ojos cerrados y dando palmas, cuentan hasta quince, tiempo límite para abrir los ojos y ver la estatua. Del mismo modo los distintos grupo.

2.2. JUEGOS DE COHESIÓN Y CONFIANZA

CESTA DE FRUTAS

Las personas participantes se sitúan sentadas cada una en una silla en círculo, menos una, que queda en el centro. Estarán repartidas en grupos de frutas (manzanas, naranjas, plátanos...). La persona del centro gritará dos clases de frutas y éstas tendrán que cambiar de sitio intentando ocupar la del centro una de las sillas que ha quedado libre. La que queda sin silla repetirá la operación. También se puede gritar *¡Frutas!* Y entonces todos y todas deben cambiar de sitio.

BAILE POR PAREJAS

Se forman parejas y se unen por la espalda. Si hay un número impar de personas, la que "sobra" canta. Mientras, todas se mueven alrededor del aula con las espaldas en contacto. Cuando el canto cesa, cada persona busca una nueva pareja y la persona libre busca también la suya. La persona que queda desparejada ahora, es la que comienza de nuevo en el canto.

EL VIENTO Y EL ÁRBOL

Una persona se sitúa en el centro y cierra los ojos. Sus brazos penden a lo largo de su cuerpo y se mantiene totalmente derecho, para no caerse. El resto de participantes, que forman un círculo a su alrededor, la hacen ir de un lado para otro, empujándola y recibéndola con las manos. Al final del juego es importante volver a poner a la persona en posición vertical antes de abrir los ojos.

2.3. LAS HABILIDADES SOCIALES. ACTIVIDADES EN EL AULA

Las habilidades sociales son recursos para los comportamientos sociales que facilitan a las personas la participación eficaz en las relaciones con otras personas. Su desarrollo y entrenamiento es de especial importancia en la evolución de la madurez social desde las primeras edades, ya que prepara para la complejidad de las interacciones humanas y previenen disfunciones en la convivencia.

Muchas de las dificultades en la interacción social – pasividad, agresividad – están mediatizadas por la carencia de estas habilidades, de tal forma que el alumnado que se comporta de forma pasiva en los centros escolares no es capaz de expresar sus sentimientos, deseos y opiniones. No defienden sus derechos y probablemente los demás se aprovecharán de su indefensión.

En cambio, el alumnado agresivo sólo se preocupa de lo que le interesa, sin tener en cuenta las opiniones, deseos y sentimientos de las demás personas. Tienden a humillar y aprovecharse injustamente de los demás. En definitiva, las personas sin habilidades sociales no tienen recursos para establecer relaciones interpersonales satisfactorias.

Las habilidades sociales se adquieren principalmente a través del aprendizaje e incluyen comportamientos verbales y no verbales, suponen iniciativas y respuestas afectivas y apropiadas que acrecientan el reforzamiento social. Frecuentemente un gesto mal interpretado, una percepción equivocada, un juicio previo y una palabra a destiempo son el desencadenante o causante de un conflicto.

La mejor forma de balsamizar las relaciones humanas, para un tratamiento educativo del conflicto, debe comenzar por un entrenamiento en habilidades sociales (M. Segura, *Ser persona y relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales, y crecimiento moral. 2004*).

ACTIVIDADES EN EL AULA PARA DESARROLLAR ALGUNAS HABILIDADES SOCIALES QUE TIENEN UNA RELACIÓN DIRECTA CON LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS: "SABER ESCUCHAR" Y "EXPRESAR LOS PROPIOS SENTIMIENTOS".

LA TRANSMISIÓN DE MENSAJES

Las personas participantes están sentadas formando un círculo. El animador o animadora del grupo dice al oído de una persona un mensaje para que se vaya transmitiendo de persona a persona. Por regla general se comprueba que al llegar el mensaje a la última persona, llega tan distorsionado que no se parece en nada al original. De este modo se pueden analizar los obstáculos o dificultades en la comunicación y aprender cuáles son los elementos necesarios para la escucha activa.

PARAFRASEAR

Se forman parejas entre las personas que participan y el animador o animadora del grupo elige una noticia de interés y pide a la primera persona que tenga a su lado que hable de la noticia. La segunda persona debe parafrasear a la primera. Sólo cuando la primera le ha dado el visto bueno a la interpretación de la segunda, la segunda comienza a hablar sobre la misma noticia. Así la primera persona parafrasea lo que la segunda ha dicho. Se trata de asegurarnos que el mensaje que ha dicho la otra persona ha sido recibido correctamente, porque ha activado de manera especial la atención.

EL LENGUAJE CORPORAL

Dispuestos en dos filas los participantes y mirándose de frente, se trata de percatarse de nuestro lenguaje corporal. Una fila va expresando varios sentimientos y emociones utilizando exclusivamente el cuerpo, y la otra intentará identificar qué sentimiento o emoción ha sido expresado. A continuación se abre un debate a partir de preguntas como éstas: ¿Cómo te sentiste?, ¿fue fácil o difícil distinguir los sentimientos?, ¿por qué

fue fácil o difícil distinguirlos?, ¿qué habilidad social es adecuada para percibir mejor los sentimientos?.

EL ESPEJO

También en esta actividad deben disponerse en dos filas, de manera que la una sea el espejo de la otra. Por medio de esta actividad se trata de reconocer cómo es nuestro lenguaje corporal gracias a un "espejo". La fila que hace de espejo tiene que imitar los sentimientos y gestos que la otra realice. Se repite esta actividad intercambiando las funciones de cada fila. A su término puede iniciarse un debate para analizar los sentimientos percibidos y las novedades en el lenguaje corporal que hayan aparecido.

EL VIENTO Y EL ÁRBOL

Por medio de piezas musicales o imágenes de prensa escrita, se pide a quienes participan que se concentren en identificar los sentimientos que les ha sugerido. Es conveniente en el caso de la escucha de una pieza musical permanecer con los ojos cerrados. A continuación y con la colaboración de todo el grupo se escribe un listado de los sentimientos que hemos experimentado. Luego, se deben anotar aquellos sentimientos que no ha costado expresar y los que sí les ha costado. Para terminar, se forman grupos de cinco personas en los que se reflexione sobre esta pregunta: ¿por qué me cuesta o no expresar estos sentimientos? y los resultados se debatan entre todo el grupo.

II. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y EDUCACIÓN EN VALORES.

1. EDUCAR DESDE EL CONFLICTO ES EDUCAR EN VALORES

La formación para el tratamiento de conflictos de forma no violenta supone educar para el diálogo, el consenso y para la formación de ciudadanos y ciudadanas con un talante democrático. La educación para el conflicto y la transformación positiva del mismo es educar en valores. Siguiendo a Marta Burguet, podemos decir que los conflictos de valor generan controversia por la contraposición de valores defendidos. En las sociedades democráticas se dan estas controversias porque son sociedades plurales donde no existe un canon único de vida. Además de la controversia se da la divergencia en aquellas situaciones de disparidad axiológica que no desembocan en conflicto si se aplica la tolerancia.

Los diferentes tipos de valores que se dan en las sociedades democráticas son los siguientes:

- **Compartidos:** Son aquellos que son aceptados de forma generalizada y establecidos por consenso social, como los recogidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

- **No compartidos:** Son aquellos no aceptados de forma generalizada. Dentro de éstos se encuentran los que son contradictorios con los compartidos, es decir, contravalores, y los no contrarios a los compartidos y que generan las cuestiones socialmente controvertidas al mantener posturas distintas diversos colectivos de las sociedades democráticas.

En las sociedades democráticas hay que educar en unos mínimos morales asumidos, ética de mínimos normativos **universalizables**, según Adela Cortina, a los que se llega mediante argumentos que alcancen la **intersubjetividad**. No se puede educar en el relativismo absoluto, en el que no importa ningún sistema de valores, porque ello genera indefensión e inseguridades en determinados momentos evolutivos que amenazan la formación moral y la libertad de los educandos. *"Ante la ética global defendemos la necesidad de educar en unos valores mínimos que garanticen la construcción autónoma en situaciones de interacción social, orientados hacia la búsqueda de niveles progresivos de justicia, solidaridad y equidad"* (Martínez, M. (1998): *Consideraciones teóricas sobre la educación en valores* en *Congreso Iberoamericano de Educación "Las transformaciones educativas"*, Buenos Aires.)

La posición de los profesionales de la educación ante los valores compartidos debe ser la de educar en la aceptación de estos valores universalmente deseables (beligerancia

activa); ante los valores no compartidos debe ser la de educar en el rechazo (beligerancia negativa) y ante los valores no compartidos y no contrarios a los compartidos debe ser la de educar para que el educando asuma la controversia y pueda optar autónomamente (neutralidad).

Los profesionales de la educación deben actuar como gestores de conflictos de valores y fomentar el desarrollo moral autónomo de los educandos, desde posturas de beligerancia o neutralidad, según el tipo de valores que entren en juego.

Educar para la Resolución de Conflictos es educar en valores y conlleva la formación de individuos autónomos que comparten los valores aceptados de forma generalizada, rechazan los valores contrarios a la Declaración Universal de los Derechos Humanos y se forman sus propios criterios respecto a las cuestiones socialmente controvertidas.

Los conflictos tienen un gran valor pedagógico, son oportunidades para transformar la realidad y llegar a acuerdos constructivos. El conflicto es una oportunidad para el crecimiento en los cuatro pilares en los que se basa la educación según J. Delors: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. *"Queda, pues, representado así el tratamiento de los conflictos en su globalidad: desde la cognición, desde la emoción y desde la acción moral, porque la educación integral en este terreno permitirá 'que los más hábiles en el conocer y en el hacer, lo sean también en el vivir juntos y en ser personas, y que los más capaces en el desarrollo de la comprensión del otro, en el respeto al pluralismo y la comprensión internacional y en el ejercicio de la responsabilidad, sean hábiles en el conocer y en el hacer' ". (Burguet, Marta (1999): El educador como gestor de conflictos. Bilbao. Desclée de Brouwer, pp. 63-64).*

El conflicto es una oportunidad de crecimiento y transformación de la realidad que no debemos negarle al alumnado.

"El objetivo primordial en el ámbito escolar debería ser poder desarrollar y reforzar un modelo de escuela donde el conflicto se entienda como una oportunidad para el crecimiento, y que la resolución constructiva del mismo constituya una premisa de prevención de violencia y malos tratos, orientada por los principios básicos de la pedagogía pacífica: transformación de conflictos, eliminación de factores de violencia en la educación y el entorno educativo".(Burguet, Marta (1999), op. cit. p. 70).

1.1 Una enseñanza sin dimensión moral no puede considerarse educación.

Estamos asistiendo a un proceso de cambios que suponen el nacimiento de una nueva estructura social. La educación no se libra de esos vientos de cambio. Es una constante histórica que la educación ha colaborado a romper con el pasado, contribuyendo a las transformaciones sociales y al progreso científico y tecnológico; pero también es cierto que la educación suele resistirse a romper con el pasado, incluso suponiendo el éxito de algunas reformas educativas llevadas a cabo.

A la educación se le había asignado la función social de preparar para un puesto de trabajo. Pero hoy la educación no puede garantizar un futuro profesional a sus ciudadanos; todo lo más puede enseñarles a cambiar de trabajo.

Por ello, la educación debe orientar la formación del futuro ciudadano desde planteamientos distintos. Ya no le es suficiente preparar exclusivamente en el ámbito de los conocimientos. A tal fin, la educación debe tratar de formar a ciudadanos competentes, no sólo competitivos, en la utilización de la abundante información, en el uso de las nuevas tecnologías, con una buena capacidad de gestión, a **partir de valores éticos ejercidos desde la convicción**. Además, se necesita una educación que contribuya eficazmente a la convivencia democrática, a la tolerancia y a recrear un talante de solidaridad y cooperación.

La principal innovación que presentan las Reformas Educativas recientes desde la LOGSE hasta hoy, es la necesidad de reivindicar la función moral de la educación, desdeñada en los últimos tiempos por enfoques técnicoacademístas, de modo que **la educación precisará reorientar su función**, en una sociedad que deberá soportar la carga del desempleo como su principal característica y que ya no le es suficiente preparar exclusivamente en el ámbito de los conocimientos.

Ya el Documento sobre *Centros educativos y calidad de enseñanza* que el Ministerio de Educación sometió a debate en el año 1994, situaba como **primer factor y ámbito para esta calidad, la educación en valores**, en respuesta a una demanda social que debía satisfacer la escuela ante un nuevo paradigma educativo, - *"Nuestra sociedad*

pide a la escuela que forme personas capaces de vivir y convivir en sociedad, personas que sepan a qué atenerse y cómo conducirse", señala el Documento.

La dimensión moral de la educación está de actualidad, incluso en el debate social, bien sea por los casos de corrupción que nos salpican con relativa frecuencia, bien sea por los retos que la ciencia y la tecnología lanzan a la ética. Ello está contribuyendo a que el **debate ético se incorpore a la sociedad civil**, ya que la función de la ética es servir de perspectiva para la reflexión práctica sobre nuestras acciones (A. Cortina, *La ética de la sociedad civil 1994*).

Sin embargo, y a pesar de la "inflación" de moral que rebosan los textos oficiales de nuestro sistema educativo, en los programas de enseñanza **existe una dicotomía entre el saber relevante y el saber subsidiario**. El tratamiento de los valores se asimila a los temas transversales -como la educación ambiental, no sexista, etc.- y entra a formar parte del saber subsidiario. En estas condiciones quedan encubiertos los valores latentes de la cultura escolar, contrarios a los que promulgan las propias normas institucionales: solidaridad, tolerancia, diálogo, etc. Además, existe un tratamiento formalista y distorsionante de los valores en educación: o bien se hace uso de técnicas para enseñar valores como si fueran competencias procedimentales exclusivamente; o bien se sigue un tratamiento dirigido a ilustrar, en espacios ajenos a la experiencia directa del alumnado, en la educación en valores.

Por eso no desearía dirigir estas reflexiones acerca de la dimensión moral de la educación hacia una **prédica moralista**, como muchas veces de modo inservible se hace; sino, partiendo de los graves problemas didácticos e ideológicos que tiene, llevarlo a la práctica en las actuales condiciones sociales y realidad interna de los centros, resituar la nueva demanda social a la escuela, de por qué la educación, como decía Kant, debe **educar para la vida**, en lugar de limitarse a enseñar sólo conocimientos.

MODELOS EN LA EDUCACIÓN EN VALORES

BASADOS EN UNA PERSPECTIVA OBJETIVISTA

- ✚ Valores **ABSOLUTOS**
- ✚ Criterios externos
- ✚ Inculcación, transmisión

BASADOS EN UNA PERSPECTIVA SUBJETIVISTA

- ✚ Valores **RELATIVOS**
- ✚ Criterios personales
- ✚ Individualización

BASADOS EN UNA PERSPECTIVA RELACIONAL

- ✚ Valores **CONSTRUIDOS**
- ✚ Criterios consensuados
- ✚ Autonomía, socialización

A. MacIntyre ha calificado de paradójica, necesariamente abocada al fracaso, la empresa en que están inmersos los docentes en nuestra sociedad actual: Por una parte se les exige que la acción educativa debe conformar al joven para adaptarlo a un determinado rol y función social; por otra, como viejo ideal heredado de la Ilustración, debe enseñar a los jóvenes a pensar por sí mismos, a ser autónomos en el sentido que lo definió Kant. Pero en las sociedades actuales no se dan las condiciones que hagan posible la coexistencia de ambos objetivos. Veamos cómo sitúa su planteamiento:

"Los maestros son la esperanza perdida de la cultura de la modernidad occidental. Uso esta expresión en el sentido original holandés de un pelotón de asalto lanzado a una peligrosa misión ofensiva por delante del grueso de la tropa, así como en su sentido posterior inglés de una empresa de cuyo éxito dependemos pero que, de hecho, está abocada al fracaso. Porque la misión a la que los maestros de nuestro tiempo están destinados es, a la vez, esencial e imposible. Es imposible porque los dos propósitos principales que se les pide, en las condiciones de la modernidad occidental, son mutuamente incompatibles. ¿Cuáles son estos propósitos?.

Cuando digo que los dos propósitos de los sistemas educativos modernos son sobre todo adaptar al joven a cierto rol particular y ocupación en el sistema social y habilitarlo(la) para pensar por sí mismo/a, quiero significar al menos dos cosas. Primera, la propuesta de que son éstos los objetivos que debe perseguir un sistema educativo es una de las innegables perogrulladas del momento pronunciada en sus discursos por los ministros de educación, por los presidentes de las autoridades locales y los directores de los centros de enseñanza; tan familiar como para no volverse a oír. Segunda, tales metas se dan por presupuestas, consciente o inconscientemente, como .proporcionando respuestas finales a una cadena de preguntas de este estilo: '¿Para qué se está haciendo esto?'; siempre y cuando tales preguntas se expresan acerca de las propuestas inmediatas y cotidianas que cada profesor formula en la clase.

*Si la verdad de esta tesis llegase a ser reconocida, entonces donde nosotros hemos creído hasta ahora que nuestros maestros podrían perseguir estas dos metas con un éxito, limitado solamente por los recursos de que disponen y por sus propias habilidades y adiestramiento, nosotros tenemos, por el contrario, que concluir, primero, que una cierta suerte de fallo es inherente a los sistemas educativos modernos, que ningún tipo de reforma educativa se puede esperar que lo remedie y, en segundo lugar, respecto a estas dos metas, los maestros afrontan no ambas, sino una u otra. O pueden seguir persiguiendo la meta de adaptar a sus alumnos al tipo y nivel de rol social y ocupación prescritos en su sociedad **para los resultados** de tal parte del sistema educativo en el que están ocupados, o pueden continuar persiguiendo la meta de adiestrar a sus alumnos a pensar por sí mismos, pero no pueden coherentemente perseguir ambas metas". (A. MacIntyre, La idea de una comunidad ilustrada).*

Con este texto provocativo de MacIntyre se pretende **reflexionar sobre el papel de la educación moral en nuestra sociedad**, en qué medida la visión de Kant es compatible hoy día; o -en otros términos- si la creencia ilustrada de Kant de que era posible educar no sólo para la escuela sino para la vida, puede empezar a haberse quedado vacía.

1.2 Perspectivas éticas para la educación en valores y la formación de la ciudadanía

✚ **Ciudadanía autónoma.** A través del juicio y del razonamiento moral se trata de evitar la ocurrencia, en todo lo relacionado con el ámbito de la moral en las aulas, que nos induce a caer en dos tópicos a la hora del debate moral: **el reduccionismo relativista de los valores y el reparto por igual para todos de la razón moral.** Esta crisis del razonamiento moral proviene de un desentrenamiento, pues en poco tiempo hemos pasado del predominio en nuestra sociedad de un único código moral -la moral católica- al pluralismo moral.

Ante la existencia de diversos códigos morales que conviven en nuestra sociedad nos surgen las dudas y las preguntas: ¿quién está legitimado para dirimir entre el Bien y el Mal?, ¿qué y quién nos puede orientar hacia el Bien? Respondería a estas preguntas diciendo que caminaremos toda la vida a tientas y que nunca tendremos garantías absolutas de lo que se entiende por Bien. Y al mismo tiempo, respondería que a través del razonamiento y del diálogo moral encontraremos elementos básicos para orientarnos hacia los valores morales más defendibles.

Siempre me han impresionado los intentos machadianos de delimitar qué es lo bueno para todos -los universales morales- con aquellos versos: "*bueno, en el mejor sentido de la palabra bueno*"; se trata de una repetición terminológica, una tautología que confirma la dificultad para tratar de formular los valores en los que educamos.

No cabe la menor duda de que el paso de convivir con un sólo código moral en nuestra sociedad durante tanto tiempo, a un **pluralismo moral** es complicado, porque exige que seamos nosotros quienes tengamos que dar las respuestas a las preguntas que se nos hacen desde el ámbito moral, y no estamos entrenados para ello. Es frecuente observar que en el ámbito de las decisiones morales necesitamos todavía de prótesis, es decir, de que sean otros y no nosotros los que nos señalen y guíen en los códigos morales correctos. Por eso buscamos que sean los políticos, los intelectuales, los educadores, las Iglesias, las sectas, etc., los que ejerzan el liderazgo en la toma de decisiones morales.

La educación en valores que hoy se proporciona desde los centros escolares, debe entrenar para este **ejercicio del razonamiento y la argumentación moral**, porque somos los ciudadanos, desde la ética civil, los que debemos tomar esas decisiones, ya que, en definitiva, una norma moral sólo debe cumplirse cuando se está convencido racionalmente de que debe cumplirse. En la moral no hay representantes, y aunque recurramos a la ayuda de otros a la hora de tomar decisiones morales, las respuestas no nos vienen dadas, sino que hay que buscarlas. La moral no es como el Oráculo de Delfos, que tenía respuestas predeterminadas para todas las preguntas que se le hacían. Tal vez en las decisiones morales no sólo es necesaria la racionalidad pura, sino también la imaginación.

CRITERIOS PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES

AUTONOMÍA	Aceptación Afectividad Seguridad	Afectivo- Emocional
DIÁLOGO	Consenso Disenso	Cognitivo- Racional
RESPECTO	Autocontrol Esfuerzo Bien común	Volitivo - Conductual

Debemos colaborar desde la educación en valores a **construir ciudadanos autónomos, evitando toda indoctrinación, para que éstos construyan sociedades abiertas y no cerradas**. Educar para una sociedad pluralista es ya un modo de educación moral. Ahora bien, ¿qué quiere decir que una sociedad es pluralista en moral?. Lo primero que habría que decir es que una sociedad pluralista en moral no significa que cada uno diga y haga lo que quiera, puesto que no debe confundirse pluralismo con subjetivismo. El pluralismo moral de una sociedad consiste en articular la justicia y la felicidad, articular las distintas concepciones y visiones de la vida de los grupos sociales con la justicia. (A. Cortina, *El quehacer ético 1996*).

2.2. La ética de la responsabilidad. Está en crisis la moral individualista como única moral, porque no es suficiente la buena voluntad y porque las consecuencias son impredecibles cuando se actúa de un modo individualista.

🚧 **La moral individualista debe ser reemplazada por la ética de la responsabilidad.** ¿Qué es una ética de la responsabilidad?. La que tiene en cuenta no sólo los actos (Kant), sino también sus consecuencias; la que al tomar una decisión moral prevé las consecuencias. Ahora bien, ¿hasta dónde llegan nuestras responsabilidades?. No sólo hasta las acciones que realizamos, como acabo de reseñar, sino también a la cadena de consecuencias que se pueden derivar de esas acciones; dicho de otro modo, la responsabilidad está en todo el proceso de una acción; en la acción y en las consecuencias; el concepto de responsabilidad sería como un ciempiés que abarca al derecho, a la ética, a las costumbres, etc.

Lo que caracteriza a nuestra sociedad es que sólo nos fijamos en la legalidad de las acciones, pero no vamos más allá; es decir, no nos fijamos también en la responsabilidad por las consecuencias que se puedan acarrear. Hoy, en un accidente cualquiera, interesa más la indemnización que la culpabilidad del sujeto, se trata de una responsabilidad sin culpa.

Estas consideraciones sobre la responsabilidad desde el ámbito de la ética, son de gran valor para aplicarlas a los retos que nos provocan las nuevas tecnologías. La tarjeta de visita del hombre contemporáneo se escribe desde el poder que tiene de crear y destruir con las nuevas tecnologías. Hemos perdido las riendas para dirigir la tecnología y ya no la podemos controlar. Tampoco sabemos ya por qué investigamos, ya que la misma investigación impone sus reglas de juego. Se podría decir que **en el pasado siglo XX no ha habido criterios racionales para construir la ciencia y la tecnología**, ha

sido la guerra quien ha guiado los criterios tecnológicos; se trata, por tanto, de una autonomización del poder tecnológico.

Con frecuencia la ciencia construye teorías científicas que de inmediato se convierten en imperativos tecnológicos, repletas de conformismo intelectual, no exentas del peligro de situarse en la frontera del nihilismo pasivo, es decir, de una imposibilidad de plantear la pregunta por el sentido o dirección de dichas teorías científicas en cuanto a sus aplicaciones y repercusiones sociales. **Es evidente que no todo lo que científicamente puede hacerse deba moralmente ser hecho.** Entonces, ¿qué debemos hacer?, ¿puede la ciencia y la tecnología, en nombre del progreso, no tener límites, ni fronteras y emanciparse de toda reflexión ética?, ¿en qué mundo queremos vivir? En definitiva, desde la educación se puede colaborar a que las jóvenes generaciones puedan construir el proyecto de una nueva sociedad, partiendo de las abundantes posibilidades que les brinden la tecnología y la ciencia.

Desde el principio de la responsabilidad, aplicado a una sociedad muy tecnologizada, se puede proclamar que, puesto que el ser humano tiene la posibilidad de destruir a la humanidad, tiene también la responsabilidad de que esto no suceda. Para ello habrá que estar vigilantes en cada movimiento que realiza la tecnología. Con la ética de la responsabilidad no se trata sólo de dejar un mundo habitable para el futuro, sino también a corto plazo.

🚩 **Los proyectos de vida.** La importancia que la categoría de proyecto tiene para la vida humana ya fue puesta de manifiesto por Ortega y Gasset. Pero es un hecho que esa categoría adquiere ahora, a la vista de la encrucijada en que se encuentra la educación, una importancia mayúscula, que le da una dimensión ética trascendental.

La realidad que nos toca vivir es la consecuencia de la **desaparición del sujeto** en el sentido que fue proclamado por Descartes, como sujeto lógico, y, después, por las teorías políticas contractualistas, como sujeto político. Hoy el individuo sigue funcionando, igual que la sociedad sigue progresando, pero es por su propia dinámica y no como respuesta a un proyecto. A pesar de la superabundancia de información, de servicios, de bienes, lo más característico de nuestra cultura es el aburrimiento, pero no me refiero al aburrimiento romántico y melancólico, sino a un aburrimiento integral al que se llega por el hecho de poder hacerlo todo; por el hecho de haber recorrido todo el espacio que ocupa un proyecto voluntario, **podríamos decir que actuamos sin que nuestras acciones tengan un destino u horizonte.** Es la circunstancia de ocuparnos con las cosas sin responsabilizarnos de ellas lo que nos conduce a la abulia. Lo paradójico es que esa disponibilidad absoluta convive con la falta de proyectos, estado característico de la desilusión, que es el síntoma del aburrimiento.

La falta de proyectos de vida acarrea la desmoralización. Por ello, **es nuestra obligación como educadores de los jóvenes ayudarles a construir proyectos de vida**, a hacer cosas prácticas con sentido, porque ellos creen que no hay nada que hacer. El futuro es de los individuos con coraje y proyectos de vida, de los que sienten que participan en un proyecto mayor que ellos mismos.

2. ¿EN QUÉ VALORES EDUCAMOS?

La educación en valores se ha puesto de actualidad en los últimos tiempos, exigida además por imperativo legal en todos los centros educativos. Tablas y escalas de valores morales aparecen por doquier y los claustros de profesores se aprestan a consensuar cuáles quieren transmitir en sus centros.

Sin embargo, leer un listado abstracto de valores en los que queremos educar no puede dejar satisfecho a nadie, puesto que de inmediato surge la pregunta: ¿por qué estos valores y no otros?, ¿quién ha elaborado esta relación, con qué fundamentos y con qué legitimidad?

¿QUÉ SON LOS VALORES MORALES?

CUALIDADES DE LA PERSONA

Sociedad equitativa
Persona justa y solidaria

RELACIONADOS CON LA REALIDAD HUMANA

Autonomía

ORIENTADOS A HACER LA VIDA MÁS HUMANA Felicidad

UNIVERSALIZABLES Derechos humanos

Tarea de la educación moral es tratar de aclarar qué es eso de la moral e intentar detectar en nuestra sociedad los valores que transpiramos, cuáles nos parecen ya irrenunciables. Pero también intentar dar razones, **fundamentar por qué optamos por unos y no por otros**. En definitiva, tratar de esclarecer por qué a la hora de educar elegimos unos valores y no otros. Teniendo en cuenta que el hecho de que sean unos determinados valores los que recogen las disposiciones formales de cada Administración educativa no puede ser la única razón, ni siquiera la más conveniente, para ciudadanos maduros.

Sin embargo, otra pregunta no menos candente nos queda en el tintero: ¿estamos legitimados para una educación moral? Y digo que calor no le falta a esta pregunta, porque no son pocos los profesores y profesoras que se muestran reticentes a educar en valores morales, por temor a reproducir ciudadanos domesticados.

Aunque no estaría de más recordar que esos mismos profesionales de la educación muestran poco empacho en exigir al alumnado que aprendan un buen conjunto de habilidades y conocimientos científico-técnicos para prepararles para la vida. Ahora bien, ¿queda una persona suficientemente preparada para la vida con las solas habilidades técnicas, aún en el caso más optimista de que las aprenda bien?.

Ya en el año 1972 Celestin Freinet advertía del escaso entusiasmo y despreocupación de la escuela hacia la educación moral en su paradigmático libro *"La educación moral y cívica"*. El primer capítulo del libro comienza así: *"El desinterés de la escuela por la formación moral y cívica de los alumnos es una incidencia reciente, hijo del "cientificismo". A principios de siglo se creyó que las realizaciones técnicas y el aumento de los conocimientos harían al hombre automáticamente mejor. A pesar de ello, hoy en día todo el mundo sabe - y los niños los primeros-- que hay formas de inteligencia y de cultura que la escuela no tiene en cuenta y que valen, a quien la ha sabido conservar y desarrollar, prestigio y dinero, y que es falso que las personas instruídas sean de una moralidad y de un valor cívico superior"*.

Nos queda un consuelo cuando educamos, y es que los valores morales están tan arraigados en nuestra condición humana que cuando nos proponemos unos objetivos didácticos que guíen nuestra actividad docente, estamos ya rozando el ámbito de los valores morales, porque colaboramos a orientar armónicamente las capacidades. **Los valores morales son valores que giran en torno a la persona** y que trazan un horizonte de humanización, es decir, guían ese proceso de humanización porque progresivamente reemplazan a los instintos.

No se trata de hacer formulaciones abstractas de valores morales al estilo coleccionista, sino de hacernos dueños (Nietzsche) de nuestros propios valores y asumir que una educación moral debe ser una intervención en el aula fundada en la convicción. Conviene **centrar la educación moral en el contexto real de nuestra práctica educativa y para ello es más relevante educar en unos valores morales consensuados previamente**. Pero, ¿cuáles son los valores de la democracia útiles y necesarios para una educación moral que obligan universalmente? Los podemos concretar en tres grandes grupos: **Valores irrenunciables para una vida digna** (Paz, libertad, Igualdad, Justicia); **Valores para la solidaridad** (los mínimos para la ética) y **Valores para la convivencia democrática** (Tolerancia, Participación, Coraje cívico, Coherencia, Disponibilidad).

Hoy hace falta mucho valor y moral para educar. Para no sucumbir en este intento de educador y, sobre todo, desde una dimensión moral de la educación, es preciso haberse **comprometido en una apuesta valerosa acerca del valor de la vida humana, en el porvenir de los hombres y mujeres**, y en el compromiso por legar unos determinados valores culturales.

A pesar de estas dificultades, sí que **pueden aportarse razones que justifiquen una educación moral:**

La primera es que a la humanidad le ha costado demasiado tiempo aprender el valor de determinados valores, como la paz, la libertad, la igualdad, la solidaridad, para pretender que ahora no merece la pena legarlos, dejando a las jóvenes generaciones

que aprendan por ensayo-error si les interesa vivir según esos valores o prefieren olvidarlos.

La segunda razón es que sí merece la pena una educación moral en aquellos valores que apreciamos, porque ya están incorporados en el marco de una sociedad pluralista, y que sólo desde ellos podría la juventud construir un mundo a su medida y a la de las generaciones futuras.

La tercera razón sería que, a pesar de que hace falta mucho valor y mucha moral para educar hoy, nuestra profesión de educadores tiene encanto, es decir, que un supuesto básico de la actividad educativo es la convicción de que merece la pena, y de que es posible hacer algo por la calidad y la madurez humana de las nuevas generaciones. Se colabora a esta acción facilitándoles unos determinados valores y bienes culturales, lo cual rebosa moral por todos los costados y nos lleva a intuir que acaso formar moralmente y educar sean una misma cosa.

Por otro lado, con esto tampoco estamos descubriendo nada nuevo, sino recogiendo lo que la mejor tradición educativa siempre tuvo claro: **que una enseñanza sin propósito moral no es educación.** Una educación moral que capacite a las jóvenes generaciones no sólo para resistir a la inmoralidad reinante, sino ante todo para rescatarla de la desmoralización. Pues no se trata de regenerar a esta sociedad, sino de levantarle la moral por medio de una educación en valores que favorezca las ganas de vivir con dignidad, que colabore a construir proyectos ilusionados de vida; que facilite la comunicación y las relaciones con los demás ciudadanos de la aldea global y que ayude a alcanzar alguna vez esa rara experiencia de la felicidad.

¿EN QUÉ VALORES EDUCAMOS?

VALORES IRRENUNCIABLES PARA UNA VIDA DIGNA:

- ✚ **PAZ:** Más allá de la supervivencia.
- ✚ **LIBERTAD:** Emancipación y autonomía.
- ✚ **IGUALDAD:** Equiparación para la diferencia.
- ✚ **JUSTICIA:** Equidad. Derecho y derechos humanos.

VALORES PARA LA SOLIDARIDAD.

- ✚ **LOS MÍNIMOS PARA LA ÉTICA.**
- ✚ **EL QUICIO DE LA SOLIDARIDAD.**
- ✚ **EL ROSTRO HUMANO DE LA JUSTICIA.**

VALORES PARA LA CONVIVENCIA:

- ✚ **RESPONSABILIDAD:** El reverso de la libertad.
- ✚ **TOLERANCIA:** El reto de una tolerancia dialogada.
- ✚ **RAZONABILIDAD:** El ejercicio prudente de la razón.
- ✚ **CORAJE CÍVICO:** El desarrollo de un talante crítico.
- ✚ **COHERENCIA:** Articular el decir con el hacer.
- ✚ **HONESTIDAD:** Ajustar la honestidad y la honradez.
- ✚ **AUSTERIDAD:** Valorar más "ser más" que "tener más".
- ✚ **DISPONIBILIDAD:** La generosidad para el compromiso.
- ✚ **PARTICIPACIÓN:** La implicación con los afectados.
- ✚ **ESPERANZA:** La confianza ante lo paradójico.
- ✚ **AFECTO / TERNURA:** La contestación a la insensibilidad.

3. ESTRATEGIAS PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES

No dudo, como ya he reseñado anteriormente, que nos encontramos con dificultades a la hora de llevar a cabo en la práctica escolar la educación en valores. Ya Platón lo advirtió en su diálogo del Menón: *"¿Podrías tú decirme, Sócrates, si la virtud se adquiere mediante la enseñanza o mediante el ejercicio, o bien si es consecuencia ni de la enseñanza ni del ejercicio, antes bien, es la Naturaleza la que le da al hombre, o incluso proviene de alguna otra causa?"* Se trata, por lo tanto, de señalar algunas **acciones concretas o estratégicas de intervención en el centro y en el aula para una educación en valores.**

PROYECTO MORAL DEL CENTRO

CONTENIDOS	SECTORES
CARTA DE CONVIVENCIA	- Centro educativo - Consejo escolar - Claustro
PROYECTO CURRICULAR	- Ciclo - Claustro
PLAN DE GESTIÓN DE AULA	- Aula - Grupo - Clase
PROYECTO PERSONAL	- Tutoría - Familia - Alumnado
CONTRATO MORAL	- Claustro

a) Desde la Comunidad Educativa conviene acordar y **consensuar** los valores mínimos en los que se pretende educar, a partir de las necesidades del entorno, aceptados por una mayoría de los educadores y orientados a profundizar en la convivencia democrática y bajo el paraguas de estas **condiciones:**

- ✚ Interiorización de los **valores** del proyecto.
- ✚ Actitud **democrática**, y rechazo de dogmatismos.
- ✚ Participación del **alumnado** en el proyecto.
- ✚ El profesorado como **mediador** en la resolución de conflictos.
- ✚ Disposición del **espacio**.
- ✚ Optimización del **tiempo**.
- ✚ Aprovechamiento del **material**.
- ✚ Colaboración de la **familia**.
- ✚ Predisposición del **equipo** en pleno.
- ✚ Explotación de las experiencias del **entorno**.

b) Una vez definidos y consensuados los valores, la segunda acción básica es que en el tratamiento de esos valores en el Centro Escolar debe **haber coherencia y compromiso en su desarrollo**. La escuela debe crear un clima moral en el que el alumnado pueda encontrar modelos y referencias prácticas, de acuerdo a los valores consensuados, y el profesorado pueda estimular algunos aspectos muy importantes para crear ese clima moral, como por ejemplo:

- ✚ Crear un clima de **confianza** mutua.
- ✚ Determinar las **reglas de conducta** que faciliten la perspectiva moral.
- ✚ Hacer **responsables** a la clase o el grupo.
- ✚ Iniciar las **normas morales** del grupo y el conjunto de correcciones.
- ✚ Instituir un **contrato** y realizar su seguimiento.
- ✚ Respetar las normas morales de otros **grupos**, sin que ello implique renunciar a las propias.

Para concretar esta propuesta de coherencia y de compromiso en el desarrollo de los valores consensuados en el Centro Escolar, se hacen imprescindibles tres tipos de actuaciones:

- ✚ Coherencia y compromiso del **profesorado**: educamos más por lo que somos que por lo que decimos.

- ✚ Coherencia y compromiso con las **normas de funcionamiento, participación y convivencia escolar**, como reflejo y referencia de los valores consensuados, para evitar las contradicciones o discontinuidades formativas
- ✚ Coherencia y compromiso de la **familia** con su implicación en la educación en valores, para ello es necesario que conozcan los valores consensuados en el Centro Escolar.

c) Debemos incorporar, sin forzarlos, los contenidos actitudinales a nuestras **áreas de conocimiento**: que no "aprendan a aprender", solamente, sino que también "aprendan a vivir". Estos contenidos actitudinales, desde la perspectiva de la educación moral, deben traducirse en conductas cada vez más autónomas.

ACTITUDES

INSTRUMENTALES

Apertura/ Sinceridad/ Reflexividad hacia el yo/ Cambio constructivo/ Compromiso interpersonal/ Implicación comunitaria/ Uso de la razón.

CONSENSUADAS

Justicia/ Igualdad/ Dignidad/ Reconocimiento.

CIENTÍFICAS

Interés/ Observación/ Orden Rigor/Esfuerzo

CONVIVENCIALES

Cumplimiento de normas de convivencia/ Participación en la elaboración de normas

PERSONALES

Mediante elaboración racional y en situación de interés social.

d) Los valores consensuados colegiadamente por el Centro Escolar deben ser **revisados y evaluados** también colegiadamente, para realizar un seguimiento de su cumplimiento real. Este es el mejor instrumento de evaluación en el ámbito de los valores.

No se puede silenciar que es este ámbito de la educación en valores el que presenta mayores dificultades en la práctica. Lo que pretendo decir es que el punto de partida para reflexionar sobre la evaluación en el ámbito de la educación en valores, debe comenzar por explicitar que la dimensión técnicometodológica quede subordinada a la ética-moral, es decir, que sólo después de tener claro el sentido de la evaluación en este ámbito podemos pasar a considerar qué métodos y técnicas podrían ser más útiles. Por otra parte, hay que tener en cuenta que en la evaluación de valores se mezclan dos dimensiones: además de problemas técnico-metodológicos (instrumentos para conseguir mejor información), debemos considerar sobre todo el problema ético (qué evaluar, para qué evaluar, con qué legitimidad y publicidad). Será preciso liberarnos de cualquier obsesión positivista de pretender medir objetivamente con cualquier tecnología de evaluación los valores morales y las actitudes del alumnado. Por ello es necesario que dediquemos un apartado a continuación al controvertido tema de la evaluación de valores morales.

Quisiera terminar esta reflexión apuntando algunas **actitudes docentes** convenientes para la educación en valores:

1. La educación en valores morales no debe confundirse con la **reproducción de los valores vigentes**.
2. Evitar las **discontinuidades formativas** en la educación moral.
3. Aunque un Centro Educativo quisiera **inhibirse en la educación en valores**, no lo podría realizar en la práctica.
4. La educación en valores puede comenzar articulando los valores de la propia **comunidad** con los **individuales**.

5. Educar en unos valores **colegiadamente consensuados** es más relevante que promover una lista más exhaustiva de ellos.
6. Depende de las distintas etapas educativas para que la educación en valores se proyecte desde **la persona y/o la asignatura**.
7. La educación en valores debe ser una intervención en el aula fundada en la **convicción**.
8. Conviene centrar el discurso sobre los valores morales en el **contexto real** de nuestra práctica educativa.
9. Es necesaria la **formación permanente** del profesorado en el ámbito de los valores.
10. Percibir y comprender la **paradoja** de exigir a las instituciones escolares que eduquen en valores, a la vez que otras instancias sociales (familia, política) se inhíben en esta tarea.

4. DIFICULTADES EN LA EVALUACIÓN DE VALORES

La evaluación en el ámbito de las actitudes y valores se presenta como una de las brechas más profundas que las distintas administraciones educativas han abierto a la hora de orientar al profesorado en los criterios de **evaluación**, ya que salvo vagas indicaciones, no proporcionan ni criterios, ni instrumentos o medios claros y utilizables para que el profesorado pueda evaluarlos, tanto más necesarios cuanto que no contamos con una tradición en este campo de las actitudes y valores. En este apartado nos guiaremos por la reflexión de A. Bolívar en "*La evaluación de valores y actitudes*" (Anaya-Lauda.1995) acerca de la evaluación en el ámbito de los valores.

La evaluación, tal como hoy la entendemos, va más bien referida a una fase del proceso de enseñanza que a la calificación del alumnado. La función principal de la evaluación se sitúa en el **diagnóstico**: recabar información de todo el proceso de enseñanza, **posibilitar la reflexión sobre la práctica educativa y tomar decisiones en orden a mejorar**.

Esta concepción de la evaluación tiene hoy tres importantes implicaciones en el ámbito de las actitudes y valores:

1ª La evaluación no puede ser hecha sobre una base intuitiva, sino que requiere un **proceso sistemático** que implica aplicar unos determinados principios, métodos e instrumentos. Para ello el profesorado debe adquirir unas habilidades.

2ª La aplicación de estas habilidades puede aumentar la objetividad, **sin pretender nunca que la evaluación sea totalmente objetiva**.

3ª La subjetividad no tiene por qué implicar arbitrariedad, pues una **evaluación sistemática intenta evitar el juicio arbitrario**. Los componentes subjetivos no pueden ser nunca eliminados.

Quizá uno de los argumentos fuertes que hilvana todo el discurso de la evaluación de las actitudes y valores es que, en cualquier caso, **más que un problema de medición o técnicas, la evaluación en este campo es un "asunto de compromiso por revisar una práctica educativa colegiada, compartiendo unos valores y actitudes que se convierten en referente de la acción educativa y de la propia evaluación de progreso en el alumnado"**.

Lo que se pretende decir es que el punto de partida para reflexionar sobre la evaluación en el ámbito de las actitudes y los valores **debe comenzar por explicitar que la dimensión técnico-metodológica quede subordinada a la ética-moral, es decir, que sólo después de tener claro el sentido de la evaluación en este ámbito podemos pasar a considerar qué métodos o técnicas podrían ser más útiles**. Luego, en la evaluación de actitudes y valores se mezclan dos dimensiones: **además de un problema técnicometodológico** (instrumentos para conseguir mejor información), **debemos considerar sobre todo el problema ético** (qué evaluar, para qué evaluar, con qué legitimidad y publicidad). Será preciso **liberarnos de cualquier obsesión positivista** de pretender medir objetivamente con cualquier tecnología de evaluación las actitudes del alumnado.

Si advertimos que **la evaluación de valores y actitudes es una tarea controvertida**, convendría fundamentar un nuevo enfoque de la evaluación en este ámbito, tomando como **punto de partida las dificultades** con las que nos vamos a tropezar:

1ª La primera dificultad es que **se suele argumentar que el ámbito de los valores y las actitudes pertenece a la esfera más íntima de la persona**, que no puede ser

violada por el adoctrinamiento y la evaluación, es necesario respetar su autonomía de juicio.

2ª Otra dificultad es **la heredada del positivismo. Según esta teoría puede haber criterios para evaluar los rendimientos del proceso enseñanzaaprendizaje, pero no existen tales criterios profesionales para la evaluación de valores y actitudes**, por ser subjetivos.

3ª El discutido problema de **la neutralidad de la escuela en la enseñanza de valores**, que dificultaría tanto la enseñanza en este ámbito como su evaluación. Paradójicamente los medios de comunicación de masas pueden ejercerlo legítimamente, argumentando que son diversos.

4ª Se pretende en ocasiones **limitar la educación a una función reproductora de los valores sociales**. Aquí **la evaluación está ya predeterminada** para lo que se considera por un grupo social como convencionalmente aceptable.

5ª Otra dificultad en la evaluación surge cuando hay que dar **constancia pública** de dicha valoración. Se puede evaluar, y de hecho en la vida cotidiana continuamente estamos valorando en la enseñanza actitudes y valores; pero aparece la dificultad cuando hay que plasmarla en un documento público. En el enfoque que propone A. Bolívar el profesorado no actúa como censor; se trata más bien de interpretar la evaluación como un momento para reflexionar sobre las prioridades de la labor educativa.

4.1 Propuesta de evaluación

La evaluación en educación moral, valores y actitudes **debe contribuir al desarrollo personal del alumnado**. Debe facilitar un tipo de información que permita conocer el estado de aquellos indicadores cognitivos, conductuales, volitivos y afectivos en cada alumno o alumna que hacen posible un equilibrado desarrollo moral y convivencial. Además, **debe utilizar estrategias que permitan su uso informal y habitual**, sugiriendo posibles alternativas que contribuyen a mejorar los niveles alcanzados.

Todas las características planteadas sitúan el tipo de evaluación que defendemos en los modelos **de evaluación formativa con fines de motivación y desarrollo**, tal como la expone M. Martínez e I. Carrillo (*Educación en valores y desarrollo moral*. U.P.V. 1994.)

Planteadas estas consideraciones previas sobre las funciones del proceso evaluativo, presentamos a continuación los **objetivos que consideramos ha de procurar la evaluación** en el ámbito de la educación en valores:

1) Atender de forma continuada a las **diferentes manifestaciones del alumnado a través de un modelo sistemático y regular de evaluación continua**, en el que pueda diferenciarse los indicadores, o dimensiones más notables de la persona, para el logro de un óptimo desarrollo moral, siempre en función de su momento evolutivo.

2) Informar a alumnas y alumnos de los **progresos o déficits que manifiestan, ofreciendo alternativas que contribuyan a su mejora**, y facilitándoles los medios para que puedan incrementar el grado de confianza en sus propias capacidades.

3) Permitir **disponer del máximo de información sobre cada alumno y alumna** con el objeto de poder conocer el progreso del grupo-clase en su globalidad y orientar las acciones que dirigidas al grupo puedan desarrollarse por el profesorado a título individual o en equipo.

4) Colaborar en el **perfeccionamiento del proyecto curricular de centro, y especialmente en el proyecto educativo del mismo**, a través de las modificaciones que en relación con el ámbito de la educación moral, valores y actitudes, pueden estimarse oportunas. El proceso de evaluación ha de permitir conocer aquellos aspectos suficientemente atendidos en el plan de acción pedagógica propio del centro, aquellos que lo están deficitariamente y aquellos que a partir de la propia dinámica del mismo reclaman una atención en principio no prevista.

5) Facilitar la **colaboración entre familia y escuela** a partir del análisis conjunto de aquellos objetivos especialmente críticos y difíciles de alcanzar en el ámbito de los valores y de la convivencia y en los que pueda ser conveniente establecer pautas comunes de acción tanto a nivel escolar como familiar.

6) Permitir una **evaluación final de carácter sumativo a nivel de ciclo**, a modo de síntesis de la evaluación progresiva y formativa, que debe tener en consideración la

evaluación inicial y los objetivos previstos para cada indicador de desarrollo moral en los diferentes ciclos.

Consideramos a continuación los **aspectos básicos que giran en torno a la evaluación en el ámbito de la educación en valores**. Para ello debemos reflexionar sobre si pretendemos evaluar resultados de aprendizaje, en su sentido más estricto, o formas de proceder y comportarse. Pero también, y de acuerdo con la terminología más frecuente entre los especialistas en evaluación, **debemos considerar si queremos evaluar rasgos o conductas:**

1) Autoconocimiento:

Distinguir entre las responsabilidades e intenciones y las propias acciones.

2) Autonomía y autorregulación:

Mostrar una vida afectiva y emocional orientada por criterios propios.

3) Capacidades para el diálogo:

Describir y explicitar en público el propio punto de vista de forma argumentada.

4) Capacidad para transformar el entorno:

Participar en programas de acción sobre temáticas ético-sociales de las que no se pueda ser beneficiario.

5) Compresión crítica:

Ser consciente de la necesidad de acudir a diferentes fuentes de consulta para modificar, profundizar o completar la propia perspectiva.

6) Empatía y perspectiva social:

Saber adoptar la perspectiva de los demás y reconstruir el propio punto de vista de forma más integral.

7) Habilidades sociales:

Crear que es posible alcanzar acuerdos o consenso en situaciones de conflicto.

8) Razonamiento Moral:

Diferenciar el punto de vista de la sociedad de los acuerdos interpersonales.

Puesto que los objetivos terminales y los indicadores correspondientes lo son de ciclo, el **equipo de profesorado de cada centro deberá acordar los criterios para valorar el logro de los mismos por curso**. Así, las valoraciones pueden ser objeto de comparación en el marco de cada curso y no en el conjunto del ciclo. Señalar también que **esta propuesta pretende no sólo la evaluación de cada alumno o alumna en concreto, sino también ofrecer al profesorado de cada centro aquella información grupal que pueda ser indicadora del ambiente, clima o atmósfera moral que está presente en el aula y en cada centro en concreto**.

Creemos que, a pesar de no proceder a una evaluación de ambientes en sentido estricto, la propia definición de algunos de los indicadores hacen mención a cuestiones actitudinales de carácter grupal, contribuyendo así al conocimiento del grupo en su globalidad y del clima que gobierna las relaciones entre sus miembros. Sin embargo, **para una mejor evaluación del ambiente o clima de cada grupo sería conveniente recabar la opinión y valoración, si es precisa, de aquellos profesionales, educadores o profesores con los que el alumnado mantiene relación en los momentos de tiempo libre o en las actividades no regladas**. Esta información puede contribuir, junto con la opinión del profesorado de cada ciclo, a evaluar el ambiente o atmósfera moral del grupo-clase, del ciclo y del propio centro de forma más satisfactoria.

4.2 Técnicas de evaluación en valores

No quisiéramos terminar esta introducción a la evaluación sin exponer una **batería de métodos y técnicas de evaluación en el ámbito de los valores y actitudes**, que van desde metodologías, observaciones y narrativas, sin dejar de citar las técnicas para el análisis del discurso y la resolución de problemas, hasta situarnos en el centro escolar como el principal contexto de educación y evaluación en valores.

Sin embargo, sería necesario prevenir al lector sobre algunos "**virus positivistas**", para que no se deje fascinar en la evaluación de valores y actitudes por determinadas tecnologías de valoración que pudieran proporcionarle resultados pretendidamente objetivos. Esto no obsta para ofrecer al profesorado, que se siente "desarmado", algunos instrumentos y técnicas que, si se saben contextualizar, pueden ser útiles.

Finalmente, insistir una vez más en el problema de que **la evaluación de este ámbito es más bien el compromiso compartido para revisar colegiadamente la práctica educativa del propio centro desde el proyecto Educativo y curricular del Centro.**

Reseñamos algunas de las **técnicas básicas** para la evaluación en valores (A. Bolívar 1995):

Observación sistemática:

- Escalas de observación
- Listas de control
- Registro anecdótico
- Diarios de clase

Análisis de las producciones de los alumnos y alumnas:

- Producciones plásticas o musicales
- Investigaciones
- Juegos de simulación y dramáticos

Intercambios orales con los alumnos y alumnas:

- Entrevista
- Debates
- Asambleas

Cuestionarios o escalas de actitudes

Grabaciones en magnetófono o vídeo y análisis posterior

4.2.1.- Observación directa

Es la técnica más empleada en la práctica escolar, pero generalmente de forma intuitiva asistemática. Para que esta técnica, desde una posición de **observador externo**, sea realmente efectiva es importante que:

- ✚ La observación **se organice y planifique** (grupos o personas que han de ser observadas, temporalización...).
- ✚ Se establezcan **indicadores claros de observación**, que permitan recoger la información requerida en hojas de observación elaboradas previamente (individuales o de grupo).
- ✚ **El registro de la observación se realice en la misma clase** o a poco de terminar ésta.

Asimismo, **sería interesante que cada alumno o alumna dispusiera de sus hojas de seguimiento**, registrando en ellas sus propias conductas, conocimientos..., lo cual haría posible una reflexión conjunta entre el profesorado y el alumnado.

4.2.2- Pruebas

La utilización de diversas pruebas dentro del proceso de evaluación debe ser entendida como un elemento más de la recogida de información. Existen diversas modalidades que pueden ser usadas: **resolución de problemas, definirse ante enunciados, completar frases, unir con flechas...** Su elaboración ha de concretarse en cada grupo-clase y en cada Centro de Interés determinado. Hemos de cuidar que estas pruebas no se conviertan en tareas rutinarias que fomenten la mera memorización de contenidos. Asimismo, **es muy importante que las pruebas sean valoradas por el alumnado, el profesorado y entre ambos.**

4.2.3 - Cuestionario para la autoevaluación y coevaluación

Mediante estos instrumentos centramos la atención y análisis del alumnado en la **valoración de su propio proceso de aprendizaje.**

Asimismo, permite al profesorado disponer de información relativa a su actuación en el aula, información muy valiosa para enriquecer la labor educativa de éste. Los cuestionarios pueden referirse a aspectos tales como, **valoración general del tema, conocimientos adquiridos, aplicación de éstos en su vida, adquisición de técnicas y habilidades, actividades más o menos enriquecedoras, participación individual y del grupo, problemas presentados, logros aspectos que deben profundizarse...** **El contraste colectivo de estos cuestionarios constituye el paso más importante de esta técnica**, pues permite poner en común las diversas opiniones y plantear los cambios que sea necesario introducir en la dinámica del aula.

4.2.4. - Registro de intereses

Este instrumento **nos permite registrar cuáles son y cómo van evolucionando los intereses, curiosidades... de chicos y chicas en el proceso de enseñanzaaprendizaje.**

Es conveniente registrar las preguntas y las respuestas en el momento en que se producen, diferenciando si se dan al inicio del tema, durante su desarrollo o al final.

REGISTRO INICIAL

REGISTRO DURANTE EL DESARROLLO DEL TEMA

REGISTRO AL FINAL DEL TEMA

4.2.5.- Anecdótico

Se trata de recoger incidentes, conductas significativas y/o comentarios que revelan, matizan o esclarecen algo de la personalidad del alumnado, o de la dinámica de las situaciones que se producen en clase.

Este instrumento se puede utilizar tanto puntualmente **-para algo aislado que nos llama la atención sobre una conducta en concreto-** como secuencialmente recogiendo anécdotas monográficas o referidas a una persona a la que se estudia-. Los **anecdóticos han de ser lo más descriptivos y objetivos que sea posible en la recogida de los hechos.** La valoración e interpretación de las anécdotas ha de ser siempre provisional, y funciona como si se tratara de hipótesis que precisan ser comprobadas a través de otras fuentes o técnicas de observación.

4.2.6.- Análisis de los dibujos realizados por la clase

Este instrumento **nos ayuda a captar, a través de los dibujos de los chicos y de las chicas, el nivel de conocimientos y las actitudes respecto a un tema determinado.**

En función de cuáles sean nuestros objetivos, podemos utilizarlo para realizar una evaluación individual o bien del grupo-clase.

Algunos **indicadores para el análisis de los dibujos son:**

- ¿Qué elementos introducen en sus dibujos?
- ¿Aumentan al finalizar el tema?
- ¿Se reflejan los aspectos trabajados en el aula? ¿Cuáles sí? ¿Cuáles no?

AL INICIARSE EL TEMA: _____

AL FINALIZAR EL TEMA: _____

4.2.7.- Diario escolar del alumnado

Es un instrumento de **autoevaluación del alumnado** que le permite investigar sobre su propio proceso de aprendizaje.

Se deben **dedicar los cinco últimos minutos de la clase** para que el alumnado refleje sus opiniones, observaciones...

Periódicamente se ha de **contrastar lo registrado con los demás alumnos y alumnas y con el profesor o profesora,** e introducir posteriormente los cambios que se consideren necesarios en la clase.

"DIARIO DEL ALUMNADO"

Curso _____ Área _____ Centro de Interés _____

Fecha _____ Hora _____ Sesión nº _____

1. Actividades realizadas o en proceso de realización:

2. Dudas y dificultades que me he encontrado en la realización de estas actividades:

3. A lo largo de esta sesión me he sentido:

4. Mi participación ha sido:

5. Y la del grupo:

6. Los mayores aciertos en la actuación del profesor o la profesora han sido:

7. Y los mayores errores:

8. Hoy he aprendido:

4.2.8.- Diario escolar del profesorado

Es un instrumento de **autoevaluación del profesorado**. Como su nombre indica se trata de ir anotando diariamente -en los últimos minutos de la clase- las impresiones sobre el desarrollo de las clases.

El diario recoge dos vertientes. **Una vertiente objetiva** -información explícita o implícita que se da sobre el pensamiento y vivencias de la persona que lo escribe-.

Se pueden establecer **tres indicadores para el análisis cualitativo del diario**:

- Las pautas de **funcionamiento** del aula.
- Los **dilemas** que el profesor o la profesora se plantea.
- Las **estrategias** o tareas más significativas que se realizan.

El estudio de estos indicadores **nos ayuda a tener una visión general de la dinámica de la clase** y a contrastar la valoración del profesor o la profesora con la del grupo clase.

"DIARIO ESCOLAR DEL PROFESORADO"

Curso: _____ **Área:** _____

Centro de interés: _____

Fecha: _____ **Hora:** _____

Sesión nº: _____

1.-Descripción de los acontecimientos:

2.-Registro de incidentes y sucesos significativos. Interpretación de los mismos.

3.- Problemas y dificultades que me han planteado las actividades realizadas:

4.-Interacciones en el grupo:

A) Nivel de cohesión:

B) Alumnado desplazado:

C) Separación por sexos:

D) Clima de clase:

E) Relación del grupo con el profesorado:

5.-Mi actuación en el desarrollo de ésta ha sido:

A) En cuanto a la preparación-y a la organización:

B) En cuanto a la motivación:

C) En cuanto a coordinación del grupo:

D) En cuanto a la finalización:

6.-Aspectos en los que creo he de profundizar:

A) Personalmente:

B) Con el grupo:

5. ACTIVIDADES EN EL AULA

ENCUESTA DE VALORES

1. ¿Qué son los valores?

2. En tu opinión, ¿qué factor de esta lista dirías que es más importante?

a) Mantener el orden en el país.

b) Incrementar la participación de los ciudadanos en las decisiones más importantes del gobierno.

c) Combatir el alza de los precios.

d) Proteger la libertad de expresión.

3. En tu opinión, ¿qué es más importante?

a) Aprobar.

b) Saber.

c) La gratificación familiar por las notas.

4. ¿Qué importancia tienen en tu vida estos cinco aspectos: familia, amistad, ocio, política y religión? (ordénalos de mayor a menor).

5. ¿Crees que en la actualidad la mujer está completamente equiparada al hombre?

6. ¿Cuál crees que es el aspecto más preocupante de nuestra realidad más inmediata?

7. En tu opinión, el grado de libertad de elección y control sobre tu vida es:
- Suficiente.
 - Deficitario.
 - Normal.
8. Tu grado de felicidad es:
- Alto.
 - Medio.
 - Pequeño.
 - Inexistente.
9. Crees que no te gustaría tener por vecinos a: homosexuales, parados, negros, musulmanes, familias numerosas, drogadictos, heterosexuales, empresarios, blancos, seropositivos, otros...
10. ¿Legalizarías las drogas? ¿Por qué?
11. ¿Piensas alguna vez en la muerte?
12. ¿Te consideras una persona religiosa?
13. ¿El respeto por la naturaleza es más importante que el progreso económico?
14. ¿Qué virtudes crees que es más importante desarrollar? (escoge tres):
abnegación, fe religiosa, determinación, sentido de la economía, obediencia, imaginación, capacidad de trabajo, independencia, tolerancia, respeto, responsabilidad, buenos modales...
15. En tu opinión, lo más importante para la vida en pareja es: el respeto, el afecto, la fidelidad, la comprensión, la libertad, sexualidad, tolerancia, ternura, sentido lúdico, imaginación, economía, otros...
16. ¿Es justificable la eutanasia?
- Nunca.
 - A veces.
 - Siempre.
17. ¿La bondad o maldad de un acto depende por entero de las circunstancias?
- De acuerdo.
 - En desacuerdo.
 - Me es indiferente.
18. ¿Qué crees que es más justificable (ordena la lista siguiente de más a menos):
homosexualidad, pobreza, divorcio, aborto, heterosexualidad, matar en defensa propia, corrupción, robar, conducir bebido, tomar drogas, asesinar pareja...?
19. ¿El sida tiene que cambiar nuestros comportamientos sexuales? ¿Por qué?
20. No hay un criterio absolutamente claro sobre qué es el bien y el mal.
- A favor
 - En contra
 - No sé
21. ¿Cuáles crees que son los valores más importantes en nuestra sociedad? (escoge cinco).
22. ¿Cuál es tu sistema de valores? (indícalos por orden de preferencia).
23. ¿Harías algún trabajo voluntario? ¿Cuál?

24. Tu interés por la política es:

- a) Elevado,
- b) Medio.
- c) Pequeño.
- d) Nulo.

25. ¿Qué virtudes admiras más en una persona?

26. ¿Qué virtudes crees tener en un mayor grado?

27. ¿Qué crees que es más importante: la libertad o la igualdad? ¿Por qué?

28. ¿Por qué crees que la gente vive en situaciones de necesidad: por injusticia, sistema social, pereza, mala suerte, falta de afecto, desempleo, razones políticas, razones económicas, otros...?

29. ¿Estarías dispuesto a trabajar menos para repartir el trabajo y así combatir el paro?

30. ¿Las cosas tienen valor porque las deseamos o las deseamos porque tienen valor?

NECESIDADES	VALORES	ACTITUDES
Necesidad de SEGURIDAD	Valor de la PAZ	Confianza. Justicia. Participación.
Necesidad de CREATIVIDAD	Valor del TRABAJO	Espíritu de trabajo. Solidaridad. Creatividad.
Necesidad de AMISTAD	Valor de la AMISTAD	Cooperación. Comunidad de bienes. Comunicación de vida.
Necesidad de pertenencia a un GRUPO	Valor de la COMUNIDAD	Participación en la vida social. Tolerancia. Solidaridad internacional.
Necesidad de INFORMACIÓN, de CONOCIMIENTO	Valor de la VERDAD, de la CIENCIA	Curiosidad. Sentido crítico. Espíritu de estudio.
Necesidad de AUTONOMÍA, LIBERTAD AUTOPOSESIÓN	Valor de la LIBERTAD	Liberación. Sinceridad. Responsabilidad.
Necesidad de BELLEZA	Valor de la BELLEZA	Admiración. Sensibilidad artística. Amor a la Naturaleza.
Necesidad de ORDEN, de LIMPIEZA	Valor del ORDEN	Aseo personal. Limpieza del entorno. Orden.

Necesidad de ESTIMACIÓN, de RECONOCIMIENTO	Valor del PRESTIGIO	Dignidad personal. Respeto. Humildad.
Necesidad de SALUD	Valor del BIENESTAR, de la SALUD	Higiene. Prevención de enfermedades. Fortaleza.
Necesidad de ACTIVIDAD	Valor de la EXPRESIÓN CORPORAL, DEPORTE y ATLETISMO	Gimnasia. Deportividad. Atletismo.
Necesidad de ALIMENTACIÓN	Valor del ALIMENTO	Dietética. Templanza. Culinaria.
Necesidad de EROTISMO	Valor del AMOR ERÓTICO	Castidad. Atractivo sexual.
Necesidad de JUEGO	Valor del JUEGO y la DIVERSIÓN	Amor. Ecuanimidad. Humor. Diversión.

(Fuente: A. Bolívar)

PROCESO DE VALORACIÓN

ELECCIÓN Y SELECCIÓN DE LOS VALORES:

1. Elegir *libremente* los propios valores. Un valor no será asumido plenamente si es impuesto o coaccionado.
2. La elección ha de ser resultado de varias alternativas. Si no queda más remedio que hacer una cosa determinada, ésta no responderá a un valor. Hay que tener oportunidad de elegir entre varias alternativas posibles.
3. La libre elección será resultado de una profunda *consideración de las consecuencias previsibles* de la alternativa elegida. No puede ser fruto de un impulso o algo precipitado.

APRECIAR Y ESTIMAR LOS VALORES ELEGIDOS:

4. El valor ha de ser *estimado y querido*, considerándolo como una parte importante de la propia vida. Ha de hacer que la persona se sienta contenta al aceptarlo como valor.
5. *Afirmarlos públicamente* cuando sea apropiado. Un valor es algo que no se mantiene oculto, la persona ha de estar dispuesta a afirmarlo y defenderlo, sin ningún inconveniente, públicamente.

ACTUAR DE ACUERDO CON LOS VALORES ELEGIDOS:

6. Un auténtico valor es aquel que *mueve al individuo a actuar*. La conducta ha de ser reflejo de los valores adoptados. Si se mantiene sólo en el plano de las ideas, sin ser evidente en el comportamiento, no es un verdadero valor.
7. Actuar con sistema, *consistencia y repetición*. Es valioso aquello que se practica repetidas veces. Un interés ocasional no responde a una valoración. El valor debe llegar a formar parte del sistema de la propia vida.

Fuente: Raths, Harmin y Simon (1966: 28-29)

ESCALA DE VALORES

Imagínate que tienes que construir una nueva ciudad. ¿Qué edificios serían para ti los más importantes y qué se debería construir en primer lugar?, ¿cuáles en segundo,

tercer lugar, etc.? (Señala con los números 1 al 6, según la importancia de los edificios, siendo el 1 el más importante).

- ___ Hospital
- ___ Comisaría de policía
- ___ Iglesia
- ___ Estación depuradora
- ___ Supermercados
- ___ Escuelas

¿Por qué has colocado tu nº 1 en primer lugar?:

¿Qué es lo importante en tu nº. 2?:

"Los datos de la Encuesta Juventud 1988, relacionados con la distribución general del tiempo de ocio, reflejan que las actividades preferidas por los jóvenes en nuestro país son, por este orden: ver la televisión, charlar y tomar copas, pasear, leer libros, escuchar música, oír la radio, hacer deporte, practicar una "afición", leer la prensa, y los juegos".

¿A qué dedicas el tiempo libre? ¿Cuál es tu escala de valores en tu tiempo de ocio? ¿Por qué? ¿Coinciden tus preferencias con las de la encuesta? ¿Cómo juzgas y a qué atribuyes que la mayor parte del tiempo libre lo dedique la juventud a ver la televisión? Hacer una lista de cosas en las que se empleas el fin de semana, dibujando gráficamente (círculos) la proporción que dedicas a cada una. ¿Estás satisfecho de la forma que empleas tu tiempo libre? ¿Por qué? ¿Desearías cambiar tu uso del tiempo libre?

(Fuente: A. Bolívar)

ESTUDIO DE VALORES I

INSTRUCCIONES

En esta página hay una relación de 18 valores. Tu tarea es ordenarlos según la importancia que les otorgas como guía principal en tu vida. Cada valor está impreso en mayúscula de modo que pueda ser fácilmente identificado y puesto en el recuadro correspondiente.

Estudia detenidamente los valores que aparecen y sitúa por orden cada uno según la importancia que le das en tu vida, desde el más importante (en el cuadro 1) al menos importante (cuadro 18).

Rellénalo sin prisa, pensándolo detenidamente. Si cambia tu idea, puedes cambiar tu respuesta de un cuadro a otro. El resultado final debe reflejar lo que sientes realmente.

Fuente: A. Bolívar.

- 1 UNA VIDA CONFORTABLE** (próspera)
- 2 UNA VIDA EXCITANTE** (activa, estimulante)
- 3 UN SENTIDO DE REALIZACIÓN** (lograr realizarse)
- 4 UN MUNDO EN PAZ** (sin guerras ni conflictos)
- 5 UN MUNDO DE BELLEZA** (natural y artística)
- 6 IGUALDAD** (hermandad, iguales oportunidades)
- 7 SEGURIDAD FAMILIAR** (asegurarse de ser amado)
- 8 LIBERTAD** (independencia, elección libre)
- 9 FELICIDAD** (satisfacción)
- 10 ARMONÍA INTERIOR** (sin conflictos internos)
- 11 MADUREZ EN EL AMOR** (sexual y espiritualmente)
- 12 SEGURIDAD NACIONAL** (protección de ataques)
- 13 PLACER** (una vida agradable y placentera)
- 14 SALVACIÓN** (una vida eterna)
- 15 AMOR PROPIO** (autoestima)
- 16 RECONOCIMIENTO SOCIAL** (respeto y admiración)
- 17 AMISTAD VERDADERA** (compañerismo)
- 18 SABIDURÍA** (buena comprensión de la vida)

ESTUDIO DE VALORES II

INSTRUCCIONES

En esta página hay una relación de 18 valores. Tu tarea es ordenarlos según la importancia que les otorgas como guía principal en tu vida. Cada valor está impreso en mayúscula de modo que pueda ser fácilmente identificado y puesto en el recuadro correspondiente.

Estudia detenidamente los valores que aparecen y sitúa por orden cada uno según la importancia que le das en tu vida, desde el más importante (en el cuadro 1) al menos importante (cuadro 18).

Rellénalo sin prisa, pensándolo detenidamente. Si cambia tu idea, puedes cambiar tu respuesta de un cuadro a otro. El resultado final debe reflejar lo que sientes realmente.

- 1 AMBICIÓN** (trabajar fuerte, aspirar)
- 2 TOLERANCIA** (apertura de mente)
- 3 CAPACIDAD** (competencia, efectividad)
- 4 ALEGRE** (jovial, buen humor)
- 5 LIMPIEZA** (cuidadoso, ordenado)
- 6 VALENTÍA** (defender las ideas)
- 7 PERDONADOR** (dispuesto a perdonar)
- 8 SERVICIAL** (preocuparse del bienestar de otros)
- 9 HONESTO** (sincero, veraz)
- 10 IMAGINATIVO** (atrevido, creativo)
- 11 INDEPENDIENTE** (seguro, autosuficiente)
- 12 INTELECTUAL** (inteligente, reflexivo)
- 13 LÓGICO** (consistente, racional)
- 14 AMANTE** (afectuoso, tierno)
- 15 OBEDIENTE** (sumiso, respetuoso)
- 16 CORTÉS** (atento, educado)
- 17 RESPONSABLE** (serio, fidedigno)
- 18 AUTOCONTROL** (autodisciplinado, moderado)

ENUNCIADOS DE ESCALA DE VALORES

Además de utilizar escalas validadas existentes, en muchos casos puede que éstas no se adecúen para lo que pretendemos (por el diferente contexto socioescolar de donde proceden o por los objetivos pretendidos). En estos casos vale la pena intentar construir una escala a nuestra medida dentro del Ciclo, Departamento o Seminario. Edwards (1957: 13-14) ha dado catorce criterios-guía para componer enunciados de las escalas de actitudes:

1. Evitar enunciados que se refieran al pasado y no al presente.
2. Evitar enunciados que sean objetivos o que puedan ser interpretados como tales.
3. Evitar enunciados que puedan ser interpretados de más de una manera.
4. Evitar enunciados que sean irrelevantes al objeto psicológico que se considera.
5. Evitar enunciados que puedan ser aceptados por casi todo el mundo o por casi nadie.
6. Seleccionar los enunciados que se piense que cubren la gama completa de la escala afectiva de intereses.
7. Mantener en los enunciados un lenguaje simple, claro y directo.
8. Las frases deben ser cortas, no deben exceder de las 20 palabras.
9. Cada enunciado debe contener un único concepto completo.
10. Los enunciados que contengan universales tales como *todo, siempre, ninguno o nunca*, a menudo introducen ambigüedad y deben ser evitados.
11. Palabras tales como *sólo, justo, meramente*, y otras similares, deben ser utilizadas con cautela y moderación al escribir los enunciados.
12. Siempre que sea posible, los enunciados deben presentarse en forma de frases simples y no de frases compuestas o complejas.
13. Evitar la utilización de palabras que puedan no ser comprendidas por los sujetos a los que se les aplica la escala.
14. Evitar la utilización de negaciones dobles.

Fuente: A. Bolívar.

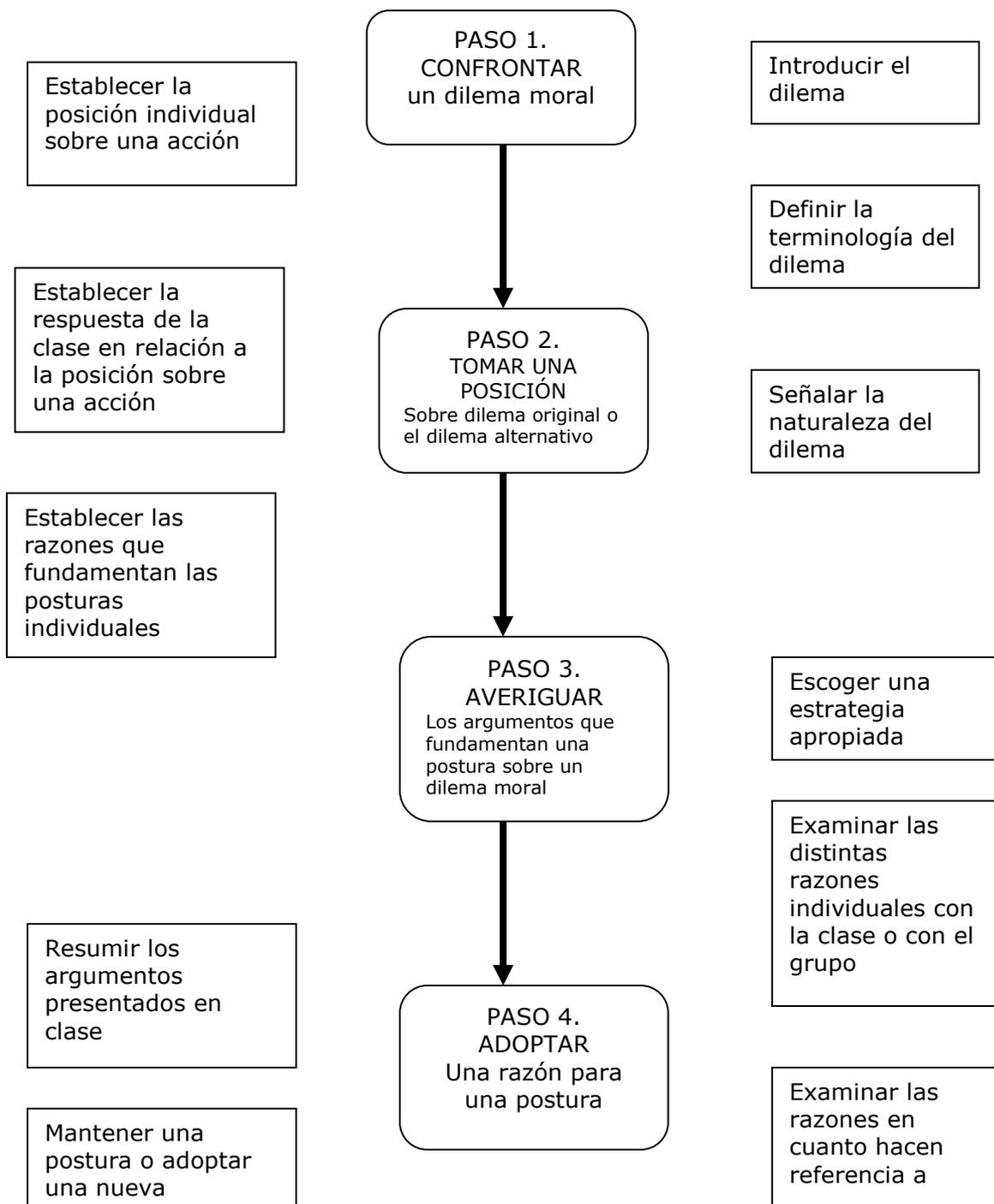
FRASES INCOMPLETAS

EL PROFESOR / FACILITADOR PROPONE QUE LOS ALUMNOS COMPLETEN LAS SIGUIENTES FRASES:

- ✚ Entre las cosas que a mí más me importan en la vida están
- ✚ Lo que me hace sentirme bien es
- ✚ Aquello por lo que yo, principalmente, quiero luchar es
- ✚ Me doy cuenta de que yo quiero superarme en
- ✚ Tengo ganas de
- ✚ Lo que más me hace sufrir es
- ✚ Para mí la mentira me produce

Fuente: Esquema de A. Mifsud

SUGERENCIAS PARA UNA DISCUSIÓN MORAL



HOJA DE VALORES

Como ejercicios, a modo de Hojas de Valores, referente a los contenidos actitudinales de Secundaria pueden hacerse los siguientes, a contestar en el cuaderno y discutir en grupo:

Valoración de la importancia del aire no contaminado para la salud y la calidad de vida, y rechazo de las actividades humanas contaminantes (Ciencias de la Naturaleza, Secundaria).

- ✚ Para eliminar la contaminación producida por una industria hay que cerrarla, con lo que se crea desempleo y paro, o poner plantas depuradoras, que resultan más costosas que los beneficios que se consiguen con ellas. ¿A qué le darías tú prioridad? ¿Qué solución crees más acertada? ¿Por qué?
- ✚ Para promover el desarrollo de los habitantes de la región del Parque Nacional de Doñana se propone construir una urbanización turística; pero esto causa graves problemas a la ecología del Parque. ¿A qué le darías tú prioridad? Si fueras habitante de esa zona, ¿qué postura tomarías? ¿Por qué?
- ✚ ¿Qué hábitos, modos de vida y comodidades nuestras contribuyen a la contaminación? ¿Serías capaz de renunciar a ellos? Argumenta tu respuesta, analizando los pros y los contras.
- ✚ Octavio Paz (Premio Nobel 1990) dijo en una ocasión: "Defender la naturaleza es defender a los hombres. Sólo si renace entre nosotros el sentimiento de hermandad con la naturaleza podremos defender la vida". ¿Qué opinión te merece esta afirmación? ¿Cómo crees que podemos defender la naturaleza? ¿Cuál es la causa de esta falta de "hermandad"?

Tolerancia, respeto y valoración crítica de actitudes, creencias, formas de vida, etc., de personas o grupos pertenecientes a sociedades o culturas distintas a la nuestra (Sociales, Secundaria).

- ✚ En 1989 se plantea en Francia la polémica (llamada "guerra del chador") de si se debe o no permitir que las alumnas musulmanas lleven el velo que cubre la cabeza ("chador") en la escuela pública. Unos defienden que en la escuela pública, en un Estado no confesional, no deben permitirse diferencias que pongan en cuestión la convivencia en libertad e igualdad; otros (entre ellos, el Ministro de Educación) que la escuela debe aceptar y acoger a cualquier alumno/a, con sus diferencias.
- ✚ ¿Cuál es tu postura en este caso? ¿Por qué crees que es la más adecuada? ¿Qué harías si fueras tú un compañero/a de clase de una alumna musulmana? ¿Cómo vivirías y sentirías la prohibición si fueras una alumna musulmana?

Fuente: A. Bolívar.

ETAPAS DEL DESARROLLO MORAL SEGÚN KOHLBERG

PRIMER NIVEL: MORAL PRECONVENCIONAL

Se respetan las normas por las consecuencias que pueden tener (premio o castigo), o por el poder físico de los que las establecen. Estamos en un nivel de premoralidad en el que la conducta del sujeto está muy determinada por presiones culturales.

Estadio 1: Obediencia.

Lo correcto es obedecer para evitar el castigo.

Perspectiva social: Egocéntrica. El individuo no es capaz de ponerse en lugar de otro, ni de reconocer puntos de vista diferentes de los suyos.

Estadio 2: Pragmatismo.

Lo correcto es buscar los propios intereses, aceptando que los otros tienen derecho a hacer lo mismo.

Perspectiva social: intercambio, «tanto me das, tanto te doy». Se trata de una postura individualista, consciente de que todos tienen sus propios intereses y que pueden entrar en conflicto.

SEGUNDO NIVEL: MORAL CONVENCIONAL

Hay que respetar las normas impuestas por el grupo al que se pertenece. El sujeto intenta cumplir bien su propio rol: ser buen hijo, hermano, amigo, etc., respondiendo a lo que los demás esperan de él. Es importante cumplir con el orden establecido (orden convencional).

Estadio 3: Concordancia.

El sujeto pretende concordar con el modelo (ser buen chico...). Se busca una acomodación con los modelos colectivos. Lo correcto es lo que los demás aprueban.

Perspectiva social: aplicación de la «Regla de oro concreta» (compórtate con los demás como quieres que los demás se comporten contigo).

Estadio 4: Ley y orden.

El pensamiento moral se basa en el respeto a la ley y el orden sociales. La acción correcta es la que contribuye al mantenimiento de la sociedad, grupo, clase, etc. Las normas se definen de forma ya más abstracta que en el estadio 3.

Perspectiva social: punto de vista colectivo por encima de intereses individuales

TERCER NIVEL: MORAL POST-CONVENCIONAL

Se apela a valores y principios de validez universal, considerándose moralmente correcta la acción que está de acuerdo con estos principios.

Estadio 5: Consenso social.

El pensamiento moral se basa en el reconocimiento del Contrato Social como pacto que recoge y defiende los Derechos Humanos Universales.

Perspectiva social: considera las leyes y normas como fruto de un consenso que tiene como fin el bien de la Humanidad.

Estadio 6: Principios universales.

El pensamiento moral se basa en principios universales (dignidad de la persona, valor de la vida, solidaridad, tolerancia, etc.) fruto de una elección personal y de un razonamiento autónomo. Se reconoce el valor del Contrato Social para garantizar los derechos de todos los ciudadanos; pero si fallan las leyes, se debe actuar según los principios morales de cada uno.

Perspectiva social: alcanza su máxima amplitud pues abarca a toda la especie humana. Y distingue las exigencias morales universales de las exigencias sociales.

Fuente: GRUP XIBECA. Nau Llibres 1995.

LOS DILEMAS MORALES

Dilema moral: "El caso de Marión"

Marión lleva dentro un ser vivo, un feto de 15 semanas, perfectamente formado, que ella con toda determinación y con toda libertad quiso concebir. Ese es un dato importante a la hora de «interpretar las últimas voluntades». Dejar morir al bebé sería contravenir sus deseos.

¿Pero si Marión quería tener el hijo era para ofrecerle su cuidado y cariño? Eso será imposible, pues cuando el niño nazca el cuerpo de su madre será desconectado de los aparatos que la mantienen con vida. Además, Marión deseó un hijo sano y, aunque los médicos no prevén complicaciones especiales, tampoco pueden saber a ciencia cierta los efectos de los fármacos sobre el feto.

Preguntas sonda:

- ¿Es igualmente digno y encomiable donar postmortem un riñón que donar una matriz?
- ¿Es lícito utilizar el cuerpo de la madre sin permiso de ella? ¿Puede un ser humano ser utilizado por otro como mero aparato alimenticio?
- ¿Es moralmente correcto experimentar con seres humanos?

Dilema moral: "Un caso real de asesinato"

(Extraído de una película pasada por TV.)

En el estado americano de California han sido asesinadas 17 jóvenes con edades comprendidas entre 16 y 20 años. La policía logra detener al presunto asesino y es sometido a juicio. El juez encargado del caso va descubriendo a lo largo de la vista oral que los procedimientos utilizados por la policía para detener al sospechoso no se han ajustado a la ley. El sistema judicial vigente en EEUU dice de forma explícita que toda prueba obtenida por procedimientos no legales deberá ser considerada nula en el juicio. LOS policías entraron en la casa del supuesto homicida sin una orden judicial (forzando la puerta) y en ella obtuvieron fotografías de las chicas y otras pruebas de culpabilidad. Cuando llegó el dueño de la casa lo atraparon. Pero, dándose cuenta de que les faltaba una orden de detención y de registro, uno de los policías logró conseguir de un juez que le firmara falsamente una orden con fecha del día anterior. La sociedad y el fiscal piden que se condene al acusado. El propio hijo del juez que lleva el caso presiona a su padre para que dicte sentencia de culpabilidad, puesto que dos de las víctimas eran compañeras suyas.

¿Qué debe hacer el juez, aceptar pruebas ilegales o declarar el juicio nulo? ¿Por qué?

Dilema moral: "Incumplimiento de una norma".

Andrés estaba trabajando en la oficina. De repente es avisado de que su hijo ha sufrido un accidente y ha sido ingresado en el hospital en estado muy grave. Rápidamente coge el coche y se dirige hacia el hospital pero se encuentra con un "atasco". Sólo se le ocurre coger una calle que es de dirección contraria, con el peligro de poder colisionar con otro coche, poniendo su vida y la de los otros en peligro.

¿Qué crees que debe hacer Andrés?

Preguntas sonda:

- ¿Para qué sirven las normas?
- ¿Todos los ciudadanos tienen la misma obligación de cumplir las leyes sean cuales sean las circunstancias? ¿por qué?
- ¿Puede uno saltarse una norma del permiso de circulación si está seguro de que no hay ningún policía a la vista?
- ¿Pueden ser infringidas las normas cuando tenemos la certeza de no perjudicar a terceros? ¿por qué sí o por qué no?

Dilema moral: "Un problema ecológico"

Alfonso es un trabajador honrado que trabaja talando árboles. Tiene mujer y dos hijos: y un sueldo que sólo les permite ir pasando. Aunque la economía de su país se basa en la exportación de madera sabe que la tala continua de árboles destruirá la naturaleza y perjudicará a todo el mundo. Todo esto le hace sentirse mal, por lo que decide buscar otro trabajo. Al cabo de varias semanas encuentra un nuevo empleo, pero en él cobraría menos y obligaría a su familia a grandes sacrificios para subsistir.

¿Qué debe hacer Alfonso? ¿por qué?

Preguntas sonda:

- ¿Debe Alfonso cambiar de trabajo?
- ¿Debe Alfonso sacrificar el bienestar actual de su familia por el bienestar futuro de la humanidad? ¿por qué?
- ¿Tenemos obligaciones hacia las generaciones futuras? ¿de qué tipo?
- ¿Cómo puede resolverse el conflicto entre el derecho de los pueblos a explotar su riqueza natural para subsistir y el derecho a la humanidad a mantener los "pulmones" de la Tierra?
- ¿Puede privarse a un pueblo de sus propios medios de subsistencia? ¿por qué?
- ¿Se debe mantener la diferencia entre países ricos y pobres? ¿por qué?
- ¿De quién son responsabilidad los problemas medio ambientales? ¿de los gobiernos? ¿de los individuos? ¿por qué?

Dilema moral: "Denuncia de un accidente de tráfico"

María va por la calle y presencia un accidente en el que es atropellada una mujer. El conductor se da a la fuga, pero María ha tomado la matrícula. Se encuentra con el siguiente dilema: si denuncia al conductor tendrá que ir a juicio, perder su tiempo,

verse metida en líos y pasar nervios. Pero si no lo denuncia deja de ayudar a la mujer, pues no se hará justicia con ella.
¿Qué debe hacer María?

Preguntas sonda:

- ¿Por qué deben respetarse las normas?
- ¿Tienen los ciudadanos obligación legal de denunciar a los infractores de la ley? ¿tienen obligación moral? ¿qué diferencia hay entre la obligación legal y la obligación moral?
- Compárense las siguientes normas:
 - 🚦 El artículo 349 del Código Civil dice: "Nadie podrá ser privado de su propiedad sino por Autoridad Competente y por causa justificada de utilidad pública, previa indemnización".
 - 🚦 El Código de la Circulación limita la velocidad en vías urbanas y travesías a 50km/h.
- ¿Tienen ambas normas el mismo grado de obligatoriedad? ¿por qué?
- ¿De qué depende la obligatoriedad de una norma? ¿de quién la debe cumplir? ¿de quién la tiene que hacer cumplir? ¿de la sanción que lleva emparejada? ¿de alguna otra consideración?

1. Para pensar:

Recuerda que una verdadera decisión democrática no puede perder de vista consideraciones en tomo a lo justo y lo bueno. El que sea justa y convenga a todos o a la mayoría, se refiere al contenido de las normas y decisiones democráticas. Pero ¡ojo!, por sí solo esto no hace de una decisión, una decisión democrática.

Una decisión puede ser justa y buena y, sin embargo, no ser democrática. ¿Qué es, pues, lo que la hace democrática? Ni más ni menos que el procedimiento mediante el cual la decidimos. ¡Esa es la clave! El procedimiento es tan importante que, si lo cumplimos rigurosamente, se garantiza que el contenido de nuestra decisión sea justo y bueno. ¿Y cuál es ese procedimiento? Para responder a esta pregunta te proponemos que colabores en la solución de un conflicto a través de un proceso de toma democrática de decisiones. ¡Ánimo!

2. Representa en tu imaginación la siguiente historia: "¿Fumas?"

"En el siglo XXI la vida en el planeta Tierra es muy difícil debido a la superpoblación, la escasez de recursos y la contaminación ambiental. El 8 de marzo del 2093 una nave espacial con mil tripulantes a bordo de todas las edades sale huyendo en busca de un lugar más habitable. Al cabo de algunas semanas llegan a un planeta misterioso de aspecto casi desértico pero con aire respirable al que bautizan con el nombre de "Planeta Omega". El planeta Omega sólo tiene un pequeño problema: la temperatura media oscila entre 35° y 40° C a la sombra. Ahora hay que empezar todo desde el principio. Hay que organizar y distribuir las tareas y funciones de cada cual. La cooperación de todos y cada uno resulta indispensable. Todo parece empezar a funcionar bien. ¿Hemos dicho "bien"? Rectificamos: un problema amenaza con deteriorar seriamente la convivencia y el clima de cooperación tan necesario. En efecto, de los mil tripulantes de la nave, 500 son fumadores y 500 no lo son. No aciertan a ponerse de acuerdo para regular el uso del tabaco dentro de la estación espacial. Hay que contar con que el espacio de la nave es reducido. Por otra parte, fuera hace calor - se quejan los fumadores- y reivindican, en nombre de la libertad personal y del derecho al placer, fumar cuando y donde les apetezca. ¿Por qué tengo que renunciar yo y no los otros?-se preguntan los fumadores. Todos quieren tener razón. La convivencia en el planeta Omega se deteriora gravemente, lo que redundará en la menor eficacia en el desempeño de las tareas de cada cual. Al no haber ninguna norma que regule esta situación cada uno hace lo que quiere, y se corre el riesgo de que la situación degenera en una peligrosa guerra de todos contra todos, o mejor dicho, de fumadores contra no fumadores."

Actividad A: Caso práctico de toma democrática de decisiones.

Los habitantes del planeta Omega tienen entre manos un grave problema: ¿Cómo conciliar intereses contrapuestos que han entrado en conflicto? Lo prudente y aconsejable sería que se impusiera la razón, y después de oír las diversas voces y opiniones de todos los afectados, y de informarse suficientemente, se adoptara algún tipo de acuerdo conforme a los intereses de todos, es decir, a intereses generalizables. ¿Podemos nosotros ayudarles a encontrar una solución al conflicto que les enfrenta?. No sirve una "solución" cualquiera; se trata de que sea una solución justa y, además, buena (para todos o por lo menos para el mayor número).

3. Reproduce la historia y el conflicto entre fumadores y no fumadores por medio de un comic con varias viñetas.

4. Información: Antes de proponer cualquier solución, tienes que informarte muy bien sobre el tema objeto del conflicto. Lee detenidamente los dos documentos sobre el tabaco que te presentamos y recaba toda la información y opiniones que puedas sobre el particular (prensa, libros, etc.). Procura ser crítico y objetivo con la información (¡Que no te coman el coco!).

Documento 1:

"Los primeros estudios sobre los efectos negativos del consumo de tabaco, desarrollados en la década de los cincuenta, se centraron en los fumadores. Posteriormente, en la década de los ochenta, los investigadores decidieron analizar la influencia del humo en la persona no fumadora o fumadores pasivos.

En este sentido, autores como Trichopoulos, Hirayama y Garkunkel consideran que el humo del tabaco es un aspecto fundamental en la aparición del cáncer de pulmón en personas no fumadoras, ya que están continuamente expuestas al humo expirado por los fumadores y al emanado de la combustión del cigarro.

Uno de los temas más tratados en numerosos estudios es el riesgo al que están expuestas las mujeres no fumadoras casadas con fumadores. Alrededor de 30 investigaciones han demostrado que el riesgo de aparición de cáncer de pulmón es 2,4 veces superior en aquellas personas que conviven con fumadores que en la población no fumadora. En 1983, Hirayama, a través de una rigurosa observación de 91.540 mujeres, concluyó que el incremento del riesgo de cáncer era de 1,78 entre las expuestas al humo del tabaco.

Saudler observó que el riesgo de cáncer en los individuos cuyos maridos o esposas fuman es dos veces mayor que en los individuos cuyos cónyuges no fumadores. Gillis y Col, sin embargo, no ven un aumento en la incidencia de cáncer, pero sí de infartos de miocardio.

Las conclusiones más importantes derivadas de los distintos estudios demuestran que la exposición ambiental al humo del tabaco, tanto en los fumadores activos como en los pasivos, no sólo produce cáncer de pulmón, sino también de laringe o esófago." A. Lópis y M.M. Morales, "¿Qué sucede con los fumadores pasivos?", Unitat de Salut pública, Higiene i Sanitat Ambiental.

Documento 2:

Las mamás sacan a los bebés de paseo en su cochecito y los llevan como príncipes. Dan una vuelta por el barrio y, de regreso, la ropita, que salió impoluta, está hollinienta; las mantillas de las criaturas, renegridas por las humaredas callejeras; los pulmoncitos, vaya usted a saber... Las grandes ciudades tienen estos inconvenientes, de los que no se salva nadie. Los humos de las industrias, de las calefacciones y de los automóviles han creado una atmósfera ponzoñosa compuesta de gases y partículas en suspensión, donde se mezclan el monóxido de carbono, sustancias azufradas, plomo y hollín, todo lo cual se mueve incontrolado y penetra en las vías respiratorias de los ciudadanos. Y aún puede ser peor, porque el contacto de esos elementos acaso genere reacciones químicas, que convertirían la mala nube en cancerígena.

La gente no muere en masa, pues, al parecer, el organismo crea anticuerpos, con los que se habitúa a vivir. Al personaje de una novela de Wenceslao Fernández Flórez, que nunca había salido de la caligine urbana, lo llevaron de excursión, y cuando recibió la

primera bocanada de aire serrano, se quedó como atontado. Los amigos tuvieron entonces que aventarte con el humo de un puro habano para desatontarlo. De todos modos, siempre hubo ciudadanos que procuraron cuidarse para no empeorar su salud, absteniéndose de fumar, por ejemplo, y así iban tirando, tan tranquilos. Pero un buen día alguien definió la figura morbosa del "fumador pasivo" y les dijo que lo malo para su cuerpo minado por mil poluciones es el sahumerio evanescente del tabaco ajeno. Y emprendieron una guerra santa contra los fumadores bajo el lema: "Tu derecho a fumar termina donde empieza mi derecho a respirar", convencidos de que son ellos los que enferman sus pulmones. Que Dios conserve su inocencia, angélicos míos. Joaquín Vidal, "Humo", en El País, noviembre de 1992.

5. Convendría aceptar que ciertos derechos deben ser respetados por todos.

Por ejemplo: derecho a la integridad física igual para todos, derecho a la libertad de expresión igual para todos, derecho a disponer de su cuerpo y su persona libremente igual para todos, derecho a la búsqueda de la felicidad igual para todos, derecho a participar en la toma de decisiones (políticas, culturales, etc.) que les afecten, igual para todos...

a. Continúa tú la lista.

b. ¿Cuáles de esos derechos entran en conflicto en la historia que se narra? Explica cómo. Escríbelos jerárquicamente según su prioridad.

c. ¿Qué sentido crees que puede tener la coletilla "igual para todos", que se repite tantas veces en la lista anterior?

d. ¿Pueden existir derechos limitados en una sociedad?

6. Comienza la búsqueda de soluciones. ¡Ánimo, sed originales! Los habitantes del planeta Omega os lo agradecerán:

a. Propuesta personal de solución

Formula en tu cuaderno una propuesta de solución al conflicto planteado, que sea a la vez justa y buena.

b. Propuesta consensuada de solución

Reuníos formando equipos y poned en común las diferentes propuestas por cada miembro. Discutid cada una de ellas y tratad de consensuar una, que sea la del equipo. Pero antes de proceder a la discusión tened en cuenta las siguientes orientaciones (Leedlas conjuntamente):

1ª Considerad rechazables aquellas propuestas que sean puramente técnicas y que, más que resolver el problema, lo disuelven, como por ejemplo, que en el año 2093 se haya inventado un cigarrillo que no perjudique.

2ª Considerad también rechazables las propuestas injustas, es decir, aquellas que no respetan derechos que todos hemos convenido en reconocer, como por ejemplo, prohibir absolutamente fumar dentro y fuera de la nave, o lo contrario, permitir fumar indiscriminadamente. Daos cuenta de que ambas propuestas no reflejan los intereses de todos, sino intereses particulares de un bando o partido. En democracia, las discusiones no deben versar acerca de qué soluciones u opciones beneficiarán más a un bando o a otro. Las decisiones verdaderamente democráticas no tienen que ver con intereses particulares (ni siquiera con los intereses particulares del partido más votado), sino con intereses generales. Incluso en los debates que se celebran en el Parlamento -foro privilegiado de un sistema democrático el objetivo de los debates parlamentarios no debería ser pura y simplemente el de ganar adeptos a favor de un partido o grupo, sino el de dar con la solución más conforme con los intereses de todos. Pero, claro, esto es lo que debería ser...

3ª. Quedaos con las propuestas justas. Pero no seáis masoquistas: descartad también aquellas soluciones que podríamos aceptar como justas en el sentido de que respetan por igual los derechos de todos, pero que reportan desventajas para todos; no son por lo tanto las soluciones mejores para todos, pues todos salen perjudicados (ieso sí, en igual medida!).

Tened en cuenta, además, los costes económicos, humanos, etc. de cada propuesta. Un ejemplo sería el siguiente: Destinar la estación espacial un día para los fumadores, y otro día para los no fumadores. Busca, pues, las soluciones que, además de respetar por igual los derechos de todos, reporten menos perjuicios, incomodidades y costos para la mayoría, y, en cambio, mayor bien para mayor número de individuos. Esas

serán soluciones que podemos llamar óptimas desde el punto de vista moral, y esas son las que nos interesan, pues conjugan la justicia con el mayor bien posible para el mayor número de personas. Y de eso precisamente se trata.

c. Puesta en común de las diversas soluciones de los distintos equipos. La clase deberá debatirlas y consensuar una. Y, en último término, acabar con el mecanismo de la votación.

d. Para pensar (Lee el siguiente párrafo. ¡Y a ver qué te parece!):

"¡Por fin! ¡Lo conseguimos! ¡Ya tenemos una solución! Podrá ser mejor o peor, pero seguro que es preferible a la guerra de todos contra todos. Sin embargo, al final de la discusión, sobre todo si el consenso no ha sido posible, puede que os quede la sensación de que ninguna "propuesta" es completamente justa ni perfecta desde el punto de vista ético, pues te habrás dado cuenta de que conciliar intereses contrapuestos no es tarea fácil: no hay "soluciones mágicas".

Afortunadamente los seres humanos no somos todos iguales, ni pensamos igual, ni tenemos todos los mismos gustos, creencias, manías e intereses (!Qué aburrimiento si fuera así ¿Te imaginas?). Esa es una de las riquezas del hombre: su diversidad. Pero a veces es también causa de conflicto entre los individuos.

El conflicto es algo consustancial a la democracia, pero lo característico de la democracia es que en ella los conflictos se resuelven de forma pacífica por medio del diálogo y la argumentación, sin apelar a la violencia. Y mira... ahí precisamente es donde la Ética puede jugar un papel crucial. Lograr una buena convivencia en sociedad no significa que haya que uniformar a todos (¡Todos no fumadores! o ¡Todos fumadores!), sino lograr un difícil equilibrio de derechos y libertades básicas de cada persona, compatible con el mismo grado de derechos y libertades básicas para todas y cada una.

En una sociedad democrática tus derechos y libertades empiezan donde terminan esos mismos derechos y libertades del otro. No existen derechos ilimitados: El derecho a la búsqueda del placer no legitima la acción del violador, ni el derecho a la felicidad me legitima para atracar un banco.

¿Hasta dónde pueden llegar, pues, los derechos y libertades de una persona? Hasta el máximo grado compatible con los mismos derechos y libertades iguales para todos."

e. Mayorías y minorías: La democracia no es la dictadura de las mayorías.

1). Imagina que la situación en el planeta Omega fuera distinta: 800 fumadores y 200 no fumadores. Sin discusión, ni información, ni debates previos, los fumadores proponen ir directamente a la votación. Resultado: 800 votos en contra de regular el consumo de tabaco, 200 votos a favor. Convenía la validez de esa decisión.

2). Imagina ahora que la propuesta de prohibir y perseguir el consumo de tabaco gana por 501 votos a favor y 499 en contra. Comenta estos resultados. ¿Dos votos dan derecho a imponer una "solución" tan radical? ¿Se te ocurre alguna forma de acercarnos lo máximo posible al consenso?

3). ¿Dónde crees que está el límite del poder de la mayoría frente a las minorías? ¿En qué temas no se considera legítimo que la mayoría se imponga a las minorías?

4). Comenta el siguiente párrafo: "Si la solución más votada fuera siempre la solución democrática, entonces la clase podría votar por mayoría que el delegado de curso nos invitara a cenar a todos, y si las decisiones democráticas deben ser todas ellas vinculantes, éste debería estar obligado a ello, lo cual es absurdo e injusto. En la misma línea de lo anterior: El partido nazi, liderado por Hitler, y en cuyo programa electoral se contemplaba la eliminación de las más elementales garantías democráticas, fue el partido más votado de las elecciones celebradas en Alemania en 1933."

5). La justicia y la ley de las mayorías: Vimos ya que lo justo no siempre coincide con lo bueno o ventajoso para la mayoría. La ley de las mayorías no siempre es justa ¿Qué crees que define mejor la democracia: la justicia o la ley de las mayorías? ¿Por qué? (Podéis montar un debate en la clase en torno a esta cuestión).

Actividad B: El procedimiento de toma democrática de decisiones

1. Decisiones democráticas y decisiones no democráticas: Ahora te invitamos a que reflexiones sobre el procedimiento utilizado en la actividad anterior. Te habrás dado cuenta de que este procedimiento puede resumirse de la siguiente manera:

1º - Recabamos la información pertinente.

2º - Elaboramos propuestas de solución.

3º - Las discutimos por medio del diálogo y la argumentación.

4º - Tratamos de consensuar una entre todos.

5º - Todos votamos.

Este procedimiento encaja bastante bien con lo que se entiende por democracia directa. Pero date cuenta de que éste no es el único procedimiento posible de zanjar el conflicto entre fumadores y no fumadores; pueden pensarse otros métodos. Por ejemplo:

(1) Un jefe impone su voluntad por medio de la fuerza y de acuerdo con su interés particular.

(2) Representantes de los dos bandos, elegidos por votación, deciden lo que hay que hacer.

(3) Todos los afectados participan en la búsqueda y decisión de soluciones.

(4) Una élite de expertos (médicos, economistas, sociólogos, ecólogos, etc.) decide lo que hay que hacer.

(5) Una minoría de no fumadores, que logra imponerse por la fuerza, decide lo que hay que hacer de acuerdo con sus propios intereses.

(6) Se hace lo que decide una persona que ocupa el poder con carácter vitalicio y hereditario.

(7) Un jefe autoritario y paternalista, con carácter vitalicio y hereditario, decide de acuerdo con los intereses generales.

a. Naturalmente no todos ellos son igual de eficaces, ni mucho menos son igual de legítimos (ver el glosario) ¿Cuál de todos es el más eficaz? ¿Cuál te parece más legítimo? Razona tu respuesta.

b. Relaciona cada uno de los anteriores modos de zanjar un conflicto con las siguientes formas de gobierno:

a) Monarquía

b) Despotismo Ilustrado

c) Tiranía

d) Oligarquía

e) Democracia representativa

f) Aristocracia de la élite

g) Democracia directa.

2. El talante o ethos democrático

Fundamental en la toma democrática de decisiones y, por lo tanto, en las sociedades democráticas, es la existencia de un talante o ethos democrático. La siguiente actividad pretende aclararte esto:

a. Subraya en azul cuáles de las siguientes actitudes has adoptado tú mismo en el anterior proceso de discusión y de toma de decisión sobre el conflicto entre fumadores y no fumadores, y en rojo, las que se corresponden con un verdadero talante democrático:

1. Aunque soy fumador, comprendí las razones de los no fumadores o, aunque soy no fumador, me mostré tolerante con los fumadores. Me puse en su lugar

2. Quería llegar cuanto antes a la votación.

3. No escuché las razones de algunas personas porque me caen mal.

4. En ningún momento quise dar el brazo a torcer, soy obstinado. Ceder hubiera sido dar muestras de debilidad.

5. Voté por la propuesta que creía gustaba más al profesor.

6. Estaba dispuesto en todo momento a aceptar y respetar la propuesta de la mayoría, aunque difiriera de la mía.

7. Apoyé la solución que defendía mejor mis propios intereses: soy fumador (o no soy fumador).

8. En todo momento estuve dispuesto a dejarme convencer, si se me ofrecían razones mejores que las mías.

9. En algún momento sentí deseos de imponer por la fuerza mi solución, gustara o no.

10. No escuchaba cuando hablaban otros, pero quería que me escucharan.

11. Como "paso" del tema, me desconecté: Que decidan otros.

12. No me gusta discutir ni ofender a nadie: Soy de los que no hablan por no ofender.

13. Me hubiera gustado que el profesor dijera lo que debemos hacer.

14. Me preocupaba más cooperar en la búsqueda de la mejor solución que de que "ganara" mi equipo.

15. Elevé mi tono de voz en más de una ocasión: "Fulano y Mengana me sacaban de mis casillas".

b. Para pensar:

"Las actitudes de tolerancia, de respeto, de solidaridad, la disposición a escuchar y a solucionar de modo pacífico los inevitables conflictos que surgen en la vida en sociedad, el deseo razonable de participar en la toma de decisiones que me afectan, etc. configuran el verdadero "ethos" democrático. "No hay democracia sin demócratas", es decir, sin individuos tolerantes, responsables, dispuestos a resolver sus conflictos por la vía pacífica de! diálogo y de la argumentación."

3. Condiciones necesarias para una toma democrática de decisiones

Te habrás dado cuenta ya, a estas alturas, de que decidir democráticamente algo no consiste sólo en votar. Las condiciones y circunstancias en las que se lleva a cabo la toma de decisiones son fundamentales en democracia. Por supuesto que muchas veces hay que votar, pero una votación por sí sola no hace democrática una decisión: Hay votaciones y votaciones.

a. Considera los siguientes ejemplos de votaciones e indica qué condición no se cumple en cada caso, y cuyo incumplimiento hace que no podamos considerarla democrática o válida:

1. 10 alumnos y alumnas de una clase de 25 deciden por votación, en ausencia del resto de los compañeros, aplazar un examen; o "lo único que no admito es que intervenga en esta decisión, pues, aunque le afecte, es gitana".

2. Cuanto menos formación y desarrollo de la capacidad crítica, más manipulable. En las últimas elecciones de cierto país el 80% del electorado era analfabeto, sólo el 5% tenía hasta la enseñanza media, y sólo el 1%, estudios universitarios.

3. Si el resultado del referéndum democrático no gusta al ejército, habrá golpe de Estado; o si no votas lo que yo te ordeno, te quedarás sin empleo.

4. En general cuanto mayor nivel de miseria, menores posibilidades de formación y de desarrollo de la capacidad crítica y de acceder a los centros de influencia política de un país. El 90% de los votantes de un país viven por debajo del umbral de la pobreza.

5. Sólo los partidos que tenían dinero pudieron llegar a la televisión y a los grandes medios de comunicación de masas y defender sus programas. Las elecciones las ganó la televisión. O también, el voto de los casados valía por dos.

6. Votaron al partido que hizo una publicidad electoral "con más gancho", no al partido que presentó el programa más razonable y razonado. Votaron sencillamente al candidato más hábil en el manejo de la palabra y "con mejor imagen".

7. Votaron sin saber lo que votaban.

8. Votaron ir a Berlín, en vez de a Londres, porque la delegada de curso (que quería ir a Berlín) informó que el viaje a Berlín era más barato, cuando en realidad era al revés.

b. Sirviéndote de la actividad anterior, elabora una lista de las condiciones que hacen que una votación o decisión sea verdaderamente democrática.

c. Para pensar:

"Hay que insistir en la idea de que lo que hace verdaderamente democrático un proceso cualquiera de toma de decisiones no es simplemente que se decida por mayoría, sino que se hayan cumplido en el proceso de discusión y decisión final una serie de condiciones que, junto con la ley de las mayorías, son inherentes al sistema democrático, de modo que sin ellas puede hablarse tan sólo de una democracia "imperfecta". Esto suele olvidarse o pasarse por alto muchas veces, y tendemos a identificar democracia con votar sin más. Esperamos que la actividad anterior te haya servido para reflexionar sobre esto. ¿Cuáles son esas condiciones fundamentales en el proceso de toma democrática de decisiones?"

1. En primer lugar, que todas las personas afectadas por la decisión puedan participar en condiciones de igualdad y simetría. Que cada cual respete y reconozca en el otro los mismos derechos que se atribuye a sí mismo a la hora de dialogar en la búsqueda de soluciones (igual derecho a ser escuchado, igual derecho a discrepar en función de razones, igual derecho a ser tenido en cuenta, etc.)

2. Ausencia de coacción, que cada cual pueda expresar libremente sus ideas sin temor a sufrir represalias, sean del tipo que sean.

3. Que todas las personas tengan acceso a la cultura, a una información exenta de manipulaciones interesadas. Que las decisiones se tomen por una información cierta, y libre de engaños, sobre los temas objeto de discusión.

4. Un determinado "ethos" democrático: Que la actitud de los participantes en el diálogo no sea la de defender a ultranza sus propios intereses particulares.

A la hora de tomar decisiones que afectan a todos, es lógico que no se olvide nuestro interés particular, pero hay que tener muy presentes los intereses generales. Lo ideal, como diría el filósofo John Rawls, sería que en el proceso de toma democrática de decisiones, los participantes actuáramos como si desconociéramos por completo nuestra situación personal particular (si se es fumador o no, por volver al caso planteado en el planeta Omega).

De esta forma, un individuo racional que razone y argumente bajo este "velo de ignorancia", como si ignorara sus circunstancias e intereses particulares, por su propio interés, tomará una decisión acorde a intereses generales, y, por lo tanto, con garantías de que será justa. Al olvidarnos o hacer abstracción de nuestras circunstancias particulares, dejamos el punto de vista egoísta, centrado en nuestro solo interés particular, y alcanzamos el punto de vista moral, es decir, el punto de vista de la justicia, que no debe ser otro que el de intereses generalizables.

Actividad C: Democracia y participación

1. Lee el siguiente texto:

1) La idea moderna de democracia.

Aunque la democracia es una creación griega, la idea moderna de democracia nació como crítica a los privilegios feudales por parte de la burguesía. La definición clásica de democracia es la de "gobierno del pueblo por el pueblo y para el pueblo", en el sentido de que no basta que el poder político se oriente al bienestar de los ciudadanos (condición que se da también en el Despotismo Ilustrado del siglo XVIII), sino que además los ciudadanos deben de participar en forma activa en el poder.

La idea de democracia nace del concepto de "autonomía del individuo", acuñado en la Época Moderna por los pensadores de la Ilustración del s. XVIII, en especial, Locke, Rousseau y Kant. Según el pensamiento de estos autores, los seres humanos, en tanto que seres racionales y también en su condición de ciudadanos de un Estado, son seres libres y autónomos, es decir, seres capaces de darse a sí mismos sus propias leyes morales y políticas. Desde esta concepción del ser humano ya no resulta legítimo el poder ejercido desde arriba por un monarca, jefe o dictador, sin el consentimiento y el acuerdo de los ciudadanos que componen un Estado, pues es el pueblo, formado por el conjunto de todos los ciudadanos, el único y absoluto soberano.

En consecuencia, el Estado democrático sería aquél en el que los poderes políticos residen en el pueblo, que lo ejerce, bien directamente (como en las ciudades-Estado de la Grecia Antigua), bien a través de sus representantes democráticamente elegidos, que forman el Parlamento. En el primer caso hablamos de democracia directa, mientras que en el segundo hablamos de democracia indirecta o representativa.

2) Democracia como mecanismo y democracia como participación.

Destacan en la actualidad dos formas muy distintas de entender la democracia, a saber: a) La democracia entendida como un puro mecanismo, y b) Democracia entendida como una forma de vida (democracia participativa). Vamos a explicarlas a continuación.

a) Democracia como mecanismo

(Schumpeter): Según esta forma de entender la democracia, ésta consistiría pura y simplemente en un gobierno de élites, a las que los ciudadanos otorgan el poder de decidir en asuntos políticos y económicos, mediante votaciones que se celebran por lo general cada cuatro años. Schumpeter concibe la democracia como si se tratara de un mercado en el que los partidos políticos entran en una especie de competencia por el voto de los ciudadanos (campañas electorales): Cada uno hace su oferta, el que lo vende mejor gana, y después los ciudadanos se desentienden de las decisiones políticas, dedicándose a su vida familiar y profesional hasta que, dentro de cuatro años, son convocados de nuevo a las urnas ofreciéndoseles entonces la posibilidad de castigar al gobierno por medio del voto en contra, o de premiarlo por medio del voto a favor. Los ciudadanos se comportan entonces como puros consumidores que optan por un partido o por otro, como si optaran por una marca de productos o por otra, ante las ofertas del mercado (democracia mercantilizada). Los defensores de esta concepción de la

democracia opinan que la masa no siempre tiene de hecho una opinión lo suficientemente formada sobre lo que es conveniente hacer, por lo que es preciso que el poder se ponga en manos de expertos o de élites del saber en una sociedad de masas, altamente compleja. Esta forma de entender la democracia ha recibido numerosas críticas. La principal de ellas es que no considera a la democracia como un sistema político que pueda contribuir de hecho al desarrollo de los ciudadanos como seres racionales autónomos y con capacidad de autodeterminación. Son las élites las que deben ejercer el poder. Además reduce al pueblo a un papel de pura masa anónima en minoría de edad.

b) La democracia como participación o como forma de vida

Según esta otra forma de entender, la democracia deseable y legítima desde el punto de vista moral no puede reducirse a ese puro mecanismo, sino que consiste en un modelo de organización social que cree en la capacidad de los individuos para gobernarse a sí mismos y les reconoce todos los derechos que lleva aparejado el ejercicio de esa autonomía individual; defiende, además, que el gobierno de la sociedad debe ser el resultado de la igual participación de todos, expresada en una voluntad común.

Entendida así, la democracia, más que algo real es una larga marcha en la que tal vez no estamos siquiera a mitad de camino. Esta concepción de la democracia tiene sus raíces en los filósofos J.J. Rousseau y J.S. Mill. Para Rousseau, por ejemplo, el ejercicio de la participación democrática -que desde luego va más allá que el mero voto cada cuatro años-, permite al individuo convertirse en su propio dueño, en la medida en que las leyes resultantes del gobierno de la sociedad son leyes requeridas por él y, en cierto sentido, emanadas de él.

Por democracia participativa hay que entender una democracia más descentralizada, donde exista un mayor reparto de poder entre los ciudadanos y asociaciones de ciudadanos, y en donde los ciudadanos, en lugar de desentenderse de los asuntos públicos dejándolos en manos de élites de expertos, se sientan realmente implicados en los problemas que afectan a todos y en sus soluciones, así como en la tarea de mejorar la sociedad en la que vivimos, y de intentar realizar en ella los valores de justicia y solidaridad. Esto por sí solo basta para dar sentido a la vida de una persona. De ahí que hablemos también de democracia como forma de vida.

¿Cómo participar en las decisiones que dirigen la vida pública de una forma más eficaz y real que la que se reduce a votar cada cuatro años? En primer lugar, reivindicando el derecho a hacerlo, influyendo efectivamente a través de organizaciones y asociaciones ciudadanas muy diversas.

En nuestro tiempo esta forma de entender la democracia encuentra un apoyo teórico muy interesante en las llamadas éticas del diálogo representadas "por pensadores alemanes como J. HABERMAS y K.O. APPEL. Desde el punto de vista de estas éticas, lo importante de este diálogo participativo es que, sean cuales sean las decisiones que se tomen, esto se haga bajo ciertas condiciones que aseguren que tales decisiones serán conformes a los intereses de todos, y no a los intereses particulares de uno o varios individuos."

1. ¿Cuál de las dos concepciones de la democracia expuestas anteriormente te parece mejor? ¿Cuál te parece más realista?
2. ¿En qué dirección crees que camina nuestra actual democracia: hacia la democracia como participación o como mecanismo? Razona la respuesta.

(Fuente: VARIOS (J.A. Binaburo) *Cuadernos de Filosofía Moral* 1993.)