



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Diseño de un currículum de educación moral para niños y niñas de ocho a diez años

M^a Jesús Martín García



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.

This doctoral thesis is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.

**Departament de Teoria i Història de l'Educació
de la Universitat de Barcelona.**

Programa de Doctorat d'Educació Cívica i Moral. (1990-1992)
Facultat de Pedagogia.

**DISEÑO DE UN CURRÍCULUM DE EDUCACION MORAL
PARA NIÑOS Y NIÑAS DE OCHO A DIEZ AÑOS.**

Para optar al título de Doctora en Pedagogía.

EXCLOS PRÉSTEC



Tesis Doctoral de **M^a Jesús Martín García.**

Director: **Josep M^a Puig Rovira**

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Josep M. Puig Rovira". The signature is written over a diagonal line that extends from the bottom left towards the top right.

Barcelona, septiembre de 1993.

BIBLIOTECA DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA



0700691292

convivencia del aula que hacían referencia directa a ésta, tal era el caso de las normas escolares, los problemas surgidos en la asamblea, o los dilemas y decisiones que afectaban al grupo en general. Quedaban excluidos, por tanto, los ejemplos de conflictos inter-personales que no implicaban a la mayoría del grupo, a pesar de que se dieran dentro del marco escolar.

Otra modificación en el ámbito mesoético consistió en introducir dos nuevos puntos en el apartado "Problemas en la relación del niño con el mundo adulto". Estos fueron: "B.9. Actuaciones justas de los adultos" y "B.10. Discusiones entre adultos". A medida que ubicábamos las fichas, nos dimos cuenta que había un número de aportaciones considerable en las que se recogía ejemplos de discusiones entre adultos presenciadas por los alumnos y que éstos percibían como fuente de conflicto, posicionándose personalmente en la mayoría de los casos. Pensamos que era interesante presentarlo al margen de otros puntos, dado que era esencialmente diferente al resto. Mientras que en el resto de subapartados se recogen situaciones en que el niño es protagonista activo del conflicto, y por lo tanto tiene cierto poder de manipulación de la situación concreta que se plantea, en este aspecto pasa a ser un protagonista pasivo, que vive el conflicto en primera persona pero no suele tener un amplio margen de actuación.

En relación al sub-apartado "B.9. Actuaciones justas de los adultos" pensamos que a pesar de la poca información obtenida al respecto (recordemos que no había ninguna cuestión ni en la entrevista ni en la encuesta que preguntase al alumno a propósito del tema) era interesante recoger aquellas aportaciones en que los niños elogiaban o ratificaban las actuaciones que veían en los adultos más cercanos a ellos. A pesar de que en la estructura interna no queda recogido, dentro de cada subapartado separábamos las fichas referidas a conflictos con los padres de las fichas referidas a conflictos con maestros u otro tipo de educadores.

3. AMBITO MACROETICO

- A. Problemas de relación del individuo con su entorno físico
 - A.1. Desastres naturales y accidentes
 - A.2. Agresiones al entorno natural y urbano

 - B. Problemas de relación del individuo con su entorno humano
 - B.1. Falta de condiciones mínimas de vida
 - B.2. Problemas sociales
 - B.2.1. Violencia. y Muertes
 - B.2.2. Drogadictos y robos
 - B.2.3. Gamberros
 - B.2.4. Racismo y Marginación
 - B.2.5. Percepción de la ley e instituciones sociales
-

Este ámbito, como ya indicamos anteriormente, fue el que resultó más modificado en esta última fase de elaboración del sistema de clasificación. El primer cambio consistió en introducir dos apartados generales, inexistentes hasta el momento: "A. Problemas de relación del individuo con su entorno físico" y "B. Problemas de relación del individuo con su entorno humano". Estos surgieron al percibir dos núcleos principales de conflictos "macro" en las aportaciones de los niños. El primero se caracterizaba por los conflictos que el ser humano experimentaba en relación al medio físico en que vivía y un segundo núcleo respondía a los conflictos de la persona en relación (más directa o indirecta) con sus semejantes.

En el interior del primer núcleo encontramos dos tipos fundamentales de problemas, ya definidos en la fase anterior. Fue por ello que dos de los antiguos apartados generales se incluyeron aquí como subapartados. Estos fueron: "A.1.Desastres naturales y accidentes" y "A.2. Agresiones al entorno natural y urbano". La diferencia entre ambos era clara: la intervención y limitación humana en la causa y solución del conflicto. También se dio un proceso de simplificación y unificación de las diferentes categorías que incluían anteriormente estos ámbitos.

Los restantes apartados de la fase anterior, "Falta de condiciones mínimas de vida" y "Problemas sociales", hacían clara referencia a los conflictos de la persona con sus semejantes, por lo que fueron incluidos en el apartado "B. Problemas de relación del individuo con el entorno humano". El subapartado referido a "Problemas sociales" recogía aspectos muy diferenciados entre sí desde el punto de vista del alumno, por lo que se hicieron cinco subdivisiones que agrupasen los principales tipos de problemas detectados en este subapartado.

4.4.4. Presentación de resultados. Descripción de los temas moralmente relevantes para niños y niñas de ocho a diez años.

A continuación presentamos el índice de la agrupación temática definitiva que sirvió para ordenar todas las unidades de información surgidas del material obtenido, tanto a partir de las entrevistas clínicas como de la hoja de frases inacabadas.

Seguidamente explicamos cada uno de los rótulos del índice de la agrupación temática. Las explicaciones o descripciones del contenido del material que pertenece a cada apartado se basan fundamentalmente en la percepción que los alumnos y alumnas mostraron de las distintas realidades a las que hicieron referencia. Junto a la explicación incluimos ejemplos de unidades de información ilustrativos de cada apartado o subapartado¹⁸⁶.

1. AMBITO MICROETICO

1. A. Conflictos intrapersonales

1. B. Preocupaciones personales generadas en la interacción

1. B.1. Preocupación por los problemas de los demás

1. B.2. Preocupación por limitaciones personales

1. B.3. "Sentimientos" y estados de ánimo

186. En el Documento nº 7 del Apéndice se puede encontrar un amplio listado de unidades informativas.

2. AMBITO MESOETICO

2. A. Problemas en la relación entre iguales

- 2. A.1. Dificultades para compartir y jugar juntos
- 2. A.2. Indiferencia de los amigos
- 2. A.3. Diferentes gustos en el juego
- 2. A.4. Peleas
- 2. A.5. Burlas
- 2. A.6. Bromas pesadas
- 2. A.7. Transgresión de normas de juego

2.B. Problemas en la relación del niño con el mundo adulto

- 2.B.1. Incoherencia en el comportamiento adulto
- 2.B.2. Atribuir culpas injustamente
- 2.B.3. Negación de permisos e imposición de obligaciones.
- 2.B.4. Sentimiento de dependencia económica
- 2.B.5. Castigos y castigos físicos
- 2.B.6. Diferentes gustos
- 2.B.7. Transgresión de prohibiciones
- 2.B.8. Indiferencia de los padres
- 2.B.9. Actuaciones justas de los adultos
- 2.B.10. Discusiones entre adultos
- 2.B.11. Problemas escolares
 - 2.B.11.1. Problemas de convivencia y normas escolares.
 - 2.B.11.2. Problemas de conocimiento

3. AMBITO MACROETICO

3.A. Problemas de relación del individuo con su entorno físico

- 3.A.1. Desastres naturales y accidentes
- 3.A.2. Agresiones al entorno natural y urbano

3.B. Problemas de relación del individuo con su entorno humano

- 3.B.1. Falta de condiciones mínimas de vida
 - 3.B.2. Problemas sociales
 - 3.B.2.1. Violencia. y Muertes
 - 3.B.2.2. Drogadictos y robos
 - 3.B.2.3. Gamberros
 - 3.B.2.4. Racismo y Marginación
 - 3.B.2.5. Percepción de la ley e instituciones sociales
-

Ambito microético

Este primer ámbito fue, desde el punto de vista cuantitativo, el más pobre y reducido. En relación al número de aportaciones recogidas en el ámbito mesoético, y macroético, podemos decir que el ámbito que aquí nos ocupa es poco significativo. Desde el punto de vista cualitativo, sin embargo, nos parece interesante el tipo de contenido que este ámbito nos ofrece y que es sustancialmente distinto al del resto.

1.A. Conflictos intrapersonales

En este apartado quedaron recogidos todos los ejemplos en que los alumnos y alumnas mostraban conflictos vividos por un solo sujeto y que, desde su punto de vista, no tenían relación con otros individuos. Estos conflictos en la mayoría de los ejemplos, hacen referencia al cuerpo o estado físico de la persona. Las enfermedades, rupturas, miedos a posibles accidentes o dolor físico son los temas más frecuentes de los ejemplos que pertenecen a este apartado. También hay alguna alusión, muy pocas, al tema del carácter o de la manera de ser.

-
- "un problema molt important per mi és què a vegades em fico nerviós"
 - "estic preocupada quan tinc febre molt alta"
 - "cuando me han de operar de la pierna"
 - "estic preocupat quan tinc mal el peu perquè no puc jugar a futbol"
 - "sóc molt impacient"
-

1.B. Preocupaciones personales generadas en la interacción

1.B.1. Preocupación por los problemas de los demás. La inmensa mayoría de ejemplos reflejan la inquietud de los niños y niñas por problemas que han detectado en personas cercanas a ellos, especialmente en miembros de la familia. También se muestran preocupados por problemas reales pero no inmediatos que ellos perciben como posibilidad inminente: miedo a que algún ser querido muera, a que contraiga una enfermedad incurable, a que le ocurra una desgracia, etc. En relación a los problemas que perciben en los adultos hay numerosas aportaciones que hacen referencia a la relación entre los padres, la constatación de que uno de ellos está triste o deprimido y la posibilidad de que el padre o la madre abandone el hogar.

Un grupo de ejemplos, mucho más reducido, recoge las situaciones en que los alumnos/as se preocupan por los amigos, por desconocidos, o por los animales. Prácticamente la totalidad de estos ejemplos hacen referencia a la salud o estado físico de los demás. El tema de las peleas o sentimientos de tristeza no queda explicitado. Dentro del ámbito microético es este subapartado el que de manera significativa recoge un mayor número de aportaciones.

-
- "em preocupa que els meus pares es separin"
 - "me preocupo cuando echan a mi padre del trabajo"
 - "estic trist quan penso que el meu avi és molt gran, perquè ja té 73 anys"
 - "estoy triste porque se ha muerto el portero"
 - "em preocupo quan la mare o el pare ploren"
 - "un problema molt important és que no els falti menja a les tortugues"
 - "em preocupo quan veig que es riuen de la meva germana"
-

1.B.2. Preocupación por limitaciones personales. En este apartado los niños y niñas expresan su vivencia de la limitación personal en el momento de realizar alguna actividad concreta. En la mayoría de casos los ejemplos se refieren a dificultades escolares y académicas. Mucho más reducido es el número de situaciones donde se recogen las limitaciones que los alumnos constatan en relación a aprendizajes de tareas domésticas o deportivas. Por último, hay otro grupo de aportaciones, muy minoritario, sobre las limitaciones por la manera de ser (timidez, lentitud) y la limitación ante la muerte.

-
- "no m'entra el que tinc que estudiar"
 - "cuando iba a la piscina me preocupaba porque no sabía nadar"
 - "un problema es el estudio porque mi coco no tiene bastante energía"
 - "fui de colonias y no me sabía hacer la cama"
 - "a lo millor nosaltres ens morim i no podem durar més i en el cel no podem viure o algo"
-

1.B.3. "Sentimientos" y estados de ánimo. Básicamente son tres los núcleos en torno a los cuales giran las aportaciones incluidas en este apartado. Un primer núcleo, el más numeroso, recoge los ejemplos referidos a sentimientos de preocupación, miedo o inseguridad por temas relacionados con el mundo escolar, pero desvinculados de aspectos puramente académicos. Un segundo núcleo está formado por aquellas situaciones que expresan estados de ánimo tales como la tristeza o incomprensión. Por último el tercer núcleo recoge el sentimiento de arrepentimiento vivido por algunos alumnos y alumnas cuando tienen conciencia de haber actuado de forma incorrecta o de manera no admitida por los adultos. En general, las aportaciones a este subapartado son muy minoritarias en relación al total de aportaciones recogidas en la globalidad del apartado.

-
- "estava preocupat perquè em canviaven de col·legi i ja no tornaria a veure els meus companys"
 - "està preocupat perquè els reis no li han portat els juguets"
 - " a vegades li crides a la mare una mica i després et penedeixes"
-

Ambito mesoètico

Podemos decir que es en este segundo ámbito general donde los niños y niñas entrevistados aportaron un mayor número de ejemplos, situaciones y matices diferentes en relación a los distintos aspectos que el ámbito incluía. Es por ello que los subapartados, al igual que la cantidad de información recogida, son significativamente más numerosos que en los otros dos ámbitos, especialmente que en el ámbito anterior.

2.A. Problemas en la relación entre iguales. Si bien en el conjunto de todos los subapartados que siguen a continuación se recogen los conflictos vividos por los alumnos en las relaciones con sus iguales, la mayoría de ellos hacen referencia a problemas con sus compañeros de aula, de grupos de deporte, o de actividades extra-escolares. Las aportaciones que recogen situaciones con miembros de la familia (hermanos o primos) son muy pocas en el total del conjunto.

2.A.1. Dificultades para compartir y jugar juntos. La preocupación más generalizada de los niños y niñas, expresada en este punto, es el miedo a no ser admitidos en el juego. Prácticamente todos los alumnos explicaron experiencias desagradables de rechazo por parte de sus amigos o hermanos en el momento de participar en alguna actividad lúdica.

Un segundo aspecto, inferior en relación al número de aportaciones recogidas, fue la percepción que tenían los niños y niñas de la dificultad que algunos de sus compañeros mostraban para compartir el material escolar o para prestar objetos personales.

-
- "mi compañera se queda con toda la mesa y yo no puedo escribir"
 - "sap jugar malament al futbol i els altres no li deixen jugar i el Pau és un tros de pa"
 - "mi hermana no me deja sus cosas y coge las mías sin pedírmelo"
 - "volen fer un equip de bàsquet i a ella no li deixen entrar perquè és una nena"
 - "jo dic si puc jugar i un nen diu sí i l'altre no. Llavors el que mana més diu que no i ja es posen d'acord"
-

2.A.2. Indiferencia de los amigos. Este apartado, muy relacionado con el anterior, recoge las experiencias de los alumnos de no ser importantes o ser ignorados por sus amigos en un momento dado. También quedan incluidos aquí los ejemplos de rechazo y marginación en los distintos grupos de relación entre iguales. La expresión "me dejaron plantado" ha sido muy repetida por los niños y niñas de las distintas escuelas.

Este subapartado es uno de los que mayor número de aportaciones registra en el conjunto del ámbito. Prácticamente, al igual que en el apartado anterior, la totalidad de los alumnos y alumnas entrevistados explicaron alguna experiencia en relación al tema de la indiferencia que percibían por parte de sus amigos y amigas.

-
- " em deixen plantat o bé sempre he de jugar al que ells vulguin"
 - "un problema importante con los amigos es que no te quieran"
 - "estaba preocupada porque era nueva en el colegio y no tenía amigas"
 - "me dijo que traería una pelota muy chula para jugar a fútbol y que yo sería el portero, y yo estaba tan contento. Y cuando vino me dijo: "tú no juegas" y yo dije "¿qué?" y él me dijo: "que no, que no juegas con mi pelota"
 - "una nena vol fer una banda amb una altra, i una altra vol entrar i no la deixen"
-

2.A.3. Diferentes gustos en el juego. Los niños y niñas señalan la dificultad que tienen para ponerse de acuerdo con sus amigos/as, especialmente en momentos de juego libre. A pesar que expresan con claridad que esta dificultad entorpece la actividad y en ocasiones es motivo de enfado, la

mayoría de ellos se muestran muy comprensivos con este fenómeno, entendiendo que es lógico que esto ocurra, ya que cada uno de ellos tiene gustos diferentes al resto. Esta actitud comprensiva y tolerante hacia los diferentes gustos y las dificultades que ello puede conllevar contrasta con la actitud adoptada por los mismos alumnos y alumnas en los otros apartados, actitud más crítica y menos condescendiente. El número de aportaciones recogidas en este apartado es inferior al de los apartados anteriores.

-
- "nos peleamos por tonterías. Cuando jugamos a voleibol que si uno quiere ir con uno o con otro"
 - "discutíamos de los movimientos de baile"
 - "cuando vamos a jugar a fútbol eligen un campo que a mí no me gusta"
 - "en els treballs de grup no ens posem d'acord en qui fa la lletra"
 - "es lo típic tothom s'enfada una mica perquè són diferents i no pensem igual"
-

2.A.4. Peleas. Los alumnos y alumnas critican conductas de sus compañeros que ellos consideran negativas. En este apartado se recogen distintos matices de los problemas de convivencia entre iguales. El denominador común de ellos sería la intención de molestar o incordiar al compañero. El aspecto criticado con más firmeza por todos los niños fue el empleo de la fuerza física y la agresión, utilizado en algunas ocasiones para hacer prevalecer una opinión por encima de otra o bien para solucionar un conflicto. El tema de las peleas en la hora del patio fue sentenciado por la mayoría de niños y niñas.

Un segundo aspecto se centra en la utilización de insultos y en las faltas de respeto ante el trabajo o el juego de los demás. A pesar de que la información recogida en este aspecto es más numerosa que en el anterior, los alumnos no lo criticaban con tanta fuerza. En relación a las faltas de respeto, la mayoría de niños subrayaban especialmente la intención que su compañero tenía de molestar o la falta de sensibilidad para captar las necesidades de los demás sin dar demasiada importancia al acto en sí.

Debido posiblemente a los diferentes matices y la pluralidad de aspectos que incluye, este subapartado es el que cuenta con el mayor número de aportaciones de todos los existentes en la agrupación temática.

-
- "un nen que es diu Sebastià en el col.legi, que és subnormal, li van pegar i li van treure la pilota. Està bé pegar un nen si ell et pega primer però a un nen subnormal no, perquè no sap el que fa".
 - "m'agrada fer els deures a l'hora del menjador, i els meus companys em molesten i no em deixen treballar"
 - "jugamos a voleibol y me pegaron y les dije que si me volvían a pegar no jugaría"
 - "a la fila hi ha molts nens que es colen, i l'altre li empeny, i l'altre li pega, i ja està, ja està feta la baralla."
-

2.A.5. Burlas. Este apartado es notablemente más reducido en número de aportaciones que los anteriores. Los ejemplos que incluye hacen referencia a actitudes de burla de algunos compañeros respecto a personas con algún tipo de malformación o dificultad física, como por ejemplo los enanos o personas muy obesas. Los alumnos se manifiestan de forma explícita en contra de la actitud de burla, defendiendo en la mayoría de ocasiones a la persona-objeto de burla.

-
- "para insultarme como me llamo Sara, me dicen Sara Montiel"
 - "tenemos una niña que se llama Marta Pueyo y como es un poco fea no la dejamos jugar y la llamamos pollo"
 - "se rien de algún niño que tiene algún defecto"
-

2.A.6. Bromas pesadas. En este apartado los alumnos expresaron ejemplos de gamberradas protagonizadas deliberadamente por sus compañeros de clase. También recogían anécdotas en que el sujeto no pretendía hacer daño, pese a que de manera casual lo hiciera. En estas ocasiones los niños y niñas criticaban el hecho de esconderse y no explicar lo ocurrido (romper un vidrio de una ventana y no decirlo a los

padres, etc). Asimismo juzgaban negativamente aquellas actitudes en las que la persona no asume las consecuencias de lo que ha hecho.

Otro aspecto incluido en este apartado es el referente al tema del robatorio en relación al material colectivo (libros de la biblioteca, lápices de clase, etc). Los ejemplos recogidos en este apartado eran considerados, con frecuencia, como actuaciones negativas de cierta gravedad, que iban más allá de la simple molestia o actuación incorrecta. El número de aportaciones pertenecientes a este aspecto es inferior a las recogidas en los puntos anteriores del mismo apartado.

- "varen anar a casa els amics del meu germà i varen embrutar la casa i van sortir al balcó a cridar i la meva mare es va empipar"

- "tirábamos las batas al suelo y no las recogíamos"

- "en el cole tenim un arbre de moreres i no es poden agafar i hi ha nens que n'agafen"

- "m'han prés el meu 'estuch' "

2.A.7. Transgresión de normas de juego. En este subapartado, los alumnos manifiestan su indignación ante la actitud de algunos de sus amigos y amigas en los momentos de juego. Consideran que hacer trampas "está mal" y que generalmente esto lo hacen los personajes que más poder tienen sobre el grupo. El término "mandona" y "jefe" salió en diferentes aportaciones.

Desde el punto de vista cuantitativo, no es un apartado relevante. De hecho éste, junto con el subapartado anterior son los menos nombrados por los alumnos. Desde un punto de vista cualitativo, sin embargo, consideramos que es un punto especialmente interesante dado que aporta información sustancialmente distinta a la recogida en el resto de apartados. La idea que los alumnos y alumnas tienen de la norma, su concepción de la justicia, de la trampa y de la convención, queda apuntada en este apartado, si bien vuelve a surgir en el ámbito macroético.

-
- "estava saltant a la comba i em tocava una cançó que m'agradava molt i una nena que es molt mandona no me la deixava fer"
 - "ens canviem les joguines i després diu que li torni i jo li dic que no, que ens les hem canviat"
 - "una vez hicimos un partido de fútbol y quedamos empatados y un niño que era el jefe dijo que habían ganado ellos y me empujó la barriga y yo no le hice nada"
-

2.B. Problemas en la relación del niño/a con el mundo adulto. Si bien en la totalidad del apartado se recogen ejemplos muy variados de los conflictos vividos por los alumnos en sus relaciones con los adultos, la mayoría de ellos se ubican en el ámbito familiar, especialmente, en la relación de los niños y niñas con sus padres. Las aportaciones que expresan situaciones problemáticas con otros adultos, tales como maestros/as, monitores/as, vecinos/as, etc son mínimas en el total de las aportaciones recogidas .

2.B.1. Incoherencia en el comportamiento adulto. En este subapartado se recogen ejemplos donde los alumnos y alumnas expresan la incoherencia que perciben en la conducta de los adultos, con frecuencia contradictoria a sus propios pensamientos y manifestaciones verbales. Otro aspecto también recogido en este subapartado es el que se refiere a las actuaciones erróneas de los adultos vistas desde el punto de vista infantil. Los ejemplos más frecuentes se centran en torno a:

- las promesas que los adultos, especialmente los padres, hacen a sus hijos y después no llevan a cabo.
- los consejos que los adultos dirigen a la población infantil, pero que ellos mismos no son capaces de cumplir (por ejemplo, no decir palabrotas).
- actuaciones del mundo adulto que los niños y niñas perciben como injustas o mal intencionadas.

En el conjunto del apartado, este subapartado es de los que cuenta con menor número de aportaciones.

-
- "el pare li ha promés que anirien a montar en barca i ara diu que ha d'anar a una reunió molt important"
 - "a veces me sacan el dinero de la hucha"
 - "mi tía tiene manía a mi abuelo y siempre le dice que las cosas no se hacen así"
 - "els pares diuen paraulotes"
 - "els pares han trobat una cartera amb el DNI i no ho porten a objectes perduts"
-

2.B.2. Atribuir culpas injustamente. Tanto en el ámbito familiar como en el escolar, los niños viven la experiencia de ser reñidos y castigados sin tener una responsabilidad directa en la situación que sentencia el adulto. La expresión "por culpa de" la utilizaron un gran número de los alumnos y alumnas entrevistados. Este sentimiento de víctima se extiende a situaciones en que el niño no tiene la intención de obrar incorrectamente pero se equivoca en su actuación y el adulto le recrimina, limitándose a valorar el hecho puntual y prescindiendo de la intención del niño/a. Los alumnos criticaban con energía esta falta de sensibilidad por parte de las personas mayores para juzgar un hecho concreto sin tener en cuenta la intención o los motivos que le han originado. Este subapartado fue muy nombrado por la mayoría de alumnos y alumnas. De hecho, es de los más numerosos del apartado dedicado a los problemas en las relaciones del niño con el mundo adulto.

-
- "m'enfado quan em renyen i jo crec que no és una cosa tan forta, no crec que sigui per renyar tant i jo m'indigno i crido."
 - "un problema important és que em castiguin sense raó"
 - "tengo una hermana de dos años que cuando ve una cosa mía me la coge. Luego yo se la cojo y mi padre me riñe y por mucho que yo le diga que es mía, hacen caso a mi hermana"
 - "los niños hablan y nos castigan a toda la clase y las niñas no hablamos, solamente decimos una cosa a un compañero"
-

2.B.3. Negación de permisos e imposición de obligaciones. En este subapartado se recogen los ejemplos en que los alumnos y alumnas muestran una clara conciencia de la relación de dependencia en que se encuentran respecto a los adultos que en diferentes momentos son sus responsables directos. A pesar de que hay aportaciones variadas, son excepciones muy concretas las referidas a adultos ajenos al ámbito familiar. Los niños y niñas se quejan o protestan por el hecho de haber de someterse a la decisión o punto de vista del adulto en temas o aspectos que hacen referencia a su propia persona; aspectos tales como la ropa que deben vestir, los permisos para ir de excursión, los amigos/as que se invitan a una fiesta, etc. Este subapartado es el que incluye el mayor número de aportaciones del apartado "B. Problemas en la relación del niño con el mundo adulto".

-
- "estoy esperando a mi señorita y viene una monja y me dice que me vaya. Y yo no veo por qué me he de ir porque no es nada malo esperar a mi señorita"
 - "el padre le obliga a pedirle perdón a su amigo y él no quiere"
 - "siempre quieren llevar ellos la razón [los padres]"
 - "no li deixen anar a missa amb els seus amics"
 - "no me quería bañar porque ya me había duchado ayer"
 - "se quiere sentar con su compañero y la señorita no le deja"
-

2.B.4. Sentimiento de dependencia económica. Este subapartado coincide con el anterior en la relación de dependencia que el niño percibe respecto a sus padres. La dependencia en este punto queda ubicada en el aspecto económico.

A diferencia del subapartado anterior, en éste los alumnos/as se muestran muy comprensivos con las actuaciones de sus padres, justificándolas en la mayoría de las ocasiones. La crítica en este punto se dirige generalmente a los caprichos infantiles, entendiendo que los adultos no quieran complacerlos. Este subapartado, es significativamente inferior al anterior en relación al número de aportaciones recogidas.

-
- "a la nena no li agrada la bicicleta que té i vol una nova"
 - "no me dan dinero"
 - "em volen comprar una cosa que a mi no m'agrada"
 - "vol un ordinador per jugar i el pare li diu que no, que es gastarien molts diners i tornarien adictes"
 - "la nena es vol comprar un gelat i el pare diu que no és la temporada"
-

2.B.5. Castigos y castigos físicos. Los comentarios de los niños y niñas giran en torno a los castigos que reciben de los adultos con motivo de haber actuado de forma incorrecta. Muchos de nuestros alumnos/as utilizaron expresiones como "una cosa mal hecha" o "portarme mal" para referirse al tipo de actuaciones que generaban el castigo o la reprimenda por parte de sus padres o profesores.

La mayoría de los niños y niñas entrevistados consideran justo que se les castigue por portarse mal. Sus quejas se centran en la utilización de castigos físicos (tirarles de la oreja, pegarles, dejarles sin almorzar, etc) o bien en el uso de castigos que ellos y ellas consideran desproporcionados con aquello que han hecho. Este subapartado incluye numerosas aportaciones.

-
- "la meva mare canvia el meu germà petit i jo miro la tele i la mare em diu que l'ajudi però m'ho diu cridant"
 - "els pares peguen i no es té que fer, si de cas han de castigar-te però no pegar-te"
 - "la señorita cuando no traigo hechos los deberes me deja sin recreo y sin comer el bocadillo. Y que me deje sin recreo vale, pero que no me deje comer el bocadillo es injusto porque tengo hambre."
 - "la meva mestra em te mania. La Roser és el ojito derecho de la mestra i diu 'si la torneu a tocar us poso més deures', i si ella ens fa alguna cosa no diu res."
-

2.B.6. Diferentes gustos. En este subapartado los alumnos explicaron situaciones donde se daba una diferencia de opinión en relación a temas intrascendentes y poco relevantes (gustos y aficiones personales en la mayoría de casos). Los alumnos/as se quejaban de que también en las ocasiones en que se discuten cosas "poco importantes", los padres consideran su opinión prioritaria a la del niño/a (ej. la elección de un canal de televisión, las salidas de los domingos por la mañana, etc).

- "cuando estás viendo la tele llegan ellos y te quitan de en medio y si no te gusta el canal que ellos ven, te largas"

- "ell meu pare em volia apuntar a basquet i jo volia fer fútbol"

- "discuteixo perquè sempre m'està la meva mare corregint les paraules"

2.B.7. Transgresión de prohibiciones. A diferencia del resto de subapartados del punto "B. Problemas en la relación del niño con el mundo adulto", en éste los niños no dirigen las críticas a la conducta adulta, sino al comportamiento infantil. Aquí se recoge un listado de actuaciones no admitidas por los adultos y que los niños realizan con conocimiento de causa: contestar a los padres, desobedecer, coger cosas de otro, etc. El subapartado integra conductas muy diversas cuyo aspecto común es la actitud del protagonista: actuar en desacuerdo a las normas establecidas o a los mensajes recibidos del adulto. En relación al número de aportaciones recogidas en este subapartado, no lo podemos considerar de los más significativos, teniendo en cuenta además que recoge conductas muy distintas entre sí. Desde un punto de vista cualitativo ya hemos dicho que es un apartado singular ya que es el único que centra sus críticas en los niños/as y no en los adultos.

- "em fico molt tossuda i no vull fer algo que em diu la mare i després ella em castiga"

- "me porto muy mal y no hago caso a los papás"

- "un dia tenia un tap i no em podia banyar i em vaig banyar"

- "vaig dir a la meva mare 'idiota' i em va dir que m'anés a l'habitació".

2.B.8. Indiferencia de los padres. Este apartado recoge las vivencias que los niños/as tienen de no ser importantes para sus padres, o no serlo suficientemente. En distintos comentarios señalan como hay factores que para los padres son más prioritarios que la relación con sus hijos e hijas. La mayoría de ejemplos se refieren a la actitud pasiva de los padres y madres en el momento de jugar con sus hijos y a la poca atención que manifiestan cuando éstos comentan cosas de su mundo escolar.

En este apartado los niños y niñas no critican con tanta firmeza, como en apartados anteriores, la actuación de sus padres, sino que principalmente se muestran decepcionados por la falta de expresiones de afecto o de interés de éstos hacia ellos. Es un subapartado reducido en número de aportaciones si se compara con el resto.

- "el seu pare no li fa cas"

- "quan parlen els de la família li deixen fora perquè diuen que això no són coses per a ell"

- "ell ajuda a la seva mare i després ella no li porta el pijama i tot ho ha de fer ell. A mi em passava abans"

- "la nena vol que el pare rodi la corda i el pare vol llegir el diari"

2.B.9. Actuaciones justas de los adultos. A pesar de que en los otros apartados los niños y niñas manifiestan las numerosas limitaciones y errores percibidos por ellos en la conducta de los adultos, cuando se les preguntaba explícitamente si los padres o maestros eran o no eran justos, la mayoría afirmaba que sí que lo eran, que tanto los padres como los profesores/as tenían siempre la razón y nunca se equivocaban.

Este subapartado es el más reducido de los subapartados existentes en todo el sistema de clasificación. Hemos de tener en cuenta, no obstante, que no había ninguna pregunta dirigida explícitamente a juzgar la actuación general de los adultos, dado que tampoco era el objetivo de nuestra investigación. Las aportaciones aquí recogidas surgieron a raíz de algunas entrevistas en donde sí se introdujo este aspecto.

-
- "los papás normalmente siempre tienen la razón porque como son más grandes siempre hacen lo más listo"
 - "los papás tienen la razón siempre, siempre"
 - "les senyoretas fan les coses bé porque són majors"
-

2.B.10. Discusiones entre adultos. En este apartado se refleja la sensibilidad de los niños para captar aquellos problemas en los que no están directamente implicados. La mayoría de los ejemplos que aportaron hacían referencia a peleas y discusiones entre los padres por cuestión de dinero, en la mayoría de casos. También hay comentarios sobre las amenazas de separación o divorcio que los niños y niñas oyen en casa. Un núcleo más reducido lo forman aquellos ejemplos sobre las disputas en la calle o los malentendidos entre adultos.

-
- "a mí padre le llaman caracartón y se cabrea mucho y cuando se lo dicen les pega"
 - "los padres discuten cuando ha nacido una niña o un niño retrasado"
 - "els pares es barallen quan tenen un impost"
 - "los padres se enfadan por dinero, por el colegio, por los niños, por la familia."
-

2.B.11. Problemas escolares

2.B.11.1. Problemas de convivencia y normas escolares. Este subapartado incluye todos aquellos ejemplos aportados por los alumnos y alumnas en relación a conflictos de convivencia en el ámbito escolar y que influyen a la totalidad o en gran parte del grupo, quedando al margen los problemas interpersonales de relación. La mayoría de comentarios hacen referencia a faltas de disciplina, a situaciones de incumplimiento de las normas escolares, a actitudes discriminatorias hacia algún compañero/a y a faltas de respeto hacia personas que trabajan en el ámbito escolar. También queda recogido en este subapartado el tema de los castigos colectivos impuestos por el maestro o maestra del aula.

Debido a la gran variedad de situaciones que recoge es el subapartado más numeroso del ámbito y el segundo en relación a todo el sistema de clasificación.

-
- "por la culpa del Cristian interrumpimos la clase, porque siempre se levanta a decir cosas a la señorita , chivarle cosas ..."
 - "han de fer un treball junts i no s'entenen"
 - "el Maiko sempre està sol i el Rubén també, però no perquè volen. El Maiko no té ningú per posar-se, ningú vol anar amb ell perquè sempre està pegant i fent trampes."
 - "tinc un amic de sis anys i jo li dic 'no diguis això' però ara ja no li dic res perquè no vull ser pesat, perquè semblo el seu germà gran."
 - "expulsar un nen o nena de l'escola"
-

2.B.11.2. Problemas de conocimiento. Este subapartado se centra únicamente en los problemas académicos que expresaron los alumnos/as. En la mayoría de los casos los ejemplos giran en torno al tema de la evaluación: suspensos, miedo a repetir curso, etc. También se recogen algunos comentarios a propósito de la incomprensión de determinadas asignaturas.

-
- "les senyoretes ens ensenyen coses que no ens les havien d'ensenyar com una cosa del recipient que és de cinquè"
 - "per un descuido ens fan copiar moltes vegades les faltes i jo crec que és injust"
 - "un problema és que tota la classe tregui males notes"
-

Ambito macroético

El tercer ámbito se encuentra, en relación al número de aportaciones recogidas, entre los dos ámbitos anteriores. Si bien son numerosos los ejemplos que en él se recogen, el hecho de hacer referencia a realidades más generales y a problemas que trascienden la relación interpersonal dificulta la implicación y argumentación de los entrevistados/as. En términos generales podemos decir que los alumnos y alumnas se

muestran menos descriptivos en los ejemplos pertenecientes a este ámbito que en los ejemplos del ámbito anterior, en los que se sentían fuertemente implicados. La información que los niños y niñas aportan suele ser información que les llega filtrada por la lectura adulta (televisión, prensa, comentarios adultos, etc) y que ellos perciben de forma confusa, a juzgar por las contradicciones que de sus comentarios se derivan.

3.A. Problemas de relación del individuo con su entorno físico

3.A.1. Desastres naturales y accidentes. En el presente subapartado se recogen los ejemplos aportados por los alumnos/as sobre diferentes tipos de fenómenos desastrosos y no deseados que tienen lugar en la naturaleza. Todos ellos son acontecimientos que repercuten en la humanidad pero ante los cuales el hombre y la mujer, desde la visión de los alumnos, no son responsables ya que es muy reducido el margen de intervención al que tienen acceso. Los niños y niñas consideran que estos fenómenos son fruto del azar y que la persona no puede hacer nada por evitarlos. El subapartado es más reducido que el posterior, si bien cuenta con un número considerable de aportaciones.

-
- "veo por la televisión que los huracanes destroran la casa de las personas"
 - "fa molt temps que no plou i hauran de donar a les cases unes hores per l'aigua"
 - "que explotí una central elèctrica perquè pot cremar els boscos"
 - "hi ha hagut un terratremol en una ciutat"
 - "que la capa d'osò s'obri i ens quedem sense aire"
-

3.A.2. Agresiones al entorno natural y urbano

Quedan incluidos en el presente subapartado tres aspectos diferentes. Uno, ejemplos de degradación del medio físico (natural o urbano) que tienen su causa en la intervención humana. Los niños critican aquellas actuaciones del hombre y la mujer que perjudican la naturaleza en general o de manera más reducida el lugar donde viven. Algunos

ejemplos son similares a los del apartado anterior, tal es el caso del fuego en los bosques; la diferencia, como ya hemos dicho, queda centrada en la intervención humana. Otras situaciones de menor gravedad, según los alumnos, giran en torno a la falta de respeto a plantas y animales.

Un segundo aspecto lo forman aquellas situaciones relacionadas con la contaminación del ambiente, los malos olores y la suciedad que los niños perciben en las calles de su ciudad. La crítica va dirigida especialmente hacia la falta de sensibilidad de las personas para mantener limpio y cuidar el lugar donde viven.

Por último, un tercer aspecto incluye ejemplos referidos a problemas urbanos tales como el exceso de ruido o los problemas de circulación. Los alumnos y alumnas manifiestan su desacuerdo ante la mala organización y planificación urbana que perciben respecto a estos temas, así como la falta de responsabilidad de los ciudadanos para cumplir las normas mínimas de civismo y convivencia que ayudarían a mejorar la calidad de vida en la ciudad.

-
- "las fábricas que saquen menos humo porque la gente se va a asfixiar"
 - "matan los animales que están en extinción"
 - "cortan los pinos que están creciendo"
 - "los niños mayores beben xampany, cerveza y las tiran y las rompen y los barrenderos no tienen tiempo de limpiarlos"
 - "hi ha un problema que penso que mai el podré solucionar i és que en el meu barri hi ha moltes peixateries i com fa molta calor sempre fa olor a peix podrit que l'han de llençar"
 - "a la plaça de l'esglèsia posen porqueries"
 - "és un carrer de vianants i passen cotxes"
 - "la carretera diu màxim 60 kilòmetres i tothom va a 100"
-

3.B. Problemas de relación del individuo con su entorno humano

3.B.1. Falta de condiciones mínimas de vida. Las aportaciones incluidas en este punto, tienen en común el hecho de referirse a situaciones de pobreza o de miseria vividas por individuos o colectivos humanos. La mayoría de ejemplos se centran en casos individuales, es decir, en personas aisladas con una problemática económica muy grave. Con frecuencia estos ejemplos son planteados por los alumnos y alumnas de forma impersonal: "hay gente que...". Otro tipo de ejemplos hacen referencia a situaciones colectivas, con frecuencia de orden internacional (países ricos, países pobres). Es el tercer apartado más nombrado por los alumnos dentro del ámbito macroético.

- "que la gente sea más buena, que a los pobres les de una propina porque hay gente que pasa de largo"

- "hay gente muy avariciosa que quieren todo para ellos, sobretodo los ricos que si pueden roban más dinero"

- "hi ha gent que viu molt bé i altres d'altres paisos no tenen res, ni vestit ni res, mentre que els rics viuen com a reis"

- "són pobres, tenen un pis de lloguer i els pujen el lloguer"

- "hi ha gent que està a l'hospital que necessitaria diners, com en el tercer món i nosaltres no els donem. Hi ha coses molt importants que nosaltres no fem cas"

- "els pobres que s'estan morint de gana i nosaltres preparem les olimpíades"

- "los americanos se gastan todo en armas y no dan nada a los pobres"

3.B.2. Problemas sociales

3.B.2.1. Violencia y muertes. En este apartado se ponen de manifiesto situaciones en las que el derecho a la vida no es respetado. Los alumnos expresan su repulsa ante este tipo de actuaciones así como su incomprensión sobre las causas que pueden llevar a una persona a matar a otra. Son numerosas las aportaciones que se centran en los atentados terroristas, en segundo lugar se nombra la guerra como foco de muerte

injustificada, por último, aparece el tema del suicidio y de los asesinatos que tienen lugar en peleas callejeras. Este apartado, junto con el posterior son los más mencionados por los niños y niñas, de todos los apartados que componen el ámbito macroético.

-
- "el Ceaucesco ha estat fusilat"
 - "jo no ho sé perquè maten, de debó que no ho sé"
 - "que els de la ETA no matin als senyors que no estan d'acord amb ells"
 - "hi ha gent dolenta que assassina els altres que no han fet res"
 - "sempre en algun lloc hi ha guerra"
 - "que se maten tirándose a las vías de un tren"
-

3. B.2.2. Drogadictos y robos. Este apartado incluye las aportaciones en que los alumnos describen situaciones de agresión o intimidación llevadas a cabo por parte de algunos miembros de la sociedad. En algunos casos, no explican ejemplos concretos sino que expresan problemas generales existentes en su barrio o sociedad, como por ejemplo "la droga". Tanto en un caso como en otro, los niños y niñas manifiestan su rechazo a las personas que ellos perciben como protagonistas y causantes de los diferentes tipos de problemas y que suponen una amenaza social: delincuentes, drogadictos, violadores, etc.

-
- "en la plaza donde yo vivo vemos jeringuillas y hay niños pequeños"
 - "a Colòmbia va haver molt tràfic de drogues i es va morir molta gent"
 - "la gente que es mala y hace cosas malas como la droga, los robos, los asesinatos y los secuestros"
 - "un home va raptar una nena aquí en l'avinguda del Tibidabo"
 - "els que violen"
 - "en mi barrio hay muchos niños grandes pasotas y yo no creo que eso esté bien"
-

3.B.2.3. Gamberros. Los ejemplos recogidos explican casos concretos donde algunas personas actúan de forma agresiva y, según los alumnos, "con muy mala educación". La conducta incorrecta de estos individuos deriva casi siempre en altercados públicos sin que haya un motivo justificado. En general los alumnos consideran que las consecuencias no son muy graves, aunque sí molestas para quien las tiene que soportar. Es un apartado que recoge menos aportaciones que los anteriores.

-
- " ... i de debó el que no sé i no sé és el que treuen els gamberros que trenquen coses, quina beneficiència en treuen"
 - "homes dolents que trenquen vidres com aquests que es diuen borratxos"
 - "els nens quan van en monopatí no tenen cuidado"
 - "les parets estan plenes de paraulotes"
 - "la gent maleducada que es pega i s'insulta"
 - "hombres con mal aspecto, no malos pero que parece que quieren hacer cosas malas, cantan y así"
-

3.B.2.4. Racismo y marginación. Este apartado recoge dos puntos de vista diferentes y contradictorios que han surgido en las aportaciones de los alumnos a propósito del tema del racismo o la marginación. En algunas de sus aportaciones los niños y niñas han utilizado argumentos racistas y discriminatorios para justificar un hecho o situación. En otras, sin embargo, han sido ellos mismos quienes han denunciado situaciones de racismo o discriminación percibidas en su entorno social. Es uno de los apartados de menor número de aportaciones en toda la agrupación temática.

-
- "porque la tele decía que a una niña no le dejaban ir al cole porque tenía el sida y era una chavala como los demás"
 - "los gitanos son malos porque siempre van diciendo palabrotas y a las fiestas de la Fuensanta vinieron con navajas de verdad"
 - "un problema grande es el racismo"
 - "son malos los que matan a los negros"
 - "a mi madre le robaron el monedero y yo vi a una gitana que estaba al lado"
-

3.B.2.5. Percepción de la ley e instituciones sociales. Son muy escasos los ejemplos que hacen referencia a este aspecto. En ellos, los niños y niñas manifiestan con frecuencia la ineficacia que perciben en algunas de las instituciones sociales.

-
- "la policia s'està xerrant tota l'estona i no fa res"
 - "no fan cas dels senyals de l'Ajuntament"
 - "un problema important són les lleis perquè cada govern diu una cosa distinta"
 - "que el Partido Popular i més senyors del govern es barallen amb el Felipe González i el Juan Guerra i el seu germà es barallen"
 - "los del ayuntamiento dicen cosas y luego no las hacen, por ejemplo: a mi me mandaron una carta diciendo que iban a poner columpios y todavía no han puesto nada"
-

4.4.5. Utilización de los resultados.

Los resultados obtenidos a partir del trabajo etnográfico realizado con los alumnos y alumnas de las distintas escuelas tuvieron distintas utilidades que a continuación describimos.

En primer lugar, el conocimiento de los hechos manifestados por los niños y niñas de ocho a diez años nos ha sido de gran utilidad para establecer la estructura interna del currículum que para esta edad hemos diseñado. La importancia que los alumnos concedían a algún tipo de problemática concreta fue decisiva en la elaboración de la estructura interna del currículum. Los conflictos familiares, la preocupación por el medio ambiente, los problemas en la organización social y las dificultades en la relación con sus compañeros, a modo de ejemplo, son algunos de los temas surgidos directamente del material recogido de los niños y niñas. En otros casos las aportaciones de los alumnos no resaltaban conflictos en un ámbito concreto sino un tipo de problemática general. Este fue el caso de los ejemplos recogidos a propósito de las dificultades para dialogar que los alumnos percibían en distintas realidades (la familia, las relaciones con

sus amigos, los políticos, la escuela, etc). Consideramos que era un tema subyacente, que si bien los niños y niñas no lo habían señalado como problema específico, era el motivo de conflicto en muchos de los casos que ellos mismos habían aportado. Fue por esa razón que decidimos integrarlo también en el currículum de ocho a diez años.

De la misma manera que el material recogido a partir de la aportación de los alumnos nos ayudó a determinar los hechos y conceptos que debían estar presentes en la estructura interna del currículum, también nos fue igualmente útil para determinar los contenidos concretos sobre hechos y conceptos que componían las distintas unidades curriculares, así como algunas de las actividades del currículum. En definitiva, nos permitió determinar los hechos y conceptos sobre los que habían de tratar las unidades curriculares de cada edad.

En segundo lugar, el contacto diario con las aportaciones de los alumnos y alumnas en las entrevistas clínicas y en la hoja de frases inacabadas, propició de forma decisiva la creación de un ambiente de sintonía con la edad. Por una parte, nos permitió descubrir la tipología de los problemas vividos por los niños y niñas de ocho a diez años así como su percepción de los mismos. A partir de los casos y ejemplos aportados por ellos conocimos la visión de los conflictos, la manera de conceptualizarlos, de interpretarlos y de intentarlos resolver a esta edad. Conocimos también las ideas previas de los niños y niñas respecto a temas controvertidos, su manera de percibir y de formular el conflicto. Cuando hablamos de ideas previas estamos haciendo una generalización sobre la edad de ocho a diez años que, evidentemente, no tiene porque coincidir exactamente con las ideas previas con que llegan los alumnos y alumnas a cada una de las clases concretas ¹⁸⁷. Por otra parte, más allá

187. CUBERO, R. (1989): Cómo trabajar con las ideas de los alumnos, Sevilla, Diada. Además nos sirvió también para este tema la consulta de obras que consideran las ideas previas en el ámbito de las ciencias naturales: HIERREZUELO, J y MONTERO, A. (1989): La ciencia de los alumnos, Barcelona, Laia/MEC. DRIVER, R.; GUESNE, E. y TIBERGHIE, A. (1989): Ideas científicas en la infancia y la adolescencia, Madrid, Morata/MEC. BENLLOCH, M. (1984): Por un aprendizaje constructivista de las ciencias, Madrid, Visor.

de los ejemplos y casos descritos por los alumnos y alumnas, el material recogido nos permitió una familiaridad difusa y una cierta empatía con los niños y niñas de esta edad. Podemos decir que el contacto constante con el material recogido nos facilitó cierta habilidad para tratar con ellos y para diseñar actividades adecuadas a su nivel. El conocimiento de sus ideas previas y el conocimiento del lenguaje propio de la edad nos permitiría posteriormente elaborar un currículum cercano a la percepción y vivencia que a los ocho-diez años los niños y niñas tienen de los temas problemáticos. En síntesis, el material producido por los alumnos y alumnas orientó el contenido de las unidades curriculares. Fue a partir de este material que confirmamos, por ejemplo, que sobre el tema de "la relación entre iguales", los niños y niñas de esta edad no eran especialmente sensibles a la construcción de un grupo estable e íntimo de relaciones, ni lo eran tampoco a las relaciones interpersonales con sujetos del otro sexo. Mucho más importante era para ellos mantener relaciones cordiales y positivas con sus semejantes, evitando las peleas y las discusiones.

En tercer lugar, los resultados obtenidos de las entrevistas clínicas y las hojas de frases inacabadas nos dotaron de un número considerable de ejemplos, casos, situaciones y anécdotas, que utilizamos posteriormente para la elaboración de algunas de las actividades del currículum. En algunas ocasiones el ejemplo ofrecido por el alumno o alumna fue prácticamente recogido en su totalidad, en otros casos el ejemplo o anécdota descrita sirvió para inspirar una actividad concreta. El hecho de basarnos en casos aportados por algún niño de esta edad garantizaba en buena parte la comprensión y conexión de los alumnos y alumnas de ocho a diez años con la actividad que nosotros les proponíamos.

**5. El análisis de los medios de comunicación
como fuente para establecer el universo de
temas moralmente relevantes.**

5.1. Elección del medio y descripción del estudio.

Una segunda fuente de la que partimos para establecer los contenidos factuales y conceptuales que se detectan como problemáticos en nuestra sociedad fue el análisis de algunos medios de comunicación¹⁸⁸. Pensamos que la información que nos aporta esta fuente es complementaria de la recogida en el estudio etnográfico explicado anteriormente. Las entrevistas realizadas a los niños y niñas nos permitieron detectar los temas conflictivos y relevantes en cada edad, es decir, pusieron de manifiesto la visión más subjetiva de las controversias morales. No obstante, pensamos que las vivencias personales de los problemas no agotan las fuentes de información significativas para establecer los temas moralmente relevantes. El punto de vista de cada individuo se complementa con la perspectiva que adopta la sociedad en su conjunto. Interesa, pues conocer los temas que la colectividad considera como especialmente problemáticos en un momento preciso de su historia. Ello nos parece especialmente necesario en la medida que lo problemático para ciertos individuos no coincide totalmente con lo problemático para la colectividad en su conjunto.

188. La redacción de este capítulo de la tesis parte de un trabajo colectivo de obtención de datos realizado por los miembros del grupo GREM (Grup de Recerca en Educació Moral). La primera ordenación del material ("Anàlisi dels mass-media i temàtiques morals" documento fotocopiado.) fué llevada a cabo por J.M. Puig, M.M. Galcerán y X. Martín.

A fin de conocer estos temas que la sociedad considera problemáticos, dedicamos el trabajo llevado a cabo sobre el análisis de los medios de comunicación. Optamos por utilizar esta estrategia, además de por motivos de economía de esfuerzos, porque nos pareció una vía idónea para conocer lo que preocupa a la sociedad. Pensamos que los medios de comunicación, a pesar de todos los sesgos con que suelen actuar, reflejan de modo bastante fidedigno los problemas y las controversias relevantes desde el punto de vista social. Además actúan también como amplificadores de dichas controversias de manera que contribuyen de forma decisiva a que capas más amplias de la población sientan como propios y personales algunos conflictos que en otro momento no reconocían como tales.

De entre los medios de comunicación, se escogió la prensa escrita por considerar que es uno de los medios que aporta mayor cantidad y variedad de información sobre el tipo de temas que nos interesa, a la vez que presenta dicha información con un nivel de elaboración considerable y útil para nuestro análisis. Su estudio, por otra parte, era menos costoso y más cómodo desde el punto de vista técnico que el análisis de la radio o televisión.

Para llevar a cabo el análisis de la prensa escrita, se escogió una representación significativa de periódicos: La Vanguardia, el País, y el Avui, y se analizaron durante seis meses¹⁸⁹, tiempo que consideramos suficientemente amplio como para captar con la máxima exhaustividad los temas moralmente relevantes. El análisis de contenido se orientó en dos direcciones: por una parte, a realizar el inventario de los artículos especializados, las editoriales, y los suplementos que explícitamente presentan temas moralmente controvertidos; por otra parte, a recoger las noticias concretas cuyo contenido, sin referirse explícitamente a cuestiones morales, tenía o podía tener alguna relevancia moral. De este modo se pretendía recoger tanto los temas cuyo conocimiento permite ya crónicas

¹⁸⁹. El análisis de los periódicos se realizó durante los seis primeros meses del año 1990.

elaboradas, como los casos o noticias concretas que plantean situaciones puntuales o escasamente reconocidas como relevantes. En cuanto a los criterios considerados para distinguir los temas moralmente relevantes, se usaron los mismos que fueron comentados en el capítulo dedicado al concepto de educación moral, donde se presentaba el ámbito de "lo moral". En síntesis estos criterios eran: ser vitalmente importante, ser fuente de conflictos entre impulsos individuales y entre intereses grupales, ser temas que pueden modificarse y normativizarse socialmente, y que pueden convertirse en fuente de responsabilidad para los agentes implicados en ellos.¹⁹⁰ Guiarnos por estos criterios nos permitió seleccionar las noticias y los artículos relevantes desde una perspectiva moral y hacerlo con un grado de coincidencia entre todos los investigadores. Una vez obtenido el inventario de artículos y noticias, y de forma similar a como ocurrió con el estudio etnográfico, se realizaron varias clasificaciones temáticas a fin de ordenar la totalidad del material conseguido a partir de la prensa.

5.2. Presentación de resultados. Descripción de los temas moralmente relevantes a nivel social.

La primera relación de temas y casos llevada a cabo, que como se verá varía sustancialmente de la clasificación definitiva, fue la que presentamos a continuación. En ella se incluyen todos aquellos rótulos en que se agruparon originalmente los artículos periodísticos recopilados. En algunos casos, el rótulo incluía varios artículos o noticias de prensa; en otros casos, sin embargo, el rótulo coincidía con la situación recogida por la noticia o el artículo periodístico.

-
- Crecimiento de la población mundial.
 - Integrismo islámico.
 - Mujeres iraníes denuncian asesinato por adulterio.

190. GUI SAN, E. (1986): Razón y pasión en ética, Barcelona, Anthropos, pp. 24-47.

- Nacionalismos.
- Pagar rescates a bandas terroristas.
- Secuelas del terrorismo. Conversión de arrepentidos.
- La mujer y sus derechos.
- El sistema solar y los hombres.
- La vejez.
- Nueva ética en relación con los animales.
- La Constitución.
- Sobre el aborto y sus dificultades.
- Etica de los transplantes.
- Alimentación forzosa a miembros del Grapo.
- El "papel" social de los intelectuales.
- La muerte.
- Los refugiados.
- La ciencia como aventura, realización personal, servicio, etc.
- Terror en Bucarest.
- La juventud.
- 4500 deficientes se ganan el sueldo en talleres laborales.
- Pobreza en New York.
- Hambre en el mundo. Problemas globales, soluciones globales.
- Desastres naturales y ecología.
- Deporte, espectáculo, orgía.
- Alemania. Etica estatal.
- Racismo, antisemitismo, xenofobia.
- Ecología.
- Sida.
- Europa.
- Droga, narcotráfico.
- Tercer Mundo.
- Pobreza.
- Democracia en el Este y en el Oeste.
- Terrorismo y democracia.
- Política. El imperialismo de EEUU.
- No transplantes a personas mayores de 55 años.
- El Estado.
- Esterilización de disminuidos.
- Transfusiones de sangre a Testigos de Jehová.

- Eutanasia.
 - Contra la ignorancia: educación, alfabetización.
 - Nueva izquierda. Estado del bienestar.
 - Ingeniería genética.
 - Deporte, violencia y sobornos.
 - Militarización.
 - Producción periodística de escándalos.
 - Cosmopolitismo versus peculiaridades.
 - Deporte y dopping.
 - Comunicación y Tercer Mundo.
 - La escuela, emancipación o sumisión.
 - Derechos, libertades: la democracia.
 - El tráfico de influencias.
 - Unificación de Alemania.
 - Situación de Sudamérica y Oriente Medio.
 - Desastres naturales.
 - La pena de muerte.
 - La prostitución.
 - Los objetores de conciencia.
 - Abusos a menores.
-

Tras introducir progresivas modificaciones en esta primera agrupación temática, se llegó a lo que sería la clasificación definitiva. A partir de ella ordenamos todo el material y definimos cada uno de los ámbitos temáticos establecidos. Presentamos a continuación esta clasificación, incluyendo la explicación de sus distintos apartados y el listado de temas que integraban cada uno de ellos.

1. Problemas políticos.
2. Problemas económicos.
3. Formas de violencia relacionadas con la política.
4. Abusos y faltas de responsabilidad.
5. Conflictos bélicos: armamentismo y pacifismo.
6. Injusticias debidas a las diferencias.

6. Injusticias debidas a las diferencias.
 7. Problemas sociales de desadaptación, marginación y violencia.
 8. Problemas relacionados con el uso de la información.
 9. Límites éticos de la ciencia y la técnica.
 10. Problemas relacionados con el deporte.
 11. Problemas ecológicos.
 12. Problemas provocados por el conflicto entre derechos.
 13. Culturas juveniles y educación.
 14. Problemas relacionados con el Tercer Mundo.
 15. Creencias y religión.
-

Problemas políticos.

Este apartado incluye aquellos temas y noticias que tratan de la regulación de la vida colectiva, en especial de los aspectos referentes a la defensa de la libertad, la democracia, la justicia, y de otros valores o derechos que configuran o deberían configurar la vida social. Se concreta en temas actuales como la "construcción de Europa" y los peligros aislacionistas que conlleva; las reivindicaciones nacionalistas con valores como la defensa de la propia identidad y libertad, pero también con peligros como el exclusivismo o la intolerancia; o en la variedad de fenómenos que aparecen en torno al multiculturalismo y sus efectos enriquecedores o disgregadores y antisolidarios.

-
- Libertad y democracia:
 - Apertura de los países del Este.
 - La Unificación Alemana.
 - El Imperialismo.
 - El respeto por la democracia.
 - La situación del Oriente Medio y Sudamérica.
 - Los derechos y libertades.
 - La Constitución española.
 - Construcción de Europa.

- Nacionalismo, autodeterminación, independentismo.
 - Multiculturalismo.
-

Problemas económicos.

Bajo el epígrafe "problemas económicos" se han considerado tres tipos de fenómenos relacionados con la distribución de la riqueza a nivel social. Se han excluido de este apartado aquellas informaciones que a pesar de tratar el mismo problema se refieren al ámbito del Tercer Mundo. Las temáticas abordadas son: primero, aquellos hechos o noticias relacionados con la marcha general de la economía de un país y con la gestión económica de sus responsables; segundo, se han recogido también todas las referencias a las condiciones de trabajo y a las reivindicaciones laborales; por último, se incluyen los datos y descripciones sobre el fenómeno de la pobreza. Además del carácter justo o injusto de las realidades que aquí se presentan, se destacan también los valores éticos presentes explícita o implícitamente en la actitud profesional de los responsables de las decisiones económicas.

-
- Política social y económica:
 - Gestión económica.
 - Deficiencias en la administración y en los servicios públicos.
 - Condiciones laborales:
 - Reivindicaciones.
 - Salarios.
 - Pobreza:
 - Asistencia social.
 - Respuestas administrativas.
-

Formas de violencia relacionadas con la política.

Este punto agrupa aquellas noticias en las que aparece la utilización de alguna forma de violencia vinculada con la política. Se excluye, no obstante, el tema de la guerra porque hemos preferido tratarlo de modo específico. Casos como los de las torturas, los malos tratos, la pena de muerte, el narcotráfico en tanto que provoca formas de presión violenta sobre los ciudadanos y los estados, las discusiones sobre el derecho de la sociedad a ejercer la violencia para protegerse, así como el respeto que merecen todos los individuos son algunos de los temas que aparecen con mayor frecuencia.

-
- Narcotráfico.
 - Maltratos y torturas a los detenidos.
 - La pena de muerte.
 - El terrorismo:
 - Acciones violentas.
 - Apología del terrorismo.
-

Abusos y faltas de responsabilidad.

Aquí se han incluido las formas de corrupción detectadas en la vida social. En la mayoría de los casos se trata de conductas personales reprobables debidas a la falta de profesionalidad, al abuso de poder, o a un afán de riqueza que no discrimina entre los métodos utilizados. En muchos casos la conducta personal desviada se acompaña de una situación institucional que no favorece la transparencia, sino que facilita el abuso, la corrupción o simplemente la ineficacia.

-
- Corrupción:
 - El consumo.

- La corrupción fiscal y económica.
 - La corrupción judicial.
 - El abuso de poder político.
 - El tráfico de influencias.
 - Las fuerzas públicas.
- El aparato judicial.
-

Conflictos bélicos: armamentismo y pacifismo.

En este ámbito se han agrupado todas las referencias relacionadas con las guerras, la política de defensa, el servicio militar, el pacifismo, o la objeción de conciencia. Son dos los apartados utilizados para clasificar las informaciones referentes a estos temas: uno, referido a las decisiones y orientaciones políticas generales ante el tema de la seguridad, la guerra y la política de desarme; y el otro referido a las actitudes personales ante el servicio militar y el militarismo.

- Política de defensa:
 - El pacifismo.
 - Los gastos militares
 - El servicio militar:
 - La objeción de conciencia.
 - La duración del servicio militar.
-

Injusticias debidas a las diferencias.

Este apartado agrupa un conjunto de conflictos provocados por las diferencias personales o sociales. Diferencias, como por ejemplo, de orientación sexual, de género, ideológicas, étnicas y culturales, de edad, o debidas a enfermedades. Es frecuente encontrar referencias a la discriminación de las mujeres, la marginación de las personas que tienen

una opción sexual no mayoritaria, al racismo y la xenofobia, los malos tratos a menores y a ancianos, la discriminación religiosa o ideológica, o la marginación de los disminuidos y enfermos.

- Discriminación por razón de género:
 - Discriminación laboral, judicial, etc.
 - Actitudes "machistas".
 - Actitud de la mujer respecto a situaciones discriminadoras.
 - Sida:
 - Situaciones de discriminación.
 - Información sobre sus causas, consecuencias y modos de evitarla.
 - Los avances de la ciencia en este terreno.
 - Protección de menores:
 - Maltratos.
 - Abusos sexuales.
 - Situaciones de abandono y desamparo.
 - Racismo:
 - La política del apartheid.
 - El antisemitismo.
 - La xenofobia.
 - Los inmigrantes.
 - El resurgimiento de grupos neonazis en sociedades democráticas.
 - Refugiados.
 - Tercera Edad:
 - Situaciones de miseria.
 - Maltratos, desatención.
 - Manipulación de estas personas.
 - Homosexualidad y lesbianismo.
 - Creencias y culturas religiosas.
 - Discriminación de deficientes y disminuidos.
 - Discriminaciones elitistas.
-

Problemas sociales de desadaptación, marginación y violencia.

En este bloque hemos recogido la información sobre conflictos que tienen su causa en problemas sociales y personales tales como la prostitución, la droga, el alcoholismo y la delincuencia. Se destaca constantemente las dos visiones desde las que se observa estas realidades: por una parte, las conductas negativas y el peligro que estas personas representan para la sociedad, y por otra parte la actitud marginadora, violenta e injusta con que se las trata.

- Droga y narcotráfico:

- Las víctimas de las drogas.
- Familias afectadas.
- Los narcotraficantes.
- La droga como negocio.

- Prostitución:

- Contagio de enfermedades.
- Atención médica a las personas que se dedican a la prostitución.
- Violencia y agresividad.
- Situaciones de dependencia.

- Alcoholismo.

- Delincuencia:

- Inseguridad ciudadana.
- Bandas de adolescentes.
- Barrios desfavorecidos.

- Crímenes y violencias.

Problemas relacionados con el uso de la información.

Se incluyen en este punto aquellas noticias y artículos que resaltan los conflictos generados por los medios de comunicación. Se discuten valores y problemas como la libertad de expresión, la transparencia

informativa, el respeto a la intimidad, la objetividad de la información, el control de la prensa y la calidad informativa. Muchas de las informaciones recogidas ponen de manifiesto la manipulación y el poder que tienen los medios de comunicación, así como la influencia que ejercen sobre la población.

- La prensa:

- Violación de la intimidad.
 - Producción de escándalos.
 - Uso interesado de la prensa.
 - Libertad de expresión.
 - Influencia y poder de los medios de comunicación.
 - Prensa y tercer mundo.
-

Límites éticos de la ciencia y de la técnica.

Recogemos en este punto la amplia y variada controversia que se está llevando a cabo en la actualidad para esclarecer los posibles límites de la ciencia y de las tecnologías. No se incluyen aquí los problemas ecológicos que se trataran de modo específico en otro apartado. El contenido recogido en este epígrafe gira en torno a dos núcleos fundamentales. El primero de ellos lo forman todas aquellas informaciones sobre conflictos que giran en torno a la vida humana: el aborto y la eutanasia, los trasplantes de órganos, o la ingeniería genética. Un segundo grupo de problemas giran en torno al uso de las tecnologías informáticas y sus implicaciones éticas.

- Ciencia y técnica:

- Eutanasia.
- Abortos.
- Ingeniería genética.
- Inseminación artificial

- Trasplantes de órganos.
 - Ciencia y tecnología:
 - El uso de la técnica y la informática.
-

Problemas relacionados con el deporte.

Este apartado pretende recoger algunas informaciones controvertidas que aparecen frecuentemente en la prensa en relación al deporte como espectáculo y como actividad personal. Han aparecido temas como la transparencia y la honradez de los deportistas, el uso de drogas, o las acciones violentas de los deportistas y de los aficionados.

- Violencia.
 - Agresiones en campos de fútbol.
 - Relación entre posturas violentas y determinados grupos políticos.
 - Agresiones entre deportistas.
 - Dopping.
 - Sobornos.
 - Chantajes.
 - "Compras" de arbitros y jueces.
-

Problemas ecológicos.

Este apartado incluye las noticias que se refieren a las acciones humanas o a los accidentes que contribuyen a la destrucción del planeta; se consideran situaciones como los vertidos de petróleo al mar, la lluvia ácida, la deforestación, y muchas otras. Todos estos hechos exigen nuevas actitudes humanas de respeto y aprecio por el medio natural, así como una nueva racionalidad en el uso de los medios tecnológicos.

-
- Ecología y medio ambiente:
 - Urbanismo.
 - Desastres naturales.
 - Residuos industriales.
 - Sequías, falta de agua.
 - Desastres ecológicos (mareas negras, escapes radioactivos...)
 - Explotación indiscriminada de la naturaleza.
 - Abusos tecnológicos. (nucleares, térmicas, plaguicidas)
 - Organismos (políticas ecologistas, conciencia social, etc)
 - El coste del progreso.
 - Los derechos de los animales:
 - Malos tratos.
 - Espectáculos tradicionales que no respetan a los animales.
 - El tabaquismo.
-

Problemas provocados por el conflicto entre derechos.

Bajo este epígrafe se han recogido noticias y artículos que plantean una controversia entre derechos fundamentales. Se trata de situaciones en las que muchas veces se llevan a cabo acciones contra la voluntad de un individuo para salvaguardar el derecho de otros. Por ejemplo, las controversias en relación al derecho a la vida en situaciones de huelgas de hambre, transfusiones no deseadas, u otras semejantes.

-
- Acción contra la voluntad aliena:
 - Esterilización de deficientes.
 - Alimentar personas que están en huelga de hambre.
 - Transfusiones de sangre a Testigos de Jehová.
 - Separaciones y divorcios.
-

Culturas juveniles y educación.

En este punto se han agrupado las noticias referentes al funcionamiento del sistema educativo, y en especial a aquellas carencias o limitaciones que afectan directamente a los educandos. Asimismo hemos integrado en este mismo apartado las referencias a la diversidad de estilos y formas de vida de los jóvenes, así como los problemas que provocan en ciertos casos, y los comportamientos injustos a que se les somete en otras ocasiones la sociedad.

-
- Control respecto niños/as y jóvenes.
 - Función social de la escuela y vida escolar.
 - Prácticas educativas.
 - Tipos de escuela.
 - Relaciones escolares.
 - Influencia de los maestros/as.
 - Formas de vida.
 - Estructuras familiares diversas.
 - Diversiones distintas en función de la cultura.
 - El ocio.
 - Culturas urbanas.
-

Problemas relacionados con el Tercer Mundo.

Hemos agrupado aquí las noticias que plantean los graves problemas de desarrollo que se viven en los países del Tercer Mundo. Problemas como por ejemplo el hambre, la superpoblación, o el analfabetismo. O también las situaciones en que no se cumplen algunos de los derechos humanos, como el derecho a cubrir las necesidades básicas de la persona, el derecho a la educación, al trabajo o a la propiedad.

-
- Superpoblación.
 - Hambre.
 - Guerra.
 - Analfabetismo.
-

Creencias y religión.

Este rótulo intenta recoger las noticias o artículos que plantean temas de reflexión filosófica en torno al origen, el destino y el final de la vida. Se han tenido en cuenta también informaciones sobre creencias religiosas, sobre los fanatismos e intransigencias que en algunas ocasiones provocan, pero también sobre las posibilidades que muchas personas reconocen en orden a dar sentido a la vida.

-
- Creencias y culturas religiosas.
 - Dios, hombre y cosmos:
 - La trascendencia.
 - Filosofía.
 - Muerte:
 - La finitud de la persona.
 - El sentido de la existencia humana.
 - Sectas religiosas.
-

5.3. Utilización de los resultados.

Al igual que ocurrió con el trabajo etnográfico realizado con los niños y niñas de ocho a diez años, los resultados obtenidos en el estudio de los mass-media también nos han ofrecido distintas aplicaciones. En primer lugar han sido muy útiles para conocer aquellos temas y situaciones que nuestra sociedad percibe como problemáticos o conflictivos. La relevancia

que se concedía a algunos temas o el énfasis puesto en aspectos puntuales de una problemática social así como la omisión de otros han puesto de manifiesto las distintas polémicas que permanecen abiertas en nuestra sociedad. Asimismo hemos podido conocer qué tipo de valores generan un mayor grado de preocupación social cuando aparecen de forma controvertida. Si en el caso de las entrevistas con los niños y niñas destacábamos su importancia para detectar los problemas más cercanos a los alumnos y alumnas de estas edades -recordemos que la mayoría de temas que surgieron eran temas "micro"- el estudio de los mass-media ha sido especialmente significativo para conocer problemas de origen "macro", es decir problemas que tienen su origen en relaciones o situaciones sociales, en donde, con frecuencia, el personaje afectado no es un sujeto aislado o un grupo muy reducido, sino que son problemas con capacidad para afectar, de forma más o menos directa, a importantes núcleos de la población mundial. Como veíamos anteriormente los temas surgidos no siempre hacen referencia, a situaciones puntuales y contextualizadas, sino que frecuentemente estos temas se ven relacionados con problemas estructurales, con sistemas de gobierno, políticas económicas, agresiones al medio físico en donde todo el planeta queda afectado, situaciones de discriminación que afectan numerosos colectivos en distintas culturas y sociedades.

En segundo lugar el material recogido a partir del estudio de prensa, nos ha ayudado a determinar algunos de los hechos y conceptos que debían estar presentes en la estructura interna del currículum de educación moral, temas que debido al grado de polémica social que suscitan pensamos deberían ser tratados en algún momento del proceso de escolarización. Asimismo los resultados nos han servido también para determinar algunos de los contenidos concretos sobre hechos y conceptos que componían las distintas unidades curriculares.

Por último, el material obtenido en el análisis de los mass medias nos ha aportado casos, ejemplos, situaciones y anécdotas a partir de las cuales elaborar actividades concretas para las distintas unidades

didácticas del currículum de educación moral. Si bien es cierto que en ningún caso se ha ofrecido a los alumnos la redacción original que figuraba en el periódico, también es cierto que ha inspirado buena parte de los ejercicios que integran las unidades dedicadas a problemas macroéticos.

**6. Secuenciación de los
contenidos de Educación Moral
para las edades
de ocho a diez años.**

6.1. El proceso seguido para la concreción de los contenidos de Educación Moral a las edades de ocho a diez años.

El capítulo que iniciamos a continuación se puede entender, de alguna manera, como el resultado de los trabajos presentados en capítulos anteriores. Veíamos en el capítulo tercero cuáles eran los contenidos relativos a hechos y conceptos, a procedimientos, y a valores en el ámbito de la educación moral, contenidos que si bien podían servir para orientar el trabajo en los distintos ciclos educativos, estaban todavía sin secuenciar ni concretar en las distintas edades. En el capítulo cuarto describimos con minuciosidad el trabajo llevado a cabo con las niñas y niños de ocho a diez años, y cuyo objetivo era conocer los temas moralmente relevantes para ellos. Fue una aproximación a la experiencia y vivencia de los alumnos de esta edad que, como ya explicamos en su momento, nos permitió un conocimiento cercano y real de los temas y hechos que preocupan a los alumnos de tercero y cuarto de primaria. El capítulo anterior lo dedicamos a presentar el análisis de algunos medios de comunicación, y así detectar los temas considerados socialmente como problemáticos o conflictivos. Temas con gran capacidad para generar polémica en distintos núcleos sociales, y cuya polémica llega con frecuencia a nuestros alumnos. Este tipo de trabajos junto con lecturas de distintos temas de carácter psicológico a propósito de las edades de ocho a diez años (temas tales como la capacidad de la empatía, las limitaciones para entender el punto de vista ajeno, el nivel de juicio moral característico

de la edad o las posibilidades reales para participar en un diálogo) nos han permitido concretar los contenidos y objetivos de educación moral para la edad de ocho a diez años. Pensamos que el proceso seguido para formular dichos contenidos garantiza de alguna manera la adecuación de éstos a las edades a las que nos dirigimos.

Seguidamente, pues, presentamos la formulación de los contenidos y objetivos terminales de educación moral que consideramos deben trabajarse en las edades de ocho a diez años. Nos referimos a los contenidos y objetivos conceptuales (hechos y conceptos), a los contenidos y objetivos procedimentales y a los contenidos y objetivos actitudinales (valores, normas y actitudes).

6.2. Contenidos relativos a procedimientos en Educación Moral en las edades de ocho a diez años.

En este primer apartado presentamos nuestra propuesta de los contenidos y objetivos procedimentales que consideramos deberían ser trabajados con los niños y niñas de ocho a diez años en el ámbito de la educación moral.

El conocimiento de uno mismo.

*** Contenidos.**

- Descripción de uno mismo.
- Análisis del desarrollo personal experimentado durante la propia vida.
- Reconocimiento de las decisiones y aspiraciones personales.
- Reflexión/autobservación en torno a actuaciones concretas.
- Conocimiento de aspectos personales tales como las aficiones, los gustos, los rasgos más característicos del carácter y algunos sentimientos.

* Objetivos terminales.

- Autodescribirse atendiendo a criterios físicos y a criterios temperamentales (o manera de ser).
- Comparar los cambios sufridos a nivel físico y de personalidad en diferentes momentos de la vida.
- Establecer relaciones entre los distintos tipos de cambios o modificaciones personales.
- Verbalizar los prejuicios, sentimientos, razones y valores.
- Autoobservar la propia conducta en distintos contextos.
- Planificar modificaciones de aquellas conductas sencillas que se desean cambiar.

El conocimiento de los demás.

* Contenidos.

- Reconocimiento de puntos de vista y opiniones diferentes a las propias.
- Distinción entre intereses, deseos y valores personales; e intereses, deseos y valores ajenos.
- Observación de estilos de vida, valores y conductas distintos a los de la propia cultura.
- Formulación de "hipótesis" a propósito de la actitud de distintos personajes.

* Objetivos terminales.

- Mostrar respeto hacia las opiniones que difieren del propio punto de vista.
- Producir argumentos que justifiquen conductas distintas a la propia.
- Observar comportamientos y maneras de actuar distintas a las de la propia cultura.
- Describir de manera sencilla aquellos sentimientos, valores y razones que se observan o perciben en los demás.
- Participar en juegos y actividades de grupo.

- Describir la manera de ser de los compañeros y compañeras.
- Imaginar y simular/dramatizar comportamientos y respuestas que darán distintos personajes ante una misma situación.

Juicio moral.

* Contenidos.

- Adopción del hábito del razonamiento personal y colectivo.
- Producción de argumentos y razones para defender una postura.
- Síntesis y uso de razones ajenas a las propias.
- Acercamiento/aproximación a formas de argumentación propias del nivel convencional.
- Reconocimiento de razonamientos característicos de niveles superiores al propio.

* Objetivos terminales.

- Iniciar la consolidación de formas de argumentación propias del nivel convencional.
- Contrastar las argumentaciones producidas individualmente con las del resto de compañeros/as.
- Establecer diferencias entre argumentos propios de los niveles preconvencional y convencional de juicio moral.
- Formular alternativas distintas para solucionar un problema, ya sea real o hipotético.
- Utilizar el razonamiento personal y colectivo en la resolución de problemas morales cotidianos.
- Explicitar las razones que sustentan una decisión concreta.
- Utilizar las razones producidas por los demás en el transcurso de una discusión.

Habilidades dialógicas.

* Contenidos.

- Utilización de los elementos formales más sencillos que intervienen en el diálogo.
- Expresión de los propios puntos de vista en torno a un tema.
- Comparación de argumentos diferentes.
- Participación activa en debates referidos a un tema concreto.
- Debates sobre temas en los que no hay una única opinión.
- Ordenación de distintos argumentos en función del criterio de "buena razón".

* Objetivos terminales.

- Escuchar en silencio la opinión de los demás.
- Respetar los turnos de palabras durante una discusión.
- Comparar las razones de los demás con las razones propias.
- Formular preguntas sobre aquello que no se ha entendido.
- Emitir opiniones respecto a un tema concreto, respetando los límites del mismo.
- Participar en diálogos de grupo reducido y en diálogos generales.
- Clasificar razones distintas a partir de una tipología muy sencilla (las buenas razones, y las que no son buenas razones).
- Analizar distintas situaciones de diálogo.
- Resumir puntos de vista no compartidos (parafrasear lo que dice el compañero/a).

Comprensión crítica.

* Contenidos.

- Percepción de aquellos aspectos de la realidad que implican un conflicto de valores.
- Intervención sobre situaciones conflictivas próximas a los alumnos y alumnas.

- Confrontación de los puntos de vista propios con otras razones y puntos de vista respecto a temas microéticos y macroéticos.

* **Objetivos terminales.**

- Reconocer en la realidad cotidiana aquellas situaciones que encierran conflictos de valor.
- Explicitar problemas sociales percibidos a través de los medios de comunicación, de los comentarios de los adultos y de su propia experiencia.
- Comprometerse personal y colectivamente en la mejora de situaciones cercanas que presentan algún problema.
- Analizar las semejanzas y diferencias entre la opinión que cada uno mantiene y diversas informaciones existentes respecto al tema discutido.
- Buscar información útil y objetiva respecto a temas microéticos y macroéticos.
- Formular desacuerdos en relación a la información recibida.

Toma de conciencia.

* **Contenidos.**

- Conocimiento, control y valoración de distintos procedimientos cognitivos, insistiendo en estas edades en los de diálogo y autobiografía
- Conocimiento de algunas de las normas básicas del diálogo.
- Iniciación a la escritura autobiográfica.

* **Objetivos terminales.**

- Conocer, controlar y valorar distintos procedimientos cognitivos.
- Explicitar las normas de diálogo practicadas en clase.
- Usar en situaciones de diálogo (asambleas, debates, etc) las normas aprendidas.
- Describir la utilidad de las técnicas practicadas en clase que

favorecen el conocimiento personal.

Autorregulación.

* Contenidos.

- Explicitación de los objetivos que se desean conseguir.
- Comparación de la conducta real con la deseada.
- Realización de conductas deseadas.
- Asimilación de conductas convencionales transmitidas por los educadores.

* Objetivos terminales.

- Establecer objetivos personales concretos y realistas.
- Autobservar la propia conducta real.
- Describir con realismo el comportamiento personal.
- Precisar el tipo de modificaciones que se quiere llevar a cabo en la conducta.
- Comparar la conducta real con el comportamiento deseado.
- Introducir modificaciones concretas que permitan avanzar hacia el modelo conductual que se desea conseguir.
- Usar con cierta frecuencia y en situaciones variadas distintas habilidades convivenciales.
- Producir comportamientos deseados.

6.3. Contenidos relativos a valores, normas y actitudes en Educación Moral en las edades de ocho a diez años.

Una vez expuestos los contenidos procedimentales que consideramos deberían trabajarse en las edades de ocho a diez años, pasamos a presentar, de la misma manera, los contenidos y objetivos relativos a valores, normas y actitudes.

Valores universalmente deseables.

* Contenidos.

- Consideración positiva de algunos valores universalmente deseables:
 - Valores referidos a formas globales de organización y regulación social: justicia, igualdad, solidaridad.
 - Valores referidos prioritariamente a relaciones personales: colaboración, respeto, amistad, diálogo.
 - Valores referidos a cada uno de los sujetos humanos: responsabilidad, autoconocimiento, compromiso, "voluntad de valor".

* Objetivos terminales.

- Para cada uno de los valores universalmente deseables señalados anteriormente se deberán conseguir los siguientes objetivos terminales:
 - Apreciar aquellas situaciones que los pongan de manifiesto o expresen.
 - Detectar situaciones que niegan alguno de estos valores.
 - Afirmar y explicitar estos valores en situaciones cotidianas que presentan una controversia de valor.
 - Diferenciar estos valores de aquellos contravalores que los contradicen.
 - Aplicar estos valores a situaciones concretas de su vida cotidiana.
 - Manifestar la aceptación de estos valores en situaciones diversas y a propósito de temas diferentes.

Actitudes acordes con los valores universalmente deseables.

* Contenidos.

- Sensibilización ante situaciones moralmente conflictivas.

- Inclínación a expresar valores universalmente deseables.
- Aceptación de prácticas democráticas en la resolución de conflictos.
- Predisposición hacia conductas que expresen algunos de los valores universalmente deseables: justicia, igualdad, solidaridad, colaboración, respeto, amistad, diálogo, responsabilidad, autoconocimiento y compromiso.

* Objetivos terminales.

- Respetar opiniones y puntos de vista distintos a los propios.
- Mostrarse sensible ante situaciones que ponen de manifiesto casos de marginación.
- Elegir el diálogo como práctica generalizada para la resolución de conflictos.
- Preocuparse por el conocimiento personal.
- Reaccionar ante situaciones en las que no se respetan algunos de los valores señalados anteriormente.
- Comprometerse personal y colectivamente en la mejora de situaciones cotidianas en donde se percibe un conflicto.
- Mostrar actitudes de amistad y colaboración con los compañeros y compañeras de clase.
- Manifestar respeto ante formas de vida y estilos personales distintos a los de la propia cultura.
- Mostrarse predispuesto a manifestar conductas que expresen los valores de: justicia, igualdad, solidaridad, colaboración, respeto, amistad, diálogo, responsabilidad, autoconocimiento y compromiso.

Normas coherentes con los valores universalmente deseables.

* Contenidos.

- El respeto y consideración a las normas convivenciales establecidas.
- La posibilidad de crear y modificar las normas.
- El valor del diálogo en la elaboración de las normas que afectan a distintas personas.

* **Objetivos terminales.**

- Conocer, explicar y practicar aquellas normas que la escuela ha establecido como más convenientes.
- Construir en relación de diálogo con los demás compañeros otras normas de convivencia que el grupo considere necesarias.
- Aplicar las normas trabajadas en el aula a situaciones cotidianas fuera de la misma.
- Aceptar aquellas normas o criterios de organización que el grupo ha elegido después de un proceso de diálogo.
- Explicitar la utilidad de las normas que rigen en distintos colectivos.

6.4. Contenidos relativos a hechos y conceptos en Educación Moral en las edades de ocho a diez años.

Al igual que hemos hecho con los contenidos procedimentales y los contenidos de valor, presentamos a continuación nuestra propuesta respecto a los objetivos y contenidos concretos que en relación a los hechos y conceptos deberían trabajarse en educación moral. Subrayamos aquí el peso que tienen los hechos controvertidos y recordamos que la mayoría de ellos surgieron en las entrevistas individuales llevadas a cabo con los alumnos y alumnas de tercero y cuarto de EGB.

Hechos y conceptos moralmente deseables.

* **Contenidos.**

- El significado de algunos conceptos propios del lenguaje moral.
- El significado de algunos conceptos de valor.
- El uso correcto de tales conceptos.
- La Declaración Universal de los Derechos Humanos.
 - Distintos tipos de derechos.
 - Situaciones de transgresión de los derechos humanos.

- Instituciones dedicadas a la defensa de los Derechos Humanos.

* **Objetivos terminales.**

- Describir los conceptos de: cooperación, norma, derecho, deber, sinceridad, amabilidad, amistad, respeto, confianza, democracia, diálogo.
- Aplicar los conceptos estudiados a distintas situaciones de la vida cotidiana.
- Relacionar entre sí distintos conceptos de valor.
- Analizar las ventajas y limitaciones de los conceptos estudiados.
- Describir situaciones en que algunos de los Derechos Humanos son violados.
- Relacionar algunos artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos con situaciones y personas que han luchado porque estos fueran respetados.
- Explicar a que tipo de necesidades hacen referencia algunos artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Explicar algunos de los Derechos Humanos básicos.

Convenciones sociales.

* **Contenidos.**

- La utilidad de las habilidades convivenciales en las relaciones humanas.
- La relatividad de las convenciones sociales.

* **Objetivos terminales.**

- Reconocer los criterios y valores que se expresan en distintas manifestaciones de comportamientos físicos.
- Analizar situaciones que ponen de manifiesto las funciones de la norma social.
- Situar/ubicar determinados comportamientos sociales en momentos históricos o culturales distintos.

- Diferenciar entre las consecuencias que un mismo comportamiento puede producir si se aplica a situaciones distintas.

Hechos y conceptos controvertidos.

* Contenidos.

- Problemas de relación entre iguales.
 - Dependencia de los líderes.
 - La marginación de algunos miembros del grupo.
- Las relaciones familiares.
 - Las relaciones de confianza con los padres.
 - Relaciones de dependencia y autonomía de los niños respecto a sus padres.
 - Las distintas estructuras de familia.
 - Elementos comunes en modelos familiares distintos.
- La escuela.
 - Organización del aula.
 - Las normas escolares.
 - Personal que trabaja en la escuela.
 - Las funciones de la escuela.
- Las deficiencias físicas
 - Limitaciones que imponen las situaciones de minusvalía.
 - Situaciones de marginación que exageran la deficiencia.
 - Aspectos comunes entre las personas con minusvalías y las personas sin ese tipo de limitación.
 - Limitaciones físicas de cualquier persona.
- La influencia del género en la sociedad.
 - Situaciones en que la diferencia de género se utiliza para marginar a una persona.

- Aspectos comunes a todas las personas con independencia del género.
- El rol de la mujer en distintas épocas.

- Las relaciones de la persona con el medio que habita.
 - El desarrollo y optimización del espacio físico.
 - La degradación y explotación del entorno.

- Desigualdades económicas.
 - Situaciones económicas extremas.
 - Situaciones económicas privilegiadas.
 - Desigualdad de oportunidades.
 - Consecuencias sociales de las diferencias económicas.

- La problemática del tercer mundo.
 - Las condiciones infrahumanas en las que vive la población.
 - Riqueza de recursos naturales.
 - La deuda externa y dependencia respecto a los países ricos.

- Aproximación a las funciones de la ley en la vida social.
 - Concepto de democracia.
 - Concepto de dictadura.
 - Ventajas y limitaciones de las normas colectivas.

- Los derechos y deberes.
 - Derechos de algún colectivo que no son respetados.
 - Deberes que alguna persona o colectivo no respeta.
 - Vinculación entre derecho y deber.
 - Los derechos de todas las personas: la Declaración de los Derechos Humanos.

* Objetivos terminales.

- Problemas de relación entre iguales.
 - Señalar las causas más frecuentes de los conflictos entre amigos/as o

compañeros/as.

- Analizar el tipo de alternativas que suelen llevarse a cabo ante un conflicto entre compañeros/as.

- Idear nuevas maneras de solucionar conflictos.

- Las relaciones familiares.

- Reflexionar sobre el sentimiento de obligatoriedad de explicar "todo" a los padres.

- Analizar situaciones donde la confianza a los padres se percibe de forma conflictiva y poco compatible con otros valores (por ejemplo con la fidelidad a los amigos y amigas).

- Diferenciar situaciones de conflicto de aquellas que no lo son.

- Resumir los criterios que definen una situación de confianza.

- Explicar distintos modelos de estructura familiar.

- Generalizar aquellas características que son comunes a todas las familias.

- Describir la propia familia.

- La escuela.

- Enumerar ventajas e inconvenientes de las normas escolares.

- Idear y escribir nuevas normas colectivas para aplicar a la vida del aula.

- Señalar los distintos cargos que existen en una escuela.

- Clasificar las funciones que corresponden a distintos colectivos o miembros del ámbito escolar.

- Describir las distintas funciones que caracterizan la escuela y que son generalizables a situaciones muy distintas.

- Las deficiencias físicas.

- Explicar las semejanzas entre personas con problemas motrices graves y el resto de la población.

- Proponer alternativas a situaciones en donde la deficiencia física o el uso que se hace de ella plantea un conflicto.

- Detectar y señalar situaciones en que la deficiencia física se utiliza para marginar a una persona o colectivo.

- Observar y explicitar distintos tipos de limitaciones físicas comunes y

frecuentes en todas las personas.

- La influencia del género en la sociedad.

- Comparar la situación social de la mujer en distintas épocas.
- Clasificar aquellas tareas que en cada familia realizan los diferentes miembros de la misma (madre, padre, hijo, hija y otros).
- Describir situaciones, criterios y aspectos en los que se pone de manifiesto la igualdad entre hombres y mujeres).
- Detectar y explicar situaciones de la vida cotidiana en las que el género se utiliza para marginar o privilegiar a una persona.
- Idear y explicitar aquellos aspectos todavía no existentes pero que son deseables para conseguir una situación de igualdad entre hombres y mujeres.

- Las relaciones de la persona con el medio que habita.

- Sacar conclusiones sobre lecturas referidas a distintos tipos de relación entre persona y naturaleza.
- Analizar situaciones en que el respeto a la naturaleza aparece de forma controvertida.
- Describir la situación del propio barrio.

- Desigualdades económicas.

- Comparar distintas situaciones económicas.
- Analizar las consecuencias que una situación económica muy precaria puede conllevar en las personas y los colectivos.
- Sacar conclusiones de la repercusión que la economía tiene en otros aspectos de la vida.

- La problemática del tercer mundo.

- Comparar las condiciones de vida entre personas que viven en países desarrollados y en países del tercer mundo.
- Buscar información sobre la riqueza de recursos naturales de algunas zonas de la tierra en donde la población vive en situaciones de extrema pobreza.

- Aproximación a las funciones de la ley en la vida social.
 - Diferenciar mínimamente los rasgos que definen un sistema de organización social democrático, de otro basado en un régimen dictatorial.
 - Reflexionar sobre las ventajas y limitaciones que las normas pueden tener en un colectivo concreto. Analizar su función.
 - Relacionar los conceptos de democracia y dictadura con situaciones conocidas.

- Los derechos y deberes.
 - Explicar situaciones referidas a distintos ámbitos en que la persona o colectivo no se siente respetado.
 - Asociar los derechos concretos de algunos colectivos con los deberes o responsabilidades que otros deben cumplir.
 - Comentar algunos de los Derechos Humanos más básicos.

6.5. Advertencias respecto a los contenidos de Educación Moral propuestos para las edades de ocho a diez años.

Una vez presentados los objetivos y contenidos relativos a procedimientos; a valores, normas y actitudes; y a hechos y conceptos que hemos propuesto para trabajar con las niñas y niños de ocho a diez años en el ámbito de la educación moral, querríamos hacer algunas advertencias respecto a la formulación y ordenación de los mismos.

- Las expresiones lingüísticas que nos sirven para presentar los contenidos procedimentales, de valor y conceptuales, así como los objetivos terminales que se corresponden con cada uno de ellos, es posible que parezcan complejas pero creemos que no expresan niveles de dificultad inalcanzables para los alumnos y alumnas de la edad a la que nos dirigimos (8-10 años). Ello es así porque no hemos encontrado una manera más sencilla que a su vez expresara con cierto rigor y claridad los contenidos y objetivos que proponemos para el currículum de educación moral del segundo ciclo de enseñanza primaria.

- El presentar de forma separada los contenidos procedimentales, actitudinales y conceptuales nos ha permitido exponer con mayor claridad los distintos tipos de contenido. Este tipo de ordenación también conlleva, sin embargo, algunas limitaciones o inconvenientes, entre los que destacamos la inevitable redundancia que se produce en relación a algunos aspectos concretos. Esto ocurre, por ejemplo, con determinados conceptos de valor, que aparecen como contenidos conceptuales y a su vez como contenidos de valor. Asimismo los valores universalmente deseables se recogen en el apartado dedicado explícitamente a valores y en el apartado dedicado a actitudes. Por último, nos encontramos con ciertas coincidencias entre algunos de los contenidos procedimentales que son tratados también en el ámbito de los contenidos conceptuales.

- En los contenidos procedimentales que hacen referencia a la autorregulación, así como sus correspondientes objetivos terminales, incluimos también aquellos contenidos referidos a las habilidades convivenciales. A pesar de ser temas diferentes, el tratamiento que de las habilidades convivenciales se hace en nuestra propuesta curricular pensamos que está muy cercano al procedimiento de la autorregulación, por lo que hemos optado presentarlos en un mismo apartado.

- Si bien ya ha quedado indicado en algún capítulo anterior, insistimos en que los valores y actitudes que recogemos en nuestra propuesta curricular, y que en este apartado quedan explicitados en los puntos referentes a "valores universalmente deseables" y "actitudes acordes con los valores universalmente deseables", no constituyen un listado exclusivo ni completo de todos los valores y actitudes que consideramos deben formarse en cada individuo. En estos apartados se indican valores de distinto ámbito (macro, meso y micro) a los que debemos estar atentos, a la vez que se señalan algunos valores y actitudes concretas que nos parecen especialmente significativos y oportunos para trabajar en las edades a las que nos dirigimos.

III. Aspectos metodológicos para un currículum de Educación moral.

La tercera parte de la tesis, "Aspectos metodológicos para un currículum de Educación Moral", se centra en el estudio de los aspectos que dan forma y regulan los procesos de enseñanza-aprendizaje de lo moral.

En el capítulo número siete, "Métodos de Educación Moral", se describen los métodos que con mayor frecuencia utilizamos en nuestro currículum y que pueden considerarse como más propios de la Educación Moral. El capítulo número ocho, "Actitudes y funciones del educador/a en la aplicación del currículum de Educación Moral", está dedicado a estudiar el rol y las actitudes que, a nuestro juicio, debe manifestar el maestro/a al aplicar la propuesta curricular que hacemos. En tal capítulo se tratan temas como los ámbitos en los que el maestro desarrolla su tarea, las cuestiones psicopedagógicas que debe tener presente en su intervención, la implicación personal en los temas controvertidos, o las actitudes y cualidades profesionales que favorecen un clima escolar positivo. El último capítulo de la tercera parte, "La evaluación en el currículum de Educación Moral", trata la problemática de la evaluación en el ámbito de la Educación Moral, y aporta criterios y medios para facilitar al maestro/a la tarea de evaluar.

7. Métodos de Educación Moral.

7.1. Aplicación de los métodos de Educación Moral a los cursos de tercero y cuarto de Primaria.

En este capítulo presentamos los métodos que con mayor frecuencia hemos utilizado para elaborar el currículum de educación moral para niños y niñas de tercero y cuarto de EGB. Si bien son métodos utilizados también en el resto de los cursos escolares, nuestro trabajo ha consistido básicamente en adaptarlos a los alumnos y alumnas de ocho a diez años. Su corta edad exigía modificaciones considerables que hicieran posible una utilización adecuada de los distintos métodos. Para ello un año antes de empezar a diseñar el currículum de educación moral (curso escolar 1989-1990), iniciamos la aplicación de los distintos métodos en siete escuelas públicas de Cornellá (Barcelona). Estas escuelas fueron: Escola S. Miquel, Escola San Ildefons, Escola Pius XII, Escola Torres i Bages, Escola Ignasi Iglesias, Escola Alexandre Galí, y Escola Verdaguer. Durante todo el curso escolar estuvimos aplicando de manera sistemática los métodos que posteriormente deberían estructurar el currículum de educación moral. El trabajo de los maestros y maestras de estas aulas fue básico y de gran ayuda en las distintas modificaciones que se introdujeron. Fueron ellos quienes nos orientaron sobre el tipo de vocabulario más adecuado para utilizar con estas edades, sobre las dinámicas que eran más oportunas y a las que con mayor facilidad se podía adaptar el grupo. Asimismo nos ayudaron también a detectar aquellas dificultades que

presentaba cada uno de los métodos que analizábamos. Las observaciones de los alumnos y alumnas también fueron de gran interés al respecto. Con frecuencia después de cada sesión se les preguntaba sobre algunos aspectos más formales del ejercicio que habían hecho; es decir sobre el método practicado (¿qué os ha resultado más difícil?, ¿qué os ha gustado más?, ¿os habéis aburrido en algún momento?, ¿los ejercicios eran fáciles o difíciles?, ¿en qué parte de la actividad os habéis cansado más?, etc). Las respuestas de los niños y niñas a estas preguntas, junto con nuestras observaciones y las de los propios maestros fue lo que nos permitió introducir cambios significativos en las dinámicas y en la presentación habitual de cada uno de los métodos empleados.

A continuación, y antes de presentar uno a uno los distintos métodos de educación moral que hemos utilizado, incluimos el listado de los más significativos.

Métodos:

- Clarificación de valores.
- Role-playing.
- Comprensión crítica.
- Role-model.
- Dilemas morales.
- Actividades informativas.
- Comprensión conceptual.
- Habilidades sociales.

7.2. Clarificación de valores.

Ya comentamos en capítulos anteriores cómo en el momento actual nos encontramos ante una serie de fenómenos que hacen más complejo y, a veces, dificultoso el proceso de clarificación de la propia jerarquía de valores. La coexistencia de diferentes modelos de vida produce una

multiplicidad de valores en la sociedad, valores que no sólo son distintos sino en algunos casos contradictorios, generando de esta forma una situación de desconcierto. Junto a ello predomina un modelo relativista en relación al tema de los valores, que hace todavía más difícil definir y construir una escala de valores personal que guíe y oriente el comportamiento del sujeto, y que le ofrezca criterios en el momento de tomar decisiones.

El origen del método de clarificación de valores se encuentra en el libro de Raths, Harmin y Simon, *El sentido de los valores en la enseñanza*¹⁹¹. La constatación en el ámbito escolar de conflictos generados por la confusión de valores, conflictos tales como el desconcierto a la hora de decidir qué es bueno o las dificultades para definir qué cosas tiene valor para uno mismo, fue el motivo principal que provocó la publicación del libro. Su objetivo es ofrecer a los maestros y maestras una serie de recursos para ayudar al alumnado a ejercitarse en el proceso de valoración, descubriendo y tomando conciencia de aquellos aspectos que son importantes en su vida. Este método no se basa ni tiene como finalidad "enseñar valores", sino facilitar la construcción o adopción de valores personales. Tal construcción debe iniciarse en un análisis crítico del entorno a partir del cual los niños y niñas seleccionen aquellos valores más acordes con su propia personalidad y con su manera de interpretar la realidad¹⁹². Asimismo es una condición indispensable el respeto y la tolerancia ante las opciones y alternativas seleccionadas por los demás sujetos del grupo o de la sociedad.

191. RATHS, L. E.; HARMIN, M. y SIMON, S.B. (1967): El sentido de los valores y la enseñanza. México, Uthea. Otros libros significativos son: PASCUAL, A. (1988): Clarificación de valores y desarrollo humano. Madrid, Narcea. HOWE, L. y HOWE, M. (1977): Cómo personalizar la educación. Madrid, Santillana. SIMON, S.; HOWE, L. y KIRSCHENBAUM, H. (1978): Values Clarification. New York, Dood, Mead.

192. "Creemos que cada persona tiene que adquirir, con esfuerzos y luchas su propio conjunto de valores, de los que se le ofrecen. (...) El dar a los alumnos un proceso para hacer su propia valoración es darles algo que les servirá de mucho y por mucho tiempo." RATHS, L. E.; HARMIN, M. y SIMON, S.B. (1967): El sentido de los valores y la enseñanza. México, Uthea, pp.32-33.

Los valores son entendidos como guías generales de conducta cuya función puede ser especialmente significativa en situaciones conflictivas en las que el sujeto se ve sometido a una elección entre valores controvertidos, debiendo sopesar y analizar las distintas consecuencias que se deriva de cada uno de ellos, antes de tomar una decisión. Es importante entender que los valores no son estáticos e inamovibles, sino que están sometidos a sucesivas transformaciones y modificaciones provocadas por las distintas experiencias que vive cada persona y la relación cada vez más rica y compleja que establece con el medio. Es por ello que el método de clarificación de valores parte de una idea de "valor" íntimamente ligada a la idea de proceso de valoración, en el cual lo fundamental no son los valores en sí mismos sino la capacidad del sujeto para adquirir valores que le faciliten un mayor autoconocimiento y unas relaciones positivas y satisfactorias con los demás. Este proceso de valoración consta de tres fases: la selección del valor que parece más oportuno (donde se prioriza el pensamiento); la apreciación y estima de los valores elegidos (referida a la afectividad); y la actuación acorde con los valores elegidos y apreciados (referida a la conducta)¹⁹³. Dado que el proceso de valoración fue explicado con detalle en el capítulo dedicado al concepto de educación moral, no nos detendremos aquí en su descripción.

Si bien un valor no puede ser considerado como tal hasta que no ha superado las distintas fases del proceso de valoración, existen una serie de elementos que sin ser valores propiamente dichos pueden facilitar la adquisición de los mismos. Estos elementos son los indicadores de valor, explicados también en el capítulo dedicado al concepto de educación moral, en torno a los cuales el sujeto manifiesta deseos, opiniones, intenciones o propósitos. Recordamos que los indicadores de valor señalados por Raths, Harmin y Simon son ocho: metas y propósitos, aspiraciones, sentimientos, intereses, creencias y convicciones, actitudes, actividades, y preocupaciones.¹⁹⁴

193. *Ibidem*, p. 30-32.

194. *Ibidem*, pp. 33-36.

Por otra parte la clarificación personal es interesante en la medida en que favorece la coherencia de la conducta con los propios pensamientos, sentimientos y valores. El sujeto que en un primer momento se muestra desorientado y confuso ante la pluralidad y multiplicidad de valores que coexisten en su entorno, va adquiriendo progresivamente un mayor grado de seguridad en sí mismo, y esto en la medida en que construye guías de acción acordes con su propia manera de ser, que le son útiles en situaciones que encierran demandas en conflicto.

Tal y como hemos indicado anteriormente el proceso de clarificación de valores y los valores propiamente dichos son aplicados con frecuencia a situaciones conflictivas que encierran una controversia entre valores distintos. Es por este motivo, que las actividades que se diseñan para facilitar a los niños y niñas el conocimiento, descubrimiento y construcción de sus propios valores partan con frecuencia de situaciones conflictivas. En otras ocasiones no se presentan realidades problemáticas, sino que se reflexiona en torno a temas en que los valores pueden tener un papel especialmente relevante: aspectos de la vida personal (situaciones laborales, relaciones afectivas etc), aspiraciones individuales, temas de carácter social (el fenómeno de la emigración, la marginación social, las preferencias políticas, etc).

Junto a las actividades específicas de clarificación de valores, hay otra serie de ejercicios cuya relación con el método puede definirse como una prolongación del mismo. Nos estamos refiriendo a los ejercicios autoexpresivos y, especialmente, a los ejercicios autobiográficos. Creemos que en ellos se da un nivel considerable de clarificación, ya que el alumno/a mediante la autoobservación y la escritura autobiográfica se va conociendo progresivamente a la vez que descubre aspectos de su vida quizás inadvertidos hasta el momento. Sin embargo, la escritura autobiográfica no se limita a clarificar al sujeto sino que en ella se da un momento de construcción personal a nuestro juicio más interno y quizás intenso que en las técnicas específicas de la clarificación de valores¹⁹⁵.

Dado que en el capítulo dedicado a justificar las unidades temáticas, explicamos con detenimiento la base teórica y la importancia que desde el punto de vista moral tiene la escritura autobiográfica, pasamos directamente a presentar los diferentes tipos de ejercicios que hemos incluido en nuestro currículum de educación moral con la finalidad de ayudar a los niños y niñas a descubrir y tomar conciencia de lo que cada uno de ellos valora¹⁹⁶.

Hoja de frases inacabadas.

La hoja de frases inacabadas o de oraciones inconclusas pretende animar a los alumnos a descubrir algunas de sus actitudes, creencias, deseos, aspiraciones, temores y otros indicadores de valor respecto a algún tema en concreto o sobre aspectos más generales de su vida. Esta actividad consiste en un conjunto de frases incompletas, casi siempre planteadas en primera persona y en condicional ("si al salir del colegio una niña me quita la pelota...") que se ofrece al alumno por escrito y que éste debe completar de acuerdo con sus pensamientos, sentimientos y opiniones¹⁹⁷. El objetivo básico es que cada niño o niña recoja información de su propia persona, información que le ayudará a conocerse progresivamente. Es por ello que se recomienda no forzar la puesta en común o el debate respecto al contenido de las respuestas dadas por los alumnos a las frases inacabadas.

En el diseño de este tipo de actividades para niñas y niños de ocho a diez años, nos hemos visto obligados a introducir una serie de modificaciones que hicieran posible la aplicación de la técnica a estas edades. Un primer elemento a tener en cuenta es el número de frases que

195. MARTIN, X. (1992): "Autoconeixement" en Guix, nº 180, Barcelona, pp. 15-18. PUIG, J. M.: "Notas para un estudio sobre los usos de la escritura autobiográfica en educación" en Pad'e, Valencia (en prensa).

196. VILAR, J.: "Clarificación de valores" en Martínez, M. y Puig, J.Mª (coords.) (1991): La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo. Barcelona, ICE, ed. Graó.

197. RATHS, L. E.; HARMIN, M. y SIMON, S.B. (1967): El sentido de los valores y la enseñanza. México, Uthea, pp. 145-148.

se presenta al alumnado. No es conveniente que sea superior a ocho, ya que enseguida se cansan de escribir, especialmente los más pequeños. Asimismo les cuesta entender la estructura de las frases condicionales que con frecuencia no saben contestar. Es mejor plantear las frases en forma interrogativa, estructura a la que están más habituados, o sencillamente en la forma afirmativa clásica. Por ejemplo la frase "si al salir del colegio una niña me quita la pelota..." se puede plantear en forma de pregunta "¿Qué haría yo si al salir del colegio una niña me quita la pelota?". Otro elemento que constatamos que tenía importancia en la comprensión del ejercicio era la extensión de las frases. Conviene que éstas no sean demasiado largas ni complejas. Cuanto más breve es una frase y más sencilla su estructura, más fácil resulta a los alumnos entenderla y contestarla. Respecto a la dinámica seguida en la aplicación de la hoja de frases inacabadas con niños y niñas pequeños se produce también una serie de cambios y modificaciones respecto a la dinámica clásica. En primer lugar, la actividad no tiene un enfoque tan exclusivamente privado e individual, ya que son los mismos niños y niñas quienes desean comunicar a sus compañeros aquello que han escrito. Para iniciar el ejercicio conviene que el maestro explique en qué consiste y sobre qué tema se va a "pensar". Puede ser acertado introducir en la explicación alguna de las preguntas que después se plantean en la hoja, u otras parecidas, invitando a los alumnos y alumnas a participar e interesarse por el tema. También es conveniente motivar, no sólo el tema, sino el tipo de ejercicio. Para ello el maestro puede subrayar la importancia que tiene para cada persona saber lo que ella misma piensa y lo bueno que es conocerse mejor; también destacará la importancia de escribir las propias opiniones. Asimismo les explicará que no se trata de acertar las respuestas pues el ejercicio tiene muchas respuestas distintas (tantas como alumnos/as) y todas buenas. Es importante también explicitar la conveniencia de un ambiente de silencio que permita pensar las propias opiniones. Cuando la motivación y preparación del ejercicio ya está conseguida, el maestro reparte las hojas y lee en voz alta las preguntas o frases. Antes de empezar a completar las frases, se dedica cinco minutos a que los alumnos pregunten sus dudas

respecto a aquello que no hayan entendido (significado de algún vocablo, expresiones desconocidas, comprensión global de una frase, y otras). Una vez acabado el ejercicio se invita a los niños y niñas a comentarlo por parejas o en grupos reducidos (en general son ellos mismos quien de forma espontánea llevan a cabo esta actividad). Si el maestro lo considera conveniente este primer comentario en grupos reducidos se prolonga con una puesta en común de toda la clase. No se trata sin embargo de comentar el contenido de cada frase sino la actividad en sí. Preguntas tales como: ¿Para qué creéis que sirve pensar en estas cosas?, ¿os ha gustado contestar las preguntas? ¿por qué?, ¿qué pregunta os ha costado más contestar?, ¿os ha gustado comentarlo con vuestro compañeros?. Es fácil, sin embargo, que los niños estén interesados en comentar las frases y explicar al grupo lo que han escrito. En este caso el maestro animará la participación en la puesta en común sin forzar a ningún alumno a que se explique ante el grupo. En otras ocasiones la puesta en común se puede suprimir, invitando a los alumnos a realizar por parejas un mural que refleje las semejanzas y diferencias entre ellos.

LO QUE YO HARIA SI...

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

1. ¿Qué piensas cuando ves un grupo de personas que van en silla de ruedas?
.....
2. ¿Estás de acuerdo con que los niños y niñas ciegos vayan a los mismos colegios que los niños que pueden ver?
.....
3. ¿Qué piensas de los colegios que son únicamente para niños sordos?
.....
4. ¿Te parece bien que algunas personas que caminan con muletas sean profesores de escuela?
.....

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

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

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

Indicaciones para el maestro/a: el ejercicio de la hoja es individual y requiere un clima de silencio que favorezca la reflexión. Dado que es un ejercicio dirigido a niños y niñas pequeños (de ocho a diez años), éste debe ser motivado previamente. Para ello el maestro puede plantear alguna situación concreta que haga referencia al tema, o presentar la problemática de la disminución física a nivel general. Puede preguntar a los alumnos si conocen algún caso en relación al tema y ayudarles a establecer diferencias y semejanzas entre esas personas y el resto. También es interesante cuestionarles sobre el tipo de sentimientos que algunos comportamientos puede generar en las personas con disminuciones físicas. Si se considera oportuno las frases pueden ser comentadas posteriormente en pequeños grupos o nivel general. El maestro/a introducirá cuestiones que ayuden a los niños y niñas a percibir matices o aspectos previamente ignorados. (p.ej. ¿cómo te sentirías tú si no pudieras ir al mismo colegio que tus hermanos y vecinos?)

La hoja de valores o preguntas clarificadoras a propósito de un texto.

Este tipo de actividades consiste en presentar al alumno una situación conflictiva desde el punto de vista de los valores¹⁹⁸. A éste no se le pide que decida una solución (como en el caso de los dilemas), sino que se le invita a pensar y reflexionar de forma más abierta y sin "la obligación" de elegir una postura concreta. Para facilitar y motivar la reflexión, el texto va acompañado de una serie de preguntas e interrogantes que tratan sobre diferentes aspectos del texto y plantean elementos controvertidos. Si bien la técnica de la hoja de valores es, como la anterior, un ejercicio básicamente personal, en este caso se incluye un segundo momento de discusión y polémica en el grupo. Es más fácil

¹⁹⁸. *Ibidem*, pp. 89-117.

llevarlo a cabo en esta técnica que en la hoja de frases inacabadas porque el diálogo gira en torno a una situación determinada y no se refiere a sentimientos, pensamientos o enfoques estrictamente personales y que, por tanto, pueden rozar el ámbito de la intimidad.

Cuando esta técnica se trabaja con niños y niñas pequeños, como es nuestro caso, es necesario que haya un primer momento de grupo que sirva para motivar a los alumnos por el tema, presentar la situación concreta y aclarar dudas asegurando la correcta comprensión del texto. También nos parece importante, especialmente con los alumnos del curso de tercero, que el maestro plantee a todo el grupo las cuestiones que después deberán contestar individualmente, invitando a los niños a expresar sus opiniones ante la clase. Generalmente iniciar el diálogo y evidenciar el desacuerdo o las diferentes opiniones que se dan en el grupo, es uno de los elementos más motivadores para los niños y niñas de esta edad. Cuando estos elementos ya han surgido, el maestro puede invitarles a escribir sus opiniones y pasar después a la puesta en común, donde ya se entra plenamente en el comentario y debate de la situación concreta. El debate no se orienta hacia el consenso sino principalmente a que surjan las distintas opiniones y los motivos en que éstas se fundamentan. La actividad por tanto no finaliza con unas conclusiones de grupo, sino con un resumen de todo cuanto se ha discutido. En las edades de ocho a diez años es interesante que la síntesis la realice el maestro, presentando de forma más o menos ordenada y estructurada el contenido que ha surgido espontáneamente en el grupo. En algunos grupos de tercero, especialmente al iniciarse el curso, la reflexión personal es posterior a la reflexión de grupo y ello porque las dificultades que tienen los niños para expresarse por escrito con cierta agilidad y para producir argumentos convierten el trabajo individual en una tarea pesada y aburrida. Por este motivo invertimos el orden de las actividades, invitando al niño a escribir cuando ya había escuchado distintas interpretaciones y puntos de vista sobre el tema. De cara a facilitar la tarea individual, se les invitaba a contestar por escrito solamente una de las preguntas que contenía el ejercicio, aun cuando en la clase se hubieran discutido todas.

Raquel es lenta.

A Raquel le gusta mucho hacer trabajos manuales y la mayoría de su tiempo libre lo dedica a dibujar. Sus amigos y amigas son todos unos grandes deportistas y aprovechan el tiempo de recreo para hacer competiciones y partidos. A Raquel también le gusta jugar con ellos y, aunque no es muy buena en el deporte, se esfuerza para que gane su equipo. Hoy jugaban a "relevos". En el momento de hacer los equipos nadie quería ir con Raquel porque decían que corría muy poco y perderían. En realidad Raquel corre normal, pero ha coincidido que sus amigos y amigas son muy rápidos. Raquel cuando ha visto que nadie quería jugar con ella se ha ido llorando.

1. ¿Por qué crees que ha ocurrido esto?
2. ¿Qué crees que pensaban los amigos y amigas de Raquel?
3. ¿Cómo crees que se sentía Raquel cuando nadie quería que fuera de su equipo?

Indicaciones para el maestro/a: después de que los alumnos hayan realizado la primera parte del ejercicio el maestro inicia un diálogo general para comentar el trabajo individual. Puede introducir también nuevos interrogantes que ayuden al grupo a profundizar en el tema. Interrogantes tales como: ¿Alguna vez has hecho tú algo parecido a los amigos de Raquel?, ¿Qué pensabas cuando lo hacías?, ¿Alguna vez te has sentido como Raquel?, ¿Qué pensabas en aquel momento de tus compañeros?, ¿Crees que es bueno que pasen estas cosas? ¿Por qué?

Ejercicios autoexpresivos.

Estos ejercicios son básicamente actividades de síntesis o de transferencia que realiza el alumno en relación a los temas tratados en el currículum. Son ejercicios que normalmente concluyen la unidad temática, a fin de recoger los distintos elementos surgidos durante el desarrollo de ésta. Asimismo se utilizan para ampliar la información que se tiene sobre un tema y reflexionar sobre él¹⁹⁹. Sin embargo, que sean ejercicios autoexpresivos no implica que siempre deban realizarse individualmente. Pensamos que es mejor combinar la producción individual con la colectiva.

¹⁹⁹. *Ibidem*, pp.139-141.

Este tipo de trabajos son interesantes por cuanto tienen de síntesis personal o de aplicación de una problemática concreta a un ámbito distinto del trabajado en clase. Es importante, para la edad que nos ocupa, que los ejercicios estén muy dirigidos y se acompañen de pistas u orientaciones para su realización. A los niños y niñas de ocho a diez años, especialmente a los más pequeños, les cuesta transferir un tema o realizar descripciones atendiendo a distintos elementos, por lo que estas actividades pueden dar un resultado muy pobre si las pautas no son lo suficientemente sugerentes.

Qué haces durante el día?

Ya has visto cómo vive Lucrecia en "el Rancho" y cómo vive Erico en Roma: a qué hora se levantan, qué actividades hacen y cuándo se van a dormir. Ahora podrías hacer tú una pequeña redacción explicando lo que haces normalmente cada día o cada semana: a qué hora te levantas, qué haces antes de ir a la escuela, qué haces en ella, a qué hora regresas, qué tareas realizas en casa, a qué juegas, en qué actividades ocupas tu tiempo, a qué te dedicas los fines de semana, y todo lo que quieras explicar.

1. Cuando hayas acabado júntate con un compañero o compañera y lee tu redacción
2. Comentad qué actividades de las que hacéis son de trabajo. ¿Cuáles son para descansar y cuidarse? ¿Cuáles para aprender? ¿Cuáles para divertirse?
3. ¿Con quién coincidís más, con Lucrecia o con Erico? ¿Por qué?

Indicaciones para el maestro/a: para finalizar la actividad se realiza una puesta en común para comentar las redacciones personales y el trabajo hecho por parejas. El maestro/a puede sugerir a algún alumno que lea su redacción. También puede pedir todas las redacciones y leer él una al azar, proponiendo a los niños y niñas que adivinen cuál de sus compañeros o compañeras la ha escrito. Asimismo puede introducir interrogantes vinculados a la vida de los protagonistas de las actividades anteriores: Lucrecia y Erico.

Ejercicios autobiográficos.

El objetivo de este tipo de ejercicios es facilitar a los alumnos el autoconocimiento y la reflexión sobre uno mismo²⁰⁰. Pensamos que este tipo de actividades difiere básicamente del resto por cuanto suponen un ejercicio de construcción más interno que las técnicas específicas de la clarificación de valores. Las actividades dedicadas a ejercicios autobiográficos, si bien aparecen en distintos momentos a lo largo del currículum, están básicamente condensadas en las unidades dedicadas en cada uno de los dos cursos, tercero y cuarto, al autoconocimiento. Dado que estas unidades se han explicado específicamente en el capítulo correspondiente de la tesis, no repetiremos aquí su descripción ni la manera concreta de aplicarlas.

Cambiamos no sólo porque crecemos sino también porque queremos.

Hay cambios en nuestra persona que no dependen de nosotros y nosotras. Son cambios que se producen por el simple hecho de crecer y hacernos mayores: aumentamos de peso, nos hacemos más altos, nos caen los dientes y cosas parecidas. Sin embargo, además de los cambios físicos, hay otro tipo de cambios: los cambios verdaderamente importantes. Estos sólo se producen si nosotros queremos y hacemos algo para que ocurran. Son aquellos que nos permiten ser como deseamos, hacernos a nosotros mismos como más nos gusta. Pero si deseamos cambiar, primero hemos de conocer aquello que no nos gusta de nosotros mismos.

Lee los textos que te presentamos a continuación en donde María y Quico explican en qué quieren cambiar.

"Todos opinan que soy muy desordenada. Cuando me lo dicen me da mucha rabia y para defenderme digo que es mentira, pero yo sé que, en parte, es verdad. Me gustaría ser más ordenada porque además de no hacer enfadar a mis padres, ahorraría mucho tiempo del que pierdo buscando cosas que no sé dónde las he dejado"

María

200. *Ibidem*, pp.149-151.

"En el colegio el maestro dice que soy un charlatán. Dice que no paro de hablar todo el día y que por este motivo muchas veces no me entero de lo que estamos haciendo. Mis compañeros a veces también me dicen que me calle, que no les dejo trabajar. Yo ni me doy cuenta pero cuando lo pienso veo que tienen razón." Quico

A continuación puedes hacer lo mismo que María y Quico. Piensa en algunas cosas que no te gustan de ti mismo y que desearías cambiar. Para hacerlo observa durante unos días tu conducta en distintos momentos. Cuando ya sepas qué quieres cambiar lo puedes anotar en el cuadro que te presentamos. No es necesario que pienses muchas cosas, basta con que elijas un aspecto que te parezca importante, igual que han hecho María y Quico.

Familia	Escuela
Amigos	Barrio

Indicaciones para el maestro/a: este ejercicio necesita de cierta continuidad, aunque únicamente sea a nivel de recordatorio por parte del maestro. Durante los días siguientes a su realización éste puede preguntar a los alumnos sobre aquellos aspectos que quieren modificar de su conducta. Es interesante también fijar comportamientos colectivos que se desean cambiar, especialmente los referidos al grupo que comparte el aula.

7.3. Role -playing.

Dentro del ámbito de la educación moral, el desarrollo del role-taking o capacidad para asumir roles es probablemente uno de los objetivos más perseguidos, por cuanto supone una condición básica e insustituible del comportamiento y del juicio moral. La capacidad para empatizar o conectar con el punto de vista ajeno implica una progresiva descentración del sujeto, que según Piaget se produce en la medida que el niño tiene experiencias sociales e interacciona con sus semejantes. Tales experiencias provocan una progresiva disminución del egocentrismo que permite avanzar en la adquisición de una conciencia más aguda de las perspectivas ajenas y en el desarrollo del role-taking, contemplado en sus tres dimensiones: perceptual, cognitivo y afectivo o empático. El role taking perceptual hace referencia a la capacidad del sujeto para tomar en cuenta la perspectiva de otra persona. Pese a la importancia de éste en el proceso de descentración, y a la estrecha relación que mantiene con los otros dos tipos de role-taking, no es el que más directamente nos preocupa desde el ámbito de la educación moral. El role taking cognitivo se define como la habilidad del individuo para inferir lo que otra persona está pensando o lo que otra persona sabe acerca de una situación particular. Y el role taking afectivo o empático consiste básicamente en la identificación de emociones, en la capacidad para captar lo que la otra persona siente en un momento determinado. Son estos dos últimos tipos de role-taking los que afectan más intensamente a la formación de una personalidad moral adulta, y los que consideramos deben ser trabajados explícitamente en un currículum de educación moral²⁰¹.

La asunción de roles supone, por tanto, la adquisición de distintas habilidades, tales como: la habilidad para comprender que los otros tienen también puntos de vista, quizás distintos, sobre los sucesos, y para anticipar lo que puedan pensar o sentir; la habilidad para relacionar y

201. LEIGHTON, C.J. (1992): El desarrollo social en niños pequeños, Barcelona, Gedisa.
MEAD, G.H. (1982): Espíritu, persona y sociedad, Barcelona, Paidós. PIAGET, J. y INHELDER, B. (1973): Psicología del niño, Madrid, Morata.

coordinar distintos elementos y perspectivas; y la habilidad para controlar y relativizar el propio punto de vista cuando se trate de juzgar o tener en cuenta el punto de vista de los demás.

El método que en este capítulo presentamos, el role-playing, pretende facilitar el desarrollo del role-taking, básicamente, en dos de sus dimensiones: la cognitiva y la afectiva o empática. En el role-playing se trabajan conjuntamente los aspectos interpersonales, racionales y emocionales que actúan en la toma de decisiones, siendo todos ellos objeto de análisis posterior. A los alumnos se les pide en cada actividad que piensen las razones que tiene cada uno de los personajes para defender su postura. De la misma manera se les cuestiona sobre las vivencias y emociones que probablemente sienten cada uno de los protagonistas de la situación que se interpreta. Mediante la práctica continuada del role-playing los alumnos exploran los sentimientos, actitudes, valores, razones y percepciones que influyen en su conducta, a la vez que se sienten forzados a descubrir y aceptar el rol de los demás. La mejora de la capacidad de resolución de conflictos, así como la asunción de las consecuencias que se derivan de la toma de decisiones son también aspectos trabajados en el role-playing²⁰².

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

En síntesis, el role-playing consiste en dramatizar, a través del diálogo y la improvisación, una situación que presente un conflicto con trascendencia moral, es decir, que el problema que se plantee sea "abierto" y dé lugar a posibles interpretaciones y soluciones. La presencia

202. MORENO, J.L. (1987): Psicodrama, Buenos Aires, Paidós.

de distintos personajes, permite introducir puntos de vista distintos y lecturas diferentes ante el mismo suceso. La esencia del role-playing está en el compromiso del grupo ante un conflicto y la actitud de intentar resolverlo. El role playing ayuda a que los alumnos y alumnas exploren sus sentimientos, comprendan sus actitudes, valores y percepciones, desarrollen sus capacidades de resolución de problemas y examinen los temas desde múltiples y variadas perspectivas.²⁰³

El proceso clásico de aplicación del role-playing lo podemos explicar a partir de cuatro etapas: entrenamiento, preparación de la dramatización, dramatización y debate; aunque, como veremos más adelante, hay otras variedades de role-playing que no tienen porqué seguir necesariamente todos estos pasos²⁰⁴.

La primera fase o fase de entrenamiento está destinada a crear un clima de confianza y de participación en el grupo. En esta fase el maestro debe detectar la atmosfera del grupo (su estado de ánimo, la disposición para el trabajo, etc). Cuando el grupo que realiza la dinámica del role-playing es un grupo estable, como ocurre en nuestro caso, esta fase tiende a reducirse considerablemente ya que la información que en ella se pretende adquirir ya se conoce previamente. Por ello, nosotros dedicamos esta primera fase a motivar a los alumnos y alumnas: preguntarles situaciones de conflicto sobre el tema que se va a trabajar, pedirles alternativas, sugerirles que piensen otros ámbitos diferentes en los que se puede manifestar el conflicto, etc.

203. JOYCE, B. y WEIL, M. (1985): Modelos de enseñanza, Madrid, Anaya.

204. Las fases que proponemos para seguir en la dinámica del role-playing se describen a partir de las obras que citamos a continuación. BIAL, G.M.; BOHLEN, J.M. y RAUDABAUGH, J. N. (1964): Conducción y acción dinámica del grupo, Buenos Aires, Kapelusz, pp. 227-

235. BRUNET, J.J. y NEGRO, J.L. (1988): Tutoría con adolescentes, Madrid, San Pío X, pp. 347-353. HAWLEY, R.C. (1974): Value exploration through role playing, Massachusetts,

Era. LEVETON, E. (1977): Como dirigir Psicodrama, México, Pax-México. MARTIN, X. (1991): "Role-playing" en Martínez, M. y Puig, J.Mª (comps.): La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo. Barcelona, ICE, ed. Graó, pp. 113-120.

En la segunda fase o fase de preparación de la dramatización, el educador debe explicar con claridad las normas y los pasos que se seguirán en la dinámica del role playing. Las normas indicadas dependerán de la edad de los alumnos. Para la edad que a nosotros nos ocupa nos parece importante transmitir las siguientes indicaciones al grupo: mientras dura la dramatización únicamente hablan los actores, que deben intervenir de uno en uno a fin de que el grupo les entienda; nadie puede "reírse" de nadie durante la dramatización, los observadores deben apuntar todo lo que se les ocurra para comentarlo posteriormente; y la dramatización finaliza cuando el maestro lo indica. Es necesario que el maestro mantenga un tono de seriedad en la presentación de la actividad, ya que las dinámicas que incluyen representaciones invitan frecuentemente a los alumnos a bromear y no tomárselas en serio. Es también en esta fase de preparación de la dramatización cuando el maestro aporta todos los datos necesarios sobre la dramatización que se realizará, indicando claramente cuál es el conflicto, qué personajes intervienen y qué escena se representa. Conviene que la historia que se interpreta sea muy sencilla y que los niños no deban hacer un gran esfuerzo por entenderla. Ello no hace tanta referencia al contenido como a la estructura del role-playing. Este puede centrarse en temas no vinculados directamente a los alumnos, pero que por su estructura simple sea captado con facilidad. Para ello es mejor presentar escenas que no tengan una introducción excesivamente larga. El maestro se limitará a hacer dos o tres observaciones sobre el origen de la historia, centrándose rápidamente en la escena concreta que se propone. Ello facilita que los alumnos y alumnas no tengan que retener un exceso de información. Otro elemento importante a esta edad es el número de personajes que participan en la dramatización. Cuando los alumnos son mayores el número de personajes puede ser mayor, pero con los niños y niñas de ocho a diez años comprobamos que tenían dificultades para coordinar sus intervenciones al representar la escena ante sus compañeros. Pensamos que el número adecuado es el de tres personajes. Cuando hay más de tres actores, es fácil que uno de ellos quede al margen de la conversación

ya que no encuentra el momento adecuado para participar, pues el diálogo queda monopolizado entre dos o tres personajes. Si los actores únicamente son dos también hay el peligro de que se bloqueen porque no les da tiempo a pensar la respuesta que quieren dar a su compañero. En la presentación de la historia el maestro debe facilitar a los niños/as información de los distintos personajes (cómo se llaman, quiénes son, cómo son, qué carácter tienen, qué opinan, etc), información que les ayude a identificarse con ellos y que les permita representar su papel. En el caso de niños mayores, la información que se da de los personajes es mucho más abierta y menos precisa, con la finalidad de que sean los alumnos quienes produzcan las opiniones y argumentos para defender su postura. En nuestro caso este ejercicio requiere un esfuerzo excesivo de los alumnos, que todavía no tienen la capacidad suficiente para ello. Después de explicar la escena que representarán y los personajes que intervienen en ella, el maestro/a dirige algunas preguntas al grupo para asegurar que han entendido la historia (quiénes son los personajes, qué les ocurre, qué deben decidir, sobre qué tema discuten, etc). Si el grupo demuestra haber entendido el problema planteado, el maestro pide voluntarios para representar los distintos personajes, animando a los alumnos y alumnas a participar pero sin forzarlos. Es importante evitar elegir alumnos que en la vida real juegan un rol similar al del personaje (ej. no elegir al niño rechazado por el grupo para interpretar el papel de un marginado). Por otra parte, conviene asumir roles diferentes al personal de forma que el alumno se vea forzado a buscar argumentos distintos a los propios y a ponerse en el lugar del otro. A continuación los "actores" salen del aula y tienen unos breves minutos para interiorizar su papel y preparar mínimamente la actuación. El trabajo de interiorización del rol puede facilitarse entregando a cada alumno un pequeño escrito donde figuran los rasgos más característicos de cada personaje. A fin de que los niños entiendan en qué consiste la preparación de la escena se les dice: "piensa motivos que defiendan lo que opina tu personaje y que puedan convencer a los demás" o "has de buscar argumentos para convencer a los demás de que tú tienes razón". Mientras los "actores" preparan su representación, el

maestro informa al resto de la clase sobre cuál es su función, motivándoles a participar activamente en la representación como observadores y subrayando la importancia de sus observaciones en el análisis de la representación y en la calidad del debate posterior. El papel de los observadores consiste, básicamente, en evaluar el realismo de la representación, comentar la actuación de los distintos personajes, los sentimientos que se han manifestado, los intereses, las distintas actitudes, etc. Con los niños y niñas de ocho a diez años puede agilizar la dinámica y clarificar a los alumnos el hecho de encargarles la observación de un aspecto concreto (examinar un personaje determinado, comprobar si hay diálogo real entre los distintos personajes, si tienen en cuenta los argumentos del otro, etc). Ello facilita que se hagan observaciones más concretas y precisas, así como que surjan observaciones referentes a distintos aspectos que el maestro considere interesantes para discutir en el debate. A los observadores se les recuerda que no pueden hablar hasta que la representación no finalice.

Si bien por lo general la dramatización sólo la realizan unos cuantos alumnos, también se puede dividir la clase en grupos reducidos, invitando a todos los grupos a preparar una representación. En este caso los miembros de cada grupo se distribuyen los personajes, preparando entre todos el diálogo que representarán, es decir, preparando juntos la interpretación de cada uno de los personajes. En algunas ocasiones, no se les deja distribuirse los personajes hasta que no han preparado la intervención de cada uno de ellos. En otras ocasiones los personajes se distribuyen al azar, también con posterioridad a la preparación de la escena. La preparación previa en grupo es importante dada la dificultad de los niños y niñas de esta edad para improvisar y, sobre todo, para producir argumentos con rapidez y agilidad. Esta limitación contribuye a que las representaciones "improvisadas" tiendan a ser, por lo general, bastante pobres. Sin embargo, la calidad de éstas mejora considerablemente cuando las representaciones han sido preparadas en grupo, y todos los alumnos han buscado argumentos para defender las posturas de cada uno de los personajes. Los alumnos/as, en este caso, se sienten más seguros

en la representación ya que van "cargados de razones" para defender su papel. El ejercicio además de estas ventajas permite también a cada niño ponerse en el lugar de personajes distintos y hacer el esfuerzo de intentar entender las distintas posturas que surgen ante el tema que se trabaja. Esta preparación en grupo requiere aproximadamente de 10 minutos, tampoco hace falta dedicarle un tiempo excesivamente largo, pues no se trata de discutir en grupo el problema sino de buscar el máximo número de razones posibles para defender la postura de los protagonistas.

La tercera fase es la dramatización propiamente dicha. En ella cada alumno intenta asumir el rol del personaje que interpreta acercándose lo más posible a la realidad y esforzándose por encontrar argumentos convincentes que defiendan su postura. El ejercicio de "ponerse en el lugar de otro" asumiendo un punto de vista ajeno requiere un gran esfuerzo por parte de los niños y niñas de esta edad, especialmente cuando la interpretación no ha sido preparada en grupo y el margen de improvisación es muy amplio. Ello facilita que los alumnos se limiten a repetir los argumentos expuestos al iniciar la representación, sin ayudar a avanzar el diálogo. Para evitar estas situaciones, el maestro pone fin a la interpretación cuando considera que han salido suficientes elementos para el debate, sin esperar que finalice por sí misma o que se llegue a un final concreto. La interpretación de los actores se basa principalmente en el diálogo y la palabra, evitando las dificultades y complicaciones que tendría un estilo más teatral. No obstante, una mínima ambientación (colocación de las sillas, presencia de algún objeto significativo, etc) puede ayudar y dar seguridad a los intérpretes. Mientras tiene lugar la dramatización el grupo de observadores permanece en silencio tomando notas de aquellos aspectos que anteriormente se le han indicado. Dado que la situación física llega a facilitar o entorpecer enormemente la observación de la escena, es conveniente que el grupo de observadores esté situado de tal manera que pueda ver y escuchar sin dificultad a los distintos personajes. La colocación en semicírculo con los actores frente al grupo suele ayudar a este fin.

La cuarta y última fase en la aplicación del role-playing es la destinada a analizar y valorar los distintos elementos surgidos en la dramatización: cuál era el problema, qué sentimientos han entrado en juego, qué actitudes, qué soluciones se han propuesto, cuáles parecían más adecuadas, cuáles menos, etc. Para ello se realiza una puesta en común en la que cada uno de los alumnos tenga la oportunidad de expresar ante el grupo aquello que ha percibido en la dramatización. Para facilitar y agilizar el debate es conveniente seguir un orden en las intervenciones. Por ejemplo, puede iniciarse la discusión con una exposición breve por parte de los actores de su experiencia (cómo se han sentido durante la interpretación, qué valoración hacen del proceso en general, cómo creen que han resuelto el conflicto, etc). Seguidamente es el grupo de observadores el que comunica su visión del problema en función de los aspectos que el profesor ha señalado como relevantes para la discusión. Una vez los dos grupos han expuesto sus puntos de vista, se abre el diálogo interviniendo indistintamente unos y otros.

El papel del maestro/a como moderador es definitivo para una buena calidad en el debate. El interés real del grupo por el problema, el grado de implicación tanto intelectual como afectivo, también es un factor decisivo para la discusión. La búsqueda de nuevas soluciones y alternativas al conflicto, la transferencia a situaciones reales y cercanas a los alumnos, el medir las consecuencias de las distintas decisiones y el intento por llegar a establecer conclusiones como grupo, son los elementos que debe tener presente el maestro/a a fin de explotar al máximo esta fase. La tendencia natural de los niños y niñas de esta edad para relacionar lo que han representado con experiencias previas facilita enormemente el ejercicio de transferencia y debe ser aprovechada por el maestro para intentar generalizar el tema que se discute y ayudar al grupo a buscar soluciones o propuestas que sean útiles para él y para cada uno de sus miembros (p.e. "cuando pasan cosas parecidas a las que hemos hablado, ¿qué se podría hacer para solucionarlas?"). En algunas ocasiones, el debate puede finalizar con una nueva interpretación en la que se escenifica la solución

que ha sido acordada por el grupo o en la que se exploran nuevas posibilidades de solución al conflicto planteado.

1. Entrenamiento	<ul style="list-style-type: none"> - Creación de un clima de confianza y participación. - Animar al grupo a trabajar el problema intentando que todos lo acepten como un tema de interés.
2. Preparación de la dramatización	<ul style="list-style-type: none"> - El maestro presenta la dramatización que se realizará indicando claramente cuál es el conflicto, qué personajes intervienen y qué escena se representa. - Se pide voluntarios para que asuman los distintos personajes. Estos tienen unos minutos para preparar mínimamente la dramatización. - Se dan pautas de observación al resto de la clase.
3. Dramatización	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretación de los personajes que se basa principalmente en el diálogo y la palabra. - Esfuerzo de los "actores" por asumir su rol acercándose lo más posible a la realidad y por encontrar argumentos para defender su postura. - El maestro pone fin a la dramatización cuando hayan surgido elementos suficientes para el debate.
4. Debate.	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de los distintos elementos surgidos en la interpretación. - Transferencia a situaciones reales y cercanas a los alumnos/as. - Intento por establecer conclusiones como grupo.

Si bien son éstas las fases que se sigue en el desarrollo del role-playing clásico, son numerosos los ejercicios y las aplicaciones que de éste se derivan. De hecho cualquier actividad que invite al niño a asumir un punto de vista ajeno y a ponerse en el lugar de otro, se puede considerar un ejercicio de role playing. En nuestro currículum además de diseñar actividades siguiendo el proceso que hemos explicado, también hemos utilizado distintas modalidades del role-playing. Es así como por ejemplo, en ocasiones, hemos utilizado ejercicios de role-playing para motivar debates en el aula o para concluir distintos ejercicios de discusión

de dilemas. A continuación explicamos tres de las modalidades de role-playing utilizadas en el currículum de educación moral para niños y niñas de ocho a diez años²⁰⁵.

La primera de ellas es el "role-playing en la pizarra". En este ejercicio el role-playing es realizado por todos los alumnos conjuntamente, omitiéndose la fase de dramatización. El maestro inicia el role-playing dibujando en la pizarra la cara de una persona triste o preocupada, y explica algunos datos del personaje y de la situación que está viviendo; es decir, presenta el personaje y "la escena" sobre la que debe centrarse el role-playing. Seguidamente invita al grupo a "ponerse en el lugar del personaje", dirigiéndole preguntas tales como: ¿qué debe pensar?, ¿cómo se debe sentir?, ¿os habéis encontrado en alguna situación parecida?, ¿qué sentíais?, o ¿qué hicisteis?. En las respuestas dadas por los niños puede haber contradicciones y puntos de vista diferentes que es interesante comentar y analizar. A continuación el profesor dibuja la misma cara pero esta vez alegre y sonriente, y plantea al grupo nuevos interrogantes (¿qué le debe haber ocurrido?, ¿porqué está contenta?, en una situación parecida ¿qué es lo que a vosotros os ayudaría a estar contentos?) que serán comentados colectivamente.

Este tipo de role-playing se suele utilizar para iniciar un tema o debate, y aplicado a niños pequeños tiene la ventaja de que el maestro puede "elevar" el nivel de diálogo y la cantidad y calidad de argumentos, ya que constantemente dirige nuevas preguntas que reorientan la conversación. El mismo ejercicio se puede hacer introduciendo un mayor número de personajes, aunque conviene que éstos no sean más de tres.

La segunda variante es "la conferencia de prensa". En ella el maestro/a invita a los niños/as a pensar algún personaje que les gustaría entrevistar (puede dar orientaciones más concretas, tales como que sea un personaje de la escuela, de la política, un artista o un personaje literario).

²⁰⁵. Los ejemplos que describimos pertenecen a la obra de HAWLWY, R.C. (1974): Value exploration through role playing, Massachusetts, Era pp.31-333, 37-39, 45-46.

Se recogen las propuestas de los alumnos y posteriormente se realiza una votación. El maestro, en caso de que sea necesario, explica algunos rasgos del carácter del personaje o aporta datos significativos de la biografía de éste. A continuación el grupo piensa preguntas que le gustaría hacer al personaje elegido, mientras el profesor las va apuntando en la pizarra. Cuando hay preguntas suficientes (seis o siete) y variadas, se pide tres voluntarios para representar el personaje y contestar las preguntas. Si no hay voluntarios se puede hacer entre todos una lista de posibles respuestas.

La tercera variante es la "resolución de conflictos". Para realizarla es necesario que cada alumno explique brevemente por escrito una situación conflictiva que haya vivido recientemente con otra persona (las situaciones se pueden ubicar en distintos ámbitos de relación tales como el ámbito escolar o familiar). El maestro recoge todas las aportaciones y elige una al azar. Se divide la clase en cuatro grupos. Dos de ellos deberán buscar argumentos para defender la postura de una de las personas implicadas en el conflicto, y los dos grupos restantes asumirán el rol del segundo protagonista. Una vez acabado el trabajo en grupo se pasa a la discusión general, que debe ir encaminada a la búsqueda de una solución compartida y aceptada por los dos personajes. Con alumnos mayores la clase puede dividirse en dos grupos y pasar directamente al debate. Con niños y niñas de ocho a diez años conviene que primero piensen razones para defender el personaje que representan.

¿Qué hacemos con los pobres?

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

Durante este mes han sido tantas las quejas de los ciudadanos que el Ayuntamiento ha decidido enviar a la mayoría de pobres de la ciudad a vivir al barrio de "Los Jardines". Cuando los vecinos del barrio "Los Jardines" se han enterado de la noticia, se han enfadado

muchísimo y han dicho que no quieren "pobres" en su barrio. Para tratar el tema, el ayuntamiento convoca una reunión para esta tarde. A la reunión asisten:

- el presidente de la Asociación de vecinos del barrio "Los Jardines".
- un chico que está sin trabajo y siempre pide limosna en la puerta del mercado.
- una señora mayor, también pobre.
- el representante del ayuntamiento.

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

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

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

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

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

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

7.4. Comprensión crítica.

La comprensión crítica, como ya explicamos en capítulos anteriores, intenta facilitar básicamente la contextualización del juicio moral²⁰⁶. A diferencia de los dilemas morales, que priorizan el elemento cognitivo relegando a un segundo plano otros aspectos cuya importancia es clave en los juicios de valor que se producen en situaciones reales, los ejercicios de comprensión crítica intentan proporcionar a los alumnos una situación compleja y contextualizada. Se parte del amplio marco referencial de cada sujeto (emociones, sentimientos, intuiciones, conocimientos, y prejuicios personales) que le permite proceder a una interpretación global de la realidad. La posición de cada una de las personas que interviene en la situación es un elemento clave que debe ser reconocido por el grupo. Sin embargo, reconocer y acoger los diferentes puntos de partida y las distintas opiniones no niega la posibilidad de llegar a un acuerdo o consenso respecto a un problema determinado. La finalidad de los métodos que intentan trabajar la comprensión crítica es, por el contrario, impulsar el entendimiento entre las "diferentes voces" que se originan en torno a un conflicto, entendimiento que implica una actitud de diálogo, de esfuerzo por acercarse y conocer al "otro", de interés hacia los motivos que tiene cada una de las personas para pensar de una determinada manera. Se trata, pues, de entrar en diálogo con los demás a la vez que se entra en diálogo con uno mismo.

²⁰⁶. La redacción de este apartado la hemos llevado a acabo a partir de los trabajos de J. Puig que a continuación se citan y de la influencia de las obras de Elliot y Freire, que también citamos a continuación. ELLIOT, J. (1990): La investigación-acción en educación, Madrid, Morata. FREIRE, P. (1969): La educación como práctica de la libertad, Buenos Aires, Siglo XXI. (1979): Pedagogía del oprimido, México, Siglo. XXI. PUIG, J.M. Document de treball nº 12, (documento mecanografiado) PUIG, J.M. (1991): "Comprensión crítica" en Martínez, M. y Puig, J.Mª (coords.): La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo. Barcelona, ICE, ed. Graó, pp. 59-66.

La comprensión, por otra parte, se realiza básicamente a propósito de temas personales o sociales que plantean un conflicto de valores, que ponen de relieve situaciones problemáticas generadoras de opiniones, sentimientos y posturas distintas. La metodología utilizada para trabajar estos temas y para facilitar la comprensión crítica de la realidad en los alumnos y alumnas puede ser muy variada. Nosotros, sin embargo, hemos utilizado especialmente "textos" que se presentan al grupo al iniciar la actividad y en torno a los cuales gira la dinámica de discusión. El trabajo a propósito del texto implica tres tipos de procesos. En primer lugar, se da un momento de "precomprensión", donde el individuo se sitúa ante el texto, conecta de forma intuitiva, emotiva y empática con el conflicto y lo interpreta desde su marco particular de referencia, desde sus propios prejuicios y desde su propia historia. En segundo lugar, tenemos una fase cuya característica esencial es el diálogo que mantiene el sujeto con el texto. La conexión intuitiva y los criterios del intérprete son necesarios pero no suficientes para la comprensión, es por ello que junto a la subjetividad del intérprete se deba tener en cuenta la objetividad del texto (p.e. qué dice el texto, qué razones hacen racional lo que dice, o desde qué contexto se produce el acontecimiento). Se trata, pues, de penetrar en las razones y valores que hacen aparecer aquel acontecimiento concreto como racional. En tercer lugar, el intérprete se manifiesta en relación al texto desde su situación personal (desde sus prejuicios) y atendiendo a las razones analizadas. Es en esta última fase cuando los intérpretes comprenden "críticamente" la realidad, aportando objeciones al texto, interpretaciones ajenas, descubriendo nuevas maneras de formular la situación, considerando lecturas distintas, "voces diferentes". Este diálogo queda planteado fundamentalmente a partir de tres grupos de implicados: la persona que entra en relación con el texto (cada uno de los alumnos/as), el texto (con las distintas opiniones que recoge), y el grupo (los compañeros y el maestro). En la medida en que aumenta la comunicación entre los tres grupos de implicados, aumentan a su vez las posibilidades de comprender la realidad de una manera crítica y de encontrar alternativas consensuadas y con posibilidad de ser aceptadas

por todos los implicados. Dado que hay un grupo de interlocutores "no presentes" en el diálogo (las distintas posturas o personajes que recoge el texto), es importante no olvidarlos y hacerlos participar vicariamente en el debate. Es como sugerirles todo aquello que el texto ha provocado y escuchar su punto de vista, su manera de entender e interpretar la "parcela de vida" que se está analizando.

Como se puede deducir de todo lo dicho, el material que se utiliza en los ejercicios de comprensión crítica tiene un papel decisivo, de tal forma que si presentamos un material pobre y poco sugerente será difícil conseguir las finalidades propuestas. Lo primero a tener en cuenta es pues el texto concreto que vamos a ofrecer a los alumnos/as. Por "texto" entendemos cualquier producción humana comunicable, que pueda presentarse a los alumnos ya sea de forma oral, icónica, (mediante fotografías, dibujos, películas, viñetas de comics), auditiva (canción, reportaje radiofónico, música) o escrita (cuentos, poesías, artículos periodísticos, fragmentos de novela y otros) y que plantee en sí misma o pueda ser utilizada para plantear un conflicto de valores. La forma gráfica de presentar el texto así como el contenido del mismo dependerá de factores tales como: la edad de los niños a los que se dirige, sus características peculiares, el momento que está viviendo el grupo, o los temas que sabemos les interesan y preocupan especialmente. Sin embargo, y a pesar de las diferencias que, obligatoriamente, deben existir entre los textos que se utilizan en las aulas, hay dos características fundamentales que, a nuestro juicio, todo "texto" debería cumplir. La primera de ellas es que aporte diferentes lecturas de la realidad, distintas opiniones a propósito de una situación conflictiva desde el punto de vista moral. Es decir, debe jugar con valores y con maneras distintas de interpretarlos, de deseñarlos y de establecer prioridades entre ellos. En la medida que el texto sea capaz de recoger vivencias e interpretaciones opuestas ante una misma situación favorecerá una reflexión individual más rica y una comprensión más elaborada y abierta. La segunda característica de los textos es la necesidad de transmitir una mínima

cantidad de información. Ello no quiere decir que deban convertirse en actividades informativas, sin embargo nos parece importante que incluya datos significativos a propósito de la situación que trata. En muchos casos nos encontraremos que la información es básicamente sociológica: maneras de vivir, creencias, experiencias que condicionan una conducta determinada, costumbres sociales, etc. Este tipo de información nos parece relevante porque ayuda a contextualizar el problema que se discute a la vez que permite analizarlo en toda su complejidad.

La dinámica que se lleva cabo en los ejercicios de comprensión crítica es tan variada como el tipo de textos utilizado²⁰⁷. Como hemos venido haciendo en los casos anteriores, explicaremos a continuación cómo se ha aplicado el método con los niños y niñas de ocho a diez años. Lo primero a tener en cuenta es que el material básico utilizado son cuentos infantiles. Si bien la mayoría de ellos han sido diseñados específicamente para ser trabajados en el aula, en ocasiones hemos utilizado también fragmentos de cuentos populares (material muy interesante para facilitar en los niños la comprensión crítica de la realidad), o bien fotografías y dibujos infantiles. La sesión se inicia habitualmente con una breve presentación del maestro respecto a la temática que trata el texto. En ella dirige preguntas al grupo a fin de conocer su nivel de interés por el tema y las posiciones personales de las que parte. Seguidamente da un ejemplar del texto a cada alumno y propone a varios de ellos que lo lean para toda la clase (si la lectura incluye distintos personajes, cada alumno/a asumirá uno de ellos), invitándoles después a repasar la lectura de individualmente ("fijaos en las cosas que os parecen más interesantes, más curiosas, en aquellas que os llama la atención, en las que no estáis de acuerdo, etc") y a subrayar en la ficha la frase que les gustaría comentar en grupo. Es importante dejar tiempo suficiente para que los niños y niñas puedan leer el texto y decidir qué frase les parece más interesante. En

207. La metodología de discusión que hemos aplicado en los ejercicios de comprensión crítica está muy influenciada por el proceso de discusión que se sigue en el proyecto de Filosofía para niños. En este sentido nos parece básica la obra de: LIPMAN, M. (1992): La filosofía en el aula. Madrid, de la Torre.

ocasiones, con los más pequeños el trabajo individual se hace por parejas o en pequeños grupos, de forma que deban ponerse de acuerdo en la frase que eligen. Cuando este ejercicio concluye, cada alumno, pareja o pequeño grupo, lee la frase que ha subrayado y explica brevemente por qué motivos la ha elegido. El maestro apunta en la pizarra la idea del niño (pareja o grupo) con su nombre al lado. Si la elección de la frase ha sido individual no es necesario que todos los alumnos participen en este primer turno de intervenciones ya que únicamente se trata de que afloren las distintas inquietudes detectadas por el grupo. A continuación se leen las ideas anotadas y el nombre del autor o autores de cada una de ellas, a fin de hacer un breve repaso de las aportaciones y de ayudar a los alumnos a reconocer su opinión y a sentirse valorados por el grupo. Al finalizar la lectura se pide a un niño o niña que elija el punto de la pizarra que le parece más interesante y sobre el cual le gustaría que se hablará en clase (en caso de que algunos alumnos no hayan participado anteriormente, la elección la realiza uno de ellos). Cuando ya se ha elegido la frase el maestro la localiza en el texto y lee el párrafo entero donde ésta se ubica, con el objetivo de contextualizar la frase recogida y ayudar a los niños y niñas a situarse en la discusión. A partir de este momento se abre el debate que puede iniciarse con la aportación del niño/a que ha elegido el punto. La experiencia nos dice que el punto de partida, no condiciona excesivamente el diálogo, ya que a lo largo de la discusión se van sucediendo los distintos aspectos que han sido subrayados por el grupo. A pesar de la irrelevancia en la elección del tema inicial, pensamos que es conveniente mantenerlo porque ayuda a centrar la discusión evitando que se mantengan conversaciones paralelas sin abordar conjuntamente un mismo aspecto. En el transcurso del debate conviene que el maestro/a elabore pequeñas conclusiones que ayuden al grupo a situarse y a saber en qué dirección avanza. Asimismo son de gran interés las preguntas clarificadoras que permiten reconducir el diálogo y aportan nuevos matices y elementos de reflexión. Si bien el objetivo no es llegar a una postura única, es interesante buscar alternativas que puedan ser aceptadas por los diferentes interlocutores.

La familia de Quico y las de sus amigos.

Yo vivo con mi madre. Ella trabaja de secretaria en unas oficinas desde las nueve de la mañana a las cinco de la tarde. Me gusta porque así cuando salgo de clase puedo estar todo el rato con ella. Los martes y los jueves voy a natación. Cuando llego a casa ya tiene la cena preparada, siempre llego "muerto de hambre". Los demás días yo la ayudo a preparar la cena, y ella dice que soy un buen cocinero. Por las noches, mientras cenamos, hablamos de muchas cosas. Le explico las peleas que tengo con mis amigos, pero ella se ríe y me dice que sería mejor que dedicásemos más tiempo a estudiar y menos a pelearnos. Algunos miércoles mi madre va al cine con sus amigos, y yo me quedo con Montse. Ella es mi canguro. La conozco desde hace tanto tiempo que ya es como de la familia.

Los sábados por la mañana, mamá y yo, vamos a un "súper" muy grande a comprar todo lo que necesitamos para la semana. Conozco el supermercado mejor que mi casa, y muchas cosas las encuentro antes que mi madre.

Casi todos los domingos comemos en casa de los abuelos. La abuela cocina unas pastas buenísimas para que yo me las coma.

Quico

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

Yo vivo con mi madre y con Miguel, su compañero. A veces también está en casa Natalia, la hija de Miguel. Mi madre y Miguel trabajan los dos, pero estamos bien organizados para que nadie se canse demasiado. Mamá compra y Miguel hace la comida. Entre los dos cuidan de las otras faenas de la casa. Natalia y yo somos los responsables de regar las plantas y dar de comer a los peces. También nos encargamos de arreglar nuestra habitación y de poner la mesa. Por la noche mientras cenamos nos explicamos lo que nos ha pasado durante el día. Miguel es muy bromista y nos reímos con las cosas que cuenta. Algunos viernes vamos al cine los cuatro.

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

Sergio

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

Mi familia está formada por mamá, papá, mi hermana y yo. Mi padre trabaja en un banco y cuenta muy rápidamente. A mi hermana y a mi nos gusta jugar con él a hacer sumas de memoria. Aunque Nuria, mi hermana, tiene un año más que yo muchas veces la gano. Cuando nos peleamos se lo digo para que se enfade. Mi madre es enfermera, y algunos fines de semana tiene que trabajar en el hospital. A mi no me gusta no poder estar con ella el domingo. Tengo ganas de conocer a su jefe para decírselo.

Si a veces tengo un problema, se lo explico a mis padres y ya es como si se me pasara un poco. Siempre me ayudan y cuando me ven triste o enfadada intentan hablar conmigo y consolarme. Con mi hermana me peleo mucho, pero en la escuela siempre me ayuda y me defiende.

Mapi

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

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

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

Indicaciones para el maestro/a: el diálogo de clase debería tener como objetivo encontrar las semejanzas (no las diferencias) entre los modelos de familia que se hayan comentado, ya sea a propósito del texto o de ejemplos introducidos por los alumnos y alumnas. Para motivar la búsqueda de semejanzas se puede sugerir al final del diálogo un concurso por grupos que consista en elaborar una lista de cosas parecidas en todas las familias: cómo viven, cómo se relacionan, cómo se tratan entre ellos, qué cosas se hacen en la familia, etc.

7.5. Role-model.

A diferencia de la mayoría de métodos utilizados en nuestro currículum de educación moral, métodos que parten de dilemas morales, de situaciones conflictivas donde aparecen valores en controversia y distintos juicios respecto a una conducta determinada, el role model centra su atención en el tema de los valores ampliamente aceptados y compartidos. Es por ello que en él se suele presentar situaciones que expresan valores de amplio consenso, situaciones que no sugieren discrepancia y que, de entrada, no favorecen posturas controvertidas. Una segunda diferencia entre el role-model y la mayoría de los métodos

explicados en este capítulo es el tipo de aprendizaje, ya que no se insiste tanto en elementos puramente cognitivos y de construcción personal, como en un tipo de vinculación más global, incluso más emotiva en relación a los personajes o situaciones que se presentan. Si bien la ausencia de conflicto pudiera cuestionar la conveniencia del role-model en el conjunto del currículum, creemos que no debe ser excluido de él, y ello por varias razones. En primer lugar, y como decíamos anteriormente, los ejercicios de role-model permiten presentar y defender valores de amplio consenso y humanamente deseables, valores que son contenido del currículum y que aquí se explicitan de forma clara y contundente²⁰⁸. Las actividades de role model suelen centrarse en situaciones donde estos valores aparecen encarnados en personajes y actuaciones concretas, es decir, aparecen contextualizados.

En segundo lugar, pensamos que es un método que muestra un especial interés desde el punto de vista de los mecanismos de aprendizaje que pone en juego. A pesar de basarse en la presentación de modelos, invitando por tanto a "copiar" una conducta,²⁰⁹ el role model no se limita a la pura imitación, sino que puede entenderse como soporte para el aprendizaje. En él se muestra al sujeto una conducta deseable, invitándole a entrar en diálogo con el modelo de manera que sea él mismo quien construya y elabore su propia conducta personal. Para ello puede ser conveniente acentuar no tanto la conducta del modelo como las actitudes que de ella se derivan. El uso o utilización que en nuestro currículum hemos hecho del método, se centra básicamente en el aspecto de las actitudes que el texto descubre y que cada uno de los alumnos debe traducir y aplicar a situaciones distintas de su vida cotidiana. En general, los casos que presenta el currículum son difícilmente imitables de forma directa (p.e.: una actriz que está en un campo de refugiados abraza a una anciana leprosa), haciéndose imprescindible ejercicios de transferencia a realidades más cercanas.

208. TRILLA, J. (1992): El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación. Barcelona, Paidós.

209. BANDURA, A. (1987): Pensamiento y acción, Barcelona, Martínez Roca, pp. 68-127.

Por otra parte, en el método del role-model se destacan prioritariamente acontecimientos más que personas. No se trata de potenciar una actitud de admiración total, acrítica e inconcreta hacia un sujeto determinado sino de subrayar actuaciones modélicas, dejando en segundo plano el individuo que las realiza (esto no quiere decir que el personaje sea completamente indiferente ya que si quienes llevan a cabo estas conductas modélicas son personas apreciadas globalmente, el ejercicio será más motivador). Presentar la actividad en torno a un hecho en lugar de a un personaje permite establecer más fácilmente un margen entre el acontecimiento y el sujeto que lo analiza, a fin de que éste desde cierta distancia lo pueda juzgar y cuestionar. Así no nos alejamos de una práctica heterónoma donde lo que prima es el elemento externo por encima de la conciencia personal. Cuando en lugar de un acontecimiento concreto se plantea un personaje en su globalidad, es mucho más difícil crear un margen que asegure cierta distancia, ya que el sujeto tiende a adherirse o rechazar globalmente la figura presentada. En nuestro caso hemos intentado alternar ejercicios en que aparece un personaje, con otros en que se presentan acciones llevadas a cabo por todo un colectivo.

En tercer lugar pensamos que este tipo de ejercicios debe incluirse en un currículum de educación moral porque los modelos son un elemento presente en la vida de todos los humanos. Desde que el niño nace va construyendo y elaborando su propia conducta a partir de personas significativas que juegan un papel importante en las diferentes etapas de su vida: primero son los padres, después los primeros maestros/as, los compañeros, la pandilla, y por último, los modelos se adoptan de la vida social (personajes de televisión, artistas, deportistas o personajes ficticios). No resulta difícil reconocer que todas las personas se construyen basándose en modelos, que en unos casos se copian de forma mimética pero que en otros pueden ser discutidos, cuestionados, aceptados sólo parcialmente, en definitiva, pueden ser modelos negociados. En este sentido podríamos entender cada biografía personal como una síntesis de los distintos modelos que han tenido una relevancia especial en esa vida.

A modo de síntesis podemos decir que los ejercicios de role-model pretenden desarrollar no sólo el conocimiento sino también la empatía respecto a personajes que merecen ser considerados e incluso imitados. La dinámica que se lleva a cabo en los ejercicios de role-model es variada en función del uso que se quiera hacer del método y de si se trabaja paralelamente a otros ejercicios (com es en el caso de nuestro currículum) o de forma aislada. En cualquier caso hay una serie de fases que son comunes en las distintas aplicaciones del ejercicio²¹⁰.

La actividad se inicia presentando a los alumnos y alumnas el personaje y acontecimiento sobre el que se quiere trabajar. Si el modelo es un personaje histórico o real el maestro dará una mínima información general de la biografía del personaje, centrándose posteriormente en la situación concreta. Si el personaje no es real, se pasará directamente a presentar el acontecimiento. Cuando el role-model se aplica en cursos de niños pequeños, como es nuestro caso, el maestro en su explicación intenta acercar el personaje a los niños y niñas de manera que puedan identificarse mínimamente con él (comentarios añadidos, o datos concretos suelen facilitar este primer momento de identificación). Conviene, en la medida de lo posible, aportar también una fotografía que, además de servir como elemento inmediato de identificación con el personaje, pueda ayudar a comentar algún rasgo interesante (si por ejemplo se está trabajando la huelga de hambre llevada a cabo por Gandi, puede ayudar el hecho de tener una fotografía que recoja el estado físico en que éste se encontraba). Cuando la situación ha sido presentada, el maestro dirige algunas preguntas al grupo a fin de garantizar la comprensión del texto (¿quién es el personaje?, ¿qué hizo?, ¿habíais oído hablar de él?, ¿qué cosas sabéis de esta persona?) y de animar a los niños y niñas a conocer y apreciar el personaje así como su actuación en aquella situación concreta. Seguidamente se entrega a los alumnos la hoja con el texto que se trabajará (y que recoge básicamente la información aportada anteriormente por el maestro) y se lee en voz alta.

210. DIXON, D. (1990): Teaching young children to care: Developing concern for others. Mystic, (Connecticut), Twenty-third publications, pp. 6, 22-37.

Cuando acaba la lectura en común el maestro invita a los niños a subrayar en el papel aquello que les parece más importante en la actuación del personaje. Este es un paso importante en el proceso de identificación ya que el alumno destaca aquellos aspectos que considera especialmente y personalmente relevantes. Posteriormente los alumnos ponen en común los aspectos señalados por cada uno de ellos, explicando el por qué han elegido o subrayado ese aspecto en concreto. Es interesante que expresen con sus propias palabras todos los motivos que a su juicio hacen importante el personaje considerado. El maestro en la medida que se avanza en el comentario del texto, introduce interrogantes que ayuden al grupo a descubrir las actitudes que originan la conducta que se está valorando, así como a transferir estas actitudes a situaciones más cercanas a la vida de los niños y niñas (¿conocéis algún caso parecido?, ¿vosotros podríais hacer algo semejante?, ¿qué haría esta persona si viviera en nuestra ciudad?, ¿conocéis personas que se comporten como el personaje del texto?).

En algunas ocasiones el ejercicio finaliza con la puesta en común; en otras, se invita a los niños y niñas a hacer una representación de la situación que se ha discutido. Con los mayores es conveniente realizar otros trabajos sobre la biografía del personaje o en relación con la temática analizada (por ejemplo si se ha trabajado el episodio de la huelga de autobuses protagonizada por Martin Luther King, se puede proponer trabajos sobre los derechos civiles en EEUU o sobre el racismo). Otra posibilidad es introducir dilemas morales respecto al tema trabajado. Ello permite plantear en situaciones conflictivas aquellos valores que en el ejercicio de role-model han aparecido de forma clara y sin controversia. Por último, los ejercicios de role-model también son utilizados en el aula como complemento informativo a propósito de algunos de los temas trabajados por el grupo.

Diferentes maneras de ayudar.

A veces, cuando vemos por la televisión escenas de niños y niñas que mueren de hambre, familias que no tienen casa o pueblos que no tienen medicinas para curar a sus enfermos, nos parece que no podemos hacer nada por ayudarles. Sin embargo, hay personas que no piensan igual. Hay quien cree que si todos nos propusiésemos hacer alguna cosa no habría tantas diferencias entre unos y otros: todos viviríamos mejor. Ahora leerás tres ejemplos que explican lo que algunas personas han hecho para ayudar a la gente que vive en países del tercer mundo.

1. Reunión de los presidentes de los países más ricos del mundo.

Un grupo de personas que piensan que los países ricos han de ayudar a los pobres han hecho una manifestación delante del edificio donde están reunidos los jefes de estado de los países más ricos del mundo. Los manifestantes quieren que sus países, los países más ricos del mundo, den una parte de su dinero para ayudar a los países pobres y evitar que la gente muera de hambre. Los manifestantes esperan que los jefes de gobierno les escuchen y acaben ayudando a los países del tercer mundo.

1. ¿Qué crees que piensan las personas que van a la manifestación?
2. ¿Qué crees que piensan los jefes de gobierno de los países ricos?
3. ¿Qué crees que piensan los hombres, las mujeres, los niños y niñas de los países pobres?

2. Los padres de Julia.

Julia tiene nueve años y es la más pequeña de su casa. Hoy, durante la cena, su madre, su padre y su hermano mayor han estado hablando sobre un programa de TV que explicaba la falta de agua, de comida y de medicinas que sufren muchos países de Africa. Después han decidido que podrían ahorrar algún dinero y darlo a una asociación que lo haga llegar a las personas que lo necesitan. Julia ha dicho que quiere acompañar a su padre a la Caja cuando vaya a entregar el dinero.

1. ¿Qué te parece lo que ha decidido la familia de Julia?

3. El médico de Bikuma.

Luis es la única persona blanca que vive en el poblado de Bikuma, y además es también el único médico que hay a una distancia de cien kilómetros. Luis estudió medicina en Barcelona, y cuando acabó la carrera decidió ir durante tres años a ejercer de médico en Africa. En Bikuma han construido con su ayuda un pequeño hospital, y cada año vacuna a todos los niños para que no cojan enfermedades graves, también visita a las madres

embarazadas, y a todos los enfermos. Ahora la gente de Bikuma está mejor cuidada que antes de su llegada. Cuando Luis vuelva a Barcelona algún otro médico lo substituirá, y quizás un día será un chico o una chica de Bikuma quien habrá aprendido medicina y ocupará su lugar.

1. Además de médicos, ¿qué otras profesiones serían útiles en lugares como Bikuma?
2. Hoy o en otro momento, ¿crees que tú podrías ayudar en algo?

Si queréis pedir más información sobre maneras de ayudar al tercer mundo podéis hacerlo enviando una carta a las siguientes asociaciones:

- Delegación de Manos Unidas.
Rambla de Catalunya 32, 1er 1a. 08007 Barcelona.
Tel. 3180887.
- Intermón.
Roger de LLúria 15. 08010 Barcelona.
Tel. 3012936.
- Movimiento O'7%.
Rocafort 244. 08029 Barcelona.
Tel 2394734.

Indicaciones para el maestro/a: el ejercicio debe realizarse de forma colectiva. Se trata básicamente de descubrir las actitudes que generan conductas modélicas como las presentadas por el ejercicio. Asimismo conviene ayudar a los alumnos a realizar ejercicios de transferencia, intentando determinar situaciones de su vida cotidiana en las que pueden llevarse a cabo actuaciones semejantes.

7.6. Dilemas morales.

Los dilemas morales fueron ideados por L. Kohlberg como procedimiento para investigar el desarrollo del juicio moral. Posteriormente fueron recogidos como método a utilizar en el ámbito de la educación moral²¹¹. Sus orígenes los encontramos, pues, en la teoría del razonamiento moral, teoría que ya explicamos en un capítulo anterior.

211. BLATT, M. y KOHLBERG, L. (1975): The effects of classroom discussion upon children's moral development. unpublished doctoral dissertation, Harvard, University, pp. 129-161.

La discusión de dilemas considera que el paso de un estadio moral al siguiente se produce cuando el sujeto experimenta un conflicto cognitivo de orden moral que rompe la seguridad de sus juicios, obligándole a buscar nuevas razones que solucionen el conflicto y que le devuelvan el equilibrio y la seguridad en sus propios criterios morales. La recuperación del equilibrio cognitivo referido al ámbito moral favorece la adquisición de formas de razonamiento moral más complejas y desarrolladas que las anteriores. Sin embargo, no existe un mecanismo que nos permita provocar directamente el conflicto cognitivo. El trabajo para favorecer su aparición gira siempre en torno a acciones que previsiblemente le preceden y ayudan a desencadenar. Es decir, la intervención se centra en las condiciones que facilitan y estimulan la aparición de conflicto cognitivo, condiciones que en el método de la discusión de dilemas podemos sintetizar en tres. Una primera condición es el mismo dilema moral en cuanto narración de una situación conflictiva a partir de la cual se intenta crear "inseguridades" en el razonamiento moral de cada individuo. Estas inseguridades se convertirán en desequilibrio que favorecerá la evolución al estadio siguiente.

Una segunda condición es la discusión en grupo. Si bien el conflicto cognitivo puede surgir, con frecuencia, en situaciones de vida cotidiana (conversaciones, debates o búsquedas de soluciones para problemas reales) también es posible que se genere de forma más artificial e intencionada. Para ello se puede agrupar a los alumnos y alumnas con la intención explícita de que discutan sobre un problema. La discusión en grupo favorece por sí misma el conocimiento de puntos de vista, intereses y opiniones distintas. Percibir la controversia y el desacuerdo provoca conflicto socio-cognitivo que, en la medida en que el niño o niña lo vaya interiorizando, se convertirá en conflicto cognitivo intrapersonal. Es por ello que aun cuando no se diera otras condiciones, la discusión en grupo sería de por sí una experiencia enriquecedora y constructiva para los alumnos, tal y como ha quedado demostrado desde distintos puntos de vista pedagógicos y psicológicos. Sin embargo, la discusión en grupo

puede mejorar considerablemente en función de la calidad del diálogo que en él tiene lugar. La adquisición de unas habilidades dialógicas así como la existencia de unas condiciones mínimas de habla, redundará en la eficacia de la discusión de dilemas.

La tercera condición es el rol que debe jugar el educador en la aplicación del método. Su capacidad para admitir, respetar y fomentar la divergencia y el pluralismo respecto a la manera de enfocar y entender los problemas morales será básica en el desarrollo de un clima de confianza en el aula. Los niños y niñas deben tener la seguridad de que sus opiniones serán respetadas y valoradas en el grupo, y que lo que ellos piensan puede interesar a los demás. En la medida en que el maestro o maestra deje de ser el poseedor de la solución correcta, y renuncie a sobredirigir la discusión, el diálogo en la clase será más constructivo y permitirá al alumnado cuestionarse los dilemas de forma diferente. Podrán verlos como problemas que tienen distintas soluciones porque se pueden interpretar de múltiples y diversas maneras. Los alumnos a los que dirigimos nuestro currículum, niños y niñas de ocho a diez años, están durante estas edades desarrollando su capacidad para comprender que otras personas pueden ver el mundo de un modo distinto a como lo perciben ellos. Teniendo esto en cuenta serán muy oportunas las preguntas y actividades que les anime a ensanchar su perspectiva para incluir en ella a los demás. El educador deberá asimismo esforzarse por situarse en el lugar de los alumnos, percibiendo el conflicto tal y como éstos lo perciben desde el nivel de desarrollo en el que se encuentran. Ello le ayudará a plantear cuestiones que estimulen la creación de conflicto. En este sentido es interesante que el maestro practique, en la medida de lo posible, la estrategia del "+1". Es decir, exponer razones y argumentos de un nivel inmediatamente superior al que se encuentra el niño, con el objetivo de favorecer el desarrollo del juicio moral²¹².

212. BERKOWITZ, M. (1985): "The Role of discussion in Moral Education" en Berkowitz, M. y Oser, F.: Moral Education: Theory and Application, London, Lea, pp. 197-218.

Los dilemas morales nos parecen un método especialmente significativo dentro del ámbito de la educación moral porque pretenden trabajar y desarrollar uno de los elementos claves de la personalidad moral: el juicio o razonamiento moral. Aceptando que la discusión, más o menos sistemática, de temas morales favorece el tránsito de un estadio moral al siguiente, la inclusión de los dilemas morales para ser discutidos en grupo nos parece más que justificada en un currículum de educación moral.

Los dilemas morales son breves narraciones referidas a situaciones que encierran un conflicto de valores. La solución al problema planteado es compleja y dificultosa ya que se trata de optar entre valores deseables para el individuo. Son situaciones que no ofrecen una solución única ni una solución clara, obligando al sujeto a reflexionar a propósito de la alternativa que considera más adecuada. Normalmente se le plantea una disyuntiva entre dos valores ante la que se deberá posicionarse. Es por todo ello que la elección del dilema que se propone para discutir en cada grupo es decisiva²¹³. No todos los dilemas generan siempre el mismo conflicto de valores en todos los grupos. La edad es seguramente uno de los elementos que modifica y condiciona las preocupaciones y el tipo de argumentación moral. El maestro deberá pues confeccionar o elegir aquellos dilemas que más se aproximen a los temas que preocupan a sus alumnos y alumnas. Ello no quiere decir que los dilemas siempre deban hacer referencia directa a aspectos concretos que el grupo en un momento dado vive como problemáticos, sino que deben ser temas que el grupo se pueda cuestionar. En algunas ocasiones son los dilemas hipotéticos los que pueden generar un mayor nivel de conflicto en el grupo. Estos presentan problemas que implican un conflicto entre derechos, intereses y responsabilidades personales, enmarcados en un contexto abstracto y sin referencias a un tiempo, lugar o personalidad específica. Son dilemas que

213. PAYA, M. (1991): "Discusión de dilemas" en Martínez, M. y Puig, J.M. (comps.): La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo. Barcelona, ICE, ed. Graó, pp. 45-57.

facilitan el razonamiento moral, pero que lo mantienen descontextualizado y alejado de la vida real. Otro tipo de dilemas son los que se refieren a situaciones reales. En este grupo encontramos desde dilemas referidos a conflictos históricos o científicos hasta dilemas que se plantean a partir de vivencias personales. Los dilemas reales también pueden ser formulados por el maestro a partir, por ejemplo, de una situación histórica que ya ha sido solucionada y que los niños deberán juzgar, o bien puede enfrentar a los alumnos ante una situación que les resulte cercana y que hayan podido experimentar directamente. Este tipo de ejercicio facilita la implicación emocional de las alumnas y de los alumnos, incluyendo por tanto elementos que superan el mero juicio racional. En este grupo de dilemas reales podemos incluir dilemas redactados por los mismos alumnos a partir de problemas o conflictos que perciben en su vida²¹⁴. Sin embargo, es ésta una modalidad difícil para practicar con niños pequeños.

En la dinámica de discusión de dilemas podemos señalar cuatro fases básicas²¹⁵. En la primera los alumnos/as se enfrentan, leen y comprenden el dilema moral; en la segunda adoptan una primera postura individual; la tercera fase consiste en la discusión propiamente dicha del dilema moral, discusión orientada a producir y examinar razones; y la cuarta fase en donde se refleja la postura individual "definitiva". A pesar de seguir dichas fases en nuestra explicación, nos centraremos prioritariamente en la aplicación de los dilemas tal y como ha sido llevada a cabo con niños y niñas de ocho a diez años. Las características propias de la edad han obligado a introducir considerables modificaciones respecto a la forma clásica en que se realiza la discusión de dilemas morales.

214. PUIG, J M. y MARTINEZ, M. (1989): Educación moral y democracia, Barcelona, Laertes, pp. 197-202.

215. Las fases de aplicación en la discusión de dilemas han sido recogidas a partir de las siguientes obras: GALBRAITH, R.; JONES, T. (1976): Moral reasoning. A Teaching handbook for adapting Kohlberg to the classroom, Minnesota, Greenhaven Press. HERSH, R.; REIMER, J. y PAOLITTO, D. (1984): El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg, Madrid, Narcea, pp. 94-147.

La aplicación de los dilemas morales se inicia enfrentando al grupo al dilema concreto que deberá discutir. Para ello el maestro, teniendo en cuenta que se dirige a niños y niñas muy jóvenes, presenta el dilema de la manera más didáctica posible. Antes de leerlo literalmente es mejor que primero lo explique y contextualice a fin de que los niños y niñas perciban el dilema como un problema próximo y que puede darse en la realidad ("a un niña de una escuela cercana a la nuestra..."). En los casos en que aparecen varios personajes, conviene dibujarlos en la pizarra y explicar el dilema a partir de las relaciones que se establecen entre ellos. Cuando concluye su explicación, el maestro/a dirige preguntas al grupo a fin de garantizar la buena comprensión del dilema ("¿quiénes son los personajes?, ¿quién es el protagonista?, ¿qué le ocurre?, ¿qué debe decidir?, etc). Si los niños y niñas han comprendido el dilema se entrega a cada uno de ellos una hoja donde aparece el dilema escrito y un amplio espacio en blanco para que pueda expresar su opinión (en el caso del curso de tercero es importante acompañar el dilema con un dibujo que ayude a situarlo). El maestro lee el dilema en voz alta, mientras los alumnos siguen la lectura en la hoja que se les ha repartido, y cuando acaba les invita a hacer preguntas sobre el significado de aquellos términos que no han entendido o que les crean confusión. Una vez aclaradas las dudas, se plantea el conflicto desde el punto de vista del protagonista. Es importante hacerlo para precisar quién es el personaje, qué debe decidir y qué alternativas se le ofrecen. Si bien esta primera fase no constituye la parte central de la dinámica clásica de discusión de dilemas, la consideramos especialmente significativa cuando los dilemas se aplican a alumnos de edades muy tempranas. Si el maestro no garantiza una buena comprensión y un mínimo grado de identificación de los niños y niñas con el tema que discuten, las siguientes fases seguramente queden muy limitadas.

La segunda fase en la discusión de dilemas consiste en formular y mantener una postura tentativa. El maestro invita a los niños a contestar individualmente la pregunta que plantea el dilema y que él mismo les ha formulado anteriormente. Les pide que contesten por escrito qué es lo que cada uno de ellos considera que debería hacer el protagonista para actuar correctamente (justamente) y que den un motivo del "por qué" lo creen así. La expresión escrita exige a los alumnos posicionarse individualmente, a la vez que puede ayudar a evitar la presión de los compañeros hacia un consenso precipitado. Es interesante que haya cierto clima de silencio que facilite la reflexión. Cuando todos los niños han escrito su opinión el maestro les invita a pronunciarse ante los demás. Esto se realiza en un espacio de tiempo muy breve. Bastaría, por ejemplo, con hacer una rápida votación "a mano alzada" para conocer el grado de desacuerdo existente en el grupo. Junto con las opciones a favor y en contra de cada alternativa, también debe recogerse la postura de los indecisos. Es frecuente que haya alumnos que no saben qué decidir. Una vez terminada la votación se hace una primera ronda de intervenciones que permita a los alumnos expresar las razones que justifican su opinión. El maestro irá apuntando en la pizarra las razones defendidas desde las dos alternativas y los motivos de duda que impiden a algunos alumnos decidirse por una de ellas. Esta primera ronda se debe realizar con cierta agilidad y rapidez ya que su objetivo no es otro que motivar la discusión en pequeños grupos y ayudar a explicitar las razones defendidas por los niños y niñas.

La tercera fase, la discusión propiamente dicha del dilema moral, tiene como finalidad producir y examinar las razones que avalan o rechazan una determinada postura. Para ello se distribuye la clase en grupos reducidos de cuatro o cinco alumnos/as. La discusión en los grupos pequeños es la parte central de la dinámica de discusión de dilemas. El pequeño grupo asegura que todos los participantes tienen la oportunidad de expresar y defender sus razones, a la vez que les exige escuchar posiciones distintas, intentar clarificar sus opiniones y hacer un esfuerzo para ser entendidos por sus compañeros. Recordamos que

Kohlberg defiende la discusión entre iguales porque considera que en ella surgen argumentos de estadios morales distintos que ayudan a los sujetos que se encuentran en estadios inferiores a evolucionar y construir estructuras de pensamiento cada vez más desarrolladas. A pesar de la importancia de la discusión en pequeño grupo conviene tener presente que los niños y niñas de ocho años, especialmente cuando inician el curso, suelen tener dificultades para dialogar en grupo reducido sin la ayuda de un adulto. Con frecuencia, una vez ya han expuesto su opinión, tienden a repetirla continuamente sin incorporar en ella matices o elementos expresados por los demás; asimismo, les cuesta plantearse nuevos interrogantes respecto a la situación que se discute. Estas limitaciones son superadas generalmente al cabo de unos meses, y en el curso de cuarto la dinámica en grupos reducidos es, generalmente, mucho más rica y compleja. Pese a ello no conviene dedicar un tiempo excesivamente largo a la discusión en grupos pequeños, ésta no debería alargarse nunca más allá de diez minutos. Mientras los niños discuten el maestro va pasando por los distintos grupos, escuchando los argumentos que se producen e interviniendo únicamente si es necesario reorientar la discusión o plantear nuevos interrogantes. Cuando el maestro percibe que en la discusión no surgen elementos nuevos ni se reelaboran los anteriores, iniciará la puesta en común del trabajo en grupos. Antes de introducirnos en esta parte comentaremos resumidamente dos de las formas más características de distribuir los alumnos en pequeños grupos. La más frecuente es la de grupos heterogéneos en los que sus miembros no comparte la solución correcta. Estos grupos suelen surgir espontáneamente en el reparto al azar de alumnos, o aprovechando los grupos de trabajo ya formados en la clase). También pueden ser creados por el maestro al agrupar intencionadamente alumnos con opiniones distintas. La finalidad de los grupos heterogéneos es conocer las ventajas y limitaciones de cada una de las posiciones. Aunque de entrada sus miembros no tienen porqué llegar a un acuerdo, si el maestro lo considera oportuno puede dar esta consigna, lo cual en ocasiones estimula el diálogo y fomenta una mayor participación. Otro tipo de agrupación

reducida son los grupos homogéneos y que están constituidos por alumnos que comparten la manera en que debe ser resuelto el dilema. La finalidad de esta formación de grupos es ayudar a sus miembros a producir todas las razones posibles para defender una postura determinada. Cuando se trata de alumnos y alumnas de clases superiores al trabajo en grupos homogéneos se añade un trabajo posterior en grupos heterogéneos. En la edad a la que nos dirigimos esta dinámica sería excesivamente complicada. Cuando se invita a los niños a trabajar en grupos homogéneos, la función de los grupos heterogéneos es asumida por el conjunto de la clase. Tanto si se trabaja en un tipo de grupos como en otro, se pide a un niño/a que realice la función de secretario; es decir que apunte todos los argumentos que surgen en el grupo para llevarlos a la puesta en común.

Después de la tarea en grupos pequeños se inicia la puesta en común. El maestro invita a cuatro alumnos a recoger las opiniones que vayan surgiendo (dos niños/as para cada una de las posturas). A fin de hacer más ágil la presentación del trabajo en grupos, se expone en primer lugar todos los argumentos surgidos en los distintos grupos para defender una de las posturas y seguidamente los argumentos producidos para defender la postura contraria. A partir de esta primera exposición se inicia el debate, que no consiste en repetir la discusión de grupos sino en esclarecer aspectos y elementos no tenidos en cuenta por los grupos. Para ello es imprescindible la intervención del maestro que deberá plantear preguntas dirigidas a conocer y calcular las consecuencias que se derivan de cada opción. Asimismo deberá también introducir dilemas alternativos que pongan en duda los argumentos producidos por los alumnos, ayudándoles a precisar y avanzar en su razonamiento. En muchas ocasiones son las mismas intervenciones de los niños y niñas las que plantean nuevas situaciones que el maestro únicamente deberá recoger y formular al grupo. Es también en la puesta en común cuando se anima al grupo a hacer transferencias a situaciones cotidianas cuestionándoles sobre la solución que considerarían correcta o adecuada. Cuando el

debate finaliza, y si parece oportuno, se puede volver a hacer una votación a mano alzada para conocer la posición del grupo. El maestro invita a los niños y niñas que han cambiado de opinión a que expliquen los motivos por los que han modificado su decisión inicial. La puesta en común puede concluir con una o dos representaciones en las que se escenifique las diversas maneras de solucionar el problema. En cursos superiores la representación suele trascender la inmediatez del dilema, profundizando en las consecuencias que la opción tomada conllevaría. En las edades con las que trabajamos esto es difícil por lo que la representación se limita a expresar la decisión tomada por el grupo (en caso de haber llegado a un consenso) o las distintas decisiones.

Una dificultad que suele aparecer cuando el grupo inicia la práctica de la discusión de dilemas es que los niños y niñas no aceptan la existencia de dos soluciones a un problema sin que una prime sobre otra. Es por ello que se resisten a finalizar la discusión sin saber cuál de las dos posturas es "la buena". Con frecuencia recurren a la opinión del maestro, considerándola la "solución buena" del dilema. Dada la importancia que la opinión del educador tiene en los niños y niñas de esta edad nos parece interesante que éste se abstenga de dar su opinión respecto al contenido del dilema, limitándose a generar conflicto cognitivo y a facilitar el procedimiento de la discusión. Creemos que únicamente la práctica más o menos regular de este tipo de ejercicios (no únicamente dilemas sino también otras actividades que pongan de manifiesto la diferencia de opiniones respecto a temas morales, como por ejemplo los debates) ayudará a los niños y niñas a entender y aceptar la existencia de diferencias en el terreno de los valores.

La cuarta fase consiste en reflejar la posición individual, esta vez de forma más reflexionada y elaborada que en la segunda fase. En ella se invita a los alumnos a volver a escribir su opinión añadiendo nuevas ideas o razones que hayan descubierto durante la discusión y que consideren interesantes. Asimismo se realizan ejercicios de síntesis del contenido y

análisis del proceso personal llevado a cabo en la discusión del dilema. A los niños y niñas de ocho años, que todavía no dominan con agilidad el mecanismo de la escritura, se les pide únicamente que escriban la razón más importante por la que han tomado la decisión; a los de nueve y diez años se les puede hacer elaborar un listado de las distintas razones que avalan su opinión, o bien escribir los argumentos que les han hecho cambiar de idea durante el proceso de discusión (en el caso en que hayan modificado su posición). También se les puede pedir que pinten el dibujo de la ficha (en caso que lo haya) o que hagan un dibujo referido a la solución que darían al dilema.

<p>1. Enfrentarse al dilema moral</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del dilema por parte del maestro/a. - Garantizar la comprensión del dilema dirigiendo preguntas al grupo sobre el contenido de éste. - Plantear el conflicto desde el punto de vista del protagonista: qué debe decidir y qué alternativas se le ofrecen.
<p>2. Adoptar postura tentativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Toma de postura individual ante el dilema. - Razones que justifican la alternativa elegida. - Votación general de las alternativas para conocer el grado de desacuerdo existente en el grupo. - Algunas intervenciones que argumenten su postura.
<p>3. Discusión en grupos reducidos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión de la propia opinión y escucha de las posiciones distintas. - Producir y examinar razones que justifiquen cada una de las posturas. - Búsqueda de posibles alternativas al dilema. - Puesta en común del trabajo en grupos. - Introducir elementos y aspectos no contemplados en la discusión de grupos. - Calcular las consecuencias que se derivan de cada opción. - Transferencia a situaciones cotidianas.
<p>4. Toma de postura individual</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tiempo para reflexionar individualmente sobre la solución al dilema. - Reflejar por escrito la posición individual, señalando los argumentos que la justifican.

La aplicación de la discusión de dilemas a grupos de alumnos de ocho a diez años se inició, como indicábamos anteriormente, en los cursos de tercero y cuarto de EGB de un conjunto de escuelas de Cornellá (Barcelona) un año antes de comenzar a diseñar el currículum de educación moral dirigido a estas edades. El material con el que se llevo a cabo las primeras discusiones de dilemas, pertenecía a un trabajo anterior sobre el tratamiento ético de las diferencias²¹⁶. Los dilemas incluidos en este trabajo estaban pensados para niños y niñas de ocho a diez años, pero todavía no habían sido pasados ni evaluados. Es por ello que en el momento de ponerlos en práctica fuimos detectando, especialmente en los distintos grupos de 3º de EGB, una serie de limitaciones en la aplicación clásica de los dilemas que exigía introducir modificaciones para adaptarlos a las edades a las que nos dirigíamos. Conocer estas limitaciones nos fue de gran utilidad ya que posteriormente orientaron la redacción y la aplicación de los dilemas morales para la edad de ocho a diez años. Explicamos a continuación algunas de las dificultades detectadas en el método, así como las modificaciones más relevantes que se introdujeron en los dilemas definitivos del currículum de educación moral.

Un primer problema residía en la dificultad que tenían especialmente los alumnos y alumnas más pequeños para captar el significado del dilema únicamente a partir del texto escrito. A pesar de que todos ellos sabían leer necesitaban otro tipo de herramienta que les ayudara a clarificar y a plantear con nitidez el dilema. A partir de esta constatación incluimos la explicación sistemática del maestro en la presentación del dilema, así como un dibujo que acompañara el texto escrito. Una segunda dificultad detectada fue el esfuerzo que debían realizar los alumnos para entender dilemas con varios personajes. Cuando aparecían más de dos protagonistas en un mismo dilema los alumnos/as más pequeños no recordaban quién era cada uno de los personajes, qué relación mantenía

216. BUXARRAIS, M.R.; CARRILLO, I.; GALCERAN, M.M.; LOPEZ, S.; MARTIN, M.J.; MARTINEZ, M.; PAYA, M.; PUIG, J.M.; TRILLA, J. y VILAR, J. (1989): Ètica y escola: el tractament pedagògic de la diferència, Barcelona, ed. 62.

con los otros, y, olvidaban, en ocasiones, quién era el protagonista principal y sobre qué había de decidir. A raíz de estos inconvenientes aparecidos en las primeras aplicaciones, se diseñaron los dilemas con una estructura más simple, intentado que, por norma, no surgieran más de dos o tres personajes, y cuando ello ocurría se subrayaba con mucha intensidad el papel del protagonista. Respecto a los personajes de los dilemas advertimos también la importancia que tenía "ponerles nombre". En algunos dilemas en que se pedía al alumno que se identificara con el protagonista ("imagínate que un día te pasa ...") los niños no lograban hacerse entender en el diálogo porque les costaba ponerse en el lugar del protagonista y no sabían como diferenciarse de él. La dinámica era mucho más ágil en aquellos dilemas que el protagonista tenía un nombre y los niños podían tomar distancia y diferenciar su opinión de la que consideraban tendrían los personajes del dilema. Los dilemas excesivamente largos también fueron difíciles de seguir por parte de los alumnos, quienes tendían a seleccionar la información más significativa prescindiendo del resto. Es por ello que los dilemas del currículum de educación moral son considerablemente más breves, aunque para ello hayamos renunciado a narraciones más completas y con mayor información. En relación a la dinámica llevada a cabo nos dimos cuenta que la discusión en pequeño grupo era muy limitada cuando no había un adulto que les ayudara y fuera planteando interrogantes y reconduciendo el diálogo. Por este motivo se redujo el tiempo dedicado a la discusión en pequeño grupo en beneficio de la puesta en común de toda la clase. En cuanto al espacio dedicado a la reflexión personal, se centró más en la síntesis y toma de postura individual que en el análisis profundo y reflexivo del proceso personal durante la discusión del dilema. La edad ha sido en este aspecto, como en los anteriores, el elemento que ha condicionado las modificaciones respecto al modelo clásico de la aplicación de dilemas.

A continuación incluimos la redacción definitiva de uno de los dilemas aplicados en el curso de tercero de EGB.

Los animales del terrario

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

¿Tú qué crees que debería hacer María? ¿Por qué?

¿Qué motivos puede tener para decirlo? ¿Y para no decirlo?

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

- ¿Crees que Juan se lo debe decir a la maestra? ¿Por qué?

- ¿Debe permitir que castiguen a toda la clase? ¿Por qué?

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

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

7.7. Actividades informativas.

En nuestro currículum de educación moral las actividades informativas se incluyen con el objetivo de presentar y dar a conocer información problemática o significativa respecto a los temas que se trabaja en cada unidad. Se trata básicamente de aportar información relevante desde el punto de vista moral, es decir, información en la que se refleja unos valores concretos, se recogen situaciones de controversia de valor o se exponen maneras de interpretar la realidad que conllevan

consecuencias éticas importantes. Es por ello que a pesar de ser actividades basadas en la información no substituyen de ningún modo los conocimientos que se adquieren en otras disciplinas o materias escolares. Es así como algunas unidades del currículum de educación moral tratan los mismos temas que se trabajan en "ciencias sociales" o "ciencias de la naturaleza" sin que ello suponga una repetición o redundancia informativa. Este tipo de ejercicios es especialmente interesante cuando se aplican unidades de carácter "macro-ético", tales como las referidas a la Declaración de los Derechos Humanos o al ámbito de ciencia, técnica y ecología. Generalmente este tipo de temática no sólo se presta, sino que con frecuencia hace imprescindible información relevante respecto a algún aspecto concreto que ayude a centrar el tema o a plantearlo de forma más compleja.

La información que estas actividades recogen se basa en datos objetivos, concretos y poco discutibles, datos que con frecuencia provienen de diversas fuentes y que pueden ayudar a clarificar o conocer un fenómeno concreto. Dentro de nuestro currículum, estas actividades tienen sentido en la medida que se refieren a problemas, conflictos o situaciones controvertidas que han sido reconocidas anteriormente por los alumnos y alumnas. Es decir, son actividades que complementan un tema, pero que si se trabajaran de forma aislada serían insuficientes para tratar ese mismo tema desde el punto de vista moral. En ocasiones, estos ejercicios se utilizan para ilustrar un aspecto relevante, para plantear globalmente una problemática concreta o para introducir elementos que ayuden a solucionar y calcular las consecuencias derivadas de distintas opciones. Son estas distintas aplicaciones las que consideramos justifican y hacen necesaria la presencia de actividades informativas en un currículum de educación moral.

El ejercicio que incluimos a continuación es un ejemplo de este tipo de actividad.

¡Aprovechemos la basura!

Hay basura que no puede ser otra cosa, no se puede recuperar. Es la **basura sucia**:

- los restos de pan y de otros alimentos.
- tierra, ceniza, jeringuillas, porcelana y fluorescentes.
- todo aquello que está sucio como latas o botellas llenas de aceite.

Todas aquellas cosas que no se pueden reciclar deben ir a la bolsa de la basura. No sirven para nada.

1. Explica qué quiere decir "reciclar". Si no lo sabes puedes consultar el diccionario

Si embargo, hay otro tipo de basura que todavía puede ser útil. Es la "**basura limpia**":

- | | |
|-------------|---------------|
| - el papel | - el metal |
| - el vidrio | - el plástico |
| - la ropa. | - y las pilas |

Todos estos materiales una vez reciclados se pueden volver a utilizar. Se pueden construir de nuevo. Esto permite ahorrar mucho dinero, no malgastar los recursos naturales y ensuciar menos.

2. ¿Por qué es bueno reciclar la basura limpia?

Pero para poder aprovechar la basura limpia, debemos separarla de la basura sucia. Si se pone toda junta, el material reciclable se ensucia y no se puede aprovechar.

A continuación vas a hacer un ejercicio en donde separarás los dos tipos de basura. Nosotros te ponemos diez ejemplos de objetos ya utilizados y tú debes poner una "R" al lado de aquellos que sean reciclables y una "N" al lado de aquellos que ya no se podrán aprovechar.

1. jersey.....
2. bombilla.....
3. un libro.....
4. unos zapatos.....
5. un pañuelo de papel.....
6. una lata de sardinas.....

7. la pila de un reloj.....
8. un pañal de bebé.....
9. una garrafa de agua.....
10. una pelota.....

Ahora haced grupos de cuatro y comentad con vuestros compañeros y compañeras la clasificación que habéis hecho. Explicad también por qué motivos habéis puesto que un objeto era reciclable o no reciclable.

Indicaciones para el maestro/a: La actividad será más eficaz en la medida en que no se limite a la información que aporta sino que vaya acompañada de algún tipo de ejercicio práctico que pueda realizarse en el ámbito escolar o transferirlo al ámbito familiar. Asimismo es interesante elaborar murales respecto al contenido trabajado, recortando fotografías donde aparezcan objetos pertenecientes a los dos tipos de basura señalados en el ejercicio.

7.8. Comprensión conceptual.

El método que expondremos a continuación se centra en el análisis de los conceptos que las personas utilizan habitualmente cuando deben tomar una decisión relativa a cuestiones morales²¹⁷. En estas ocasiones términos tales como justicia, igualdad, solidaridad, deber, responsabilidad, libertad y otros, suelen aflorar con cierta facilidad y se constituyen en argumentos dignos de ser tenidos en cuenta en la justificación de una opción determinada. Los ejercicios de estrategia de conceptos se usan para ayudar a los alumnos a conocer y comprender aquellos valores que son reconocidos y defendidos mayoritariamente, prescindiendo o relegando a un segundo término los conceptos de valor que no participan de un consenso generalizado, aun cuando se considere legítimo que individuos o grupos concretos los puedan asumir como propios.

217. WILSON, J. (1971): Thinking with Concepts, Cambridge, Cambridge University Press, 1971.

La búsqueda de un significado mínimamente objetivo para los conceptos es una de las características del método. Entendemos que los valores no son una cuestión puramente individual sino que se originan en contextos sociales que arrastran tradiciones arraigadas. Las discusiones morales reflejan la moral vigente y están guiadas por uso convencional de los conceptos de valor. Esta realidad pone de manifiesto la importancia que desarrollar el sentido de los términos de valor y asimilar el significado de estos términos tiene para la educación moral. Nos parece evidente que una sólida comprensión de los mismos permite a las personas detectar y entender con mayor precisión aquellos problemas y conflictos de carácter moral que se producen en su entorno. Se tratará, en definitiva, de ayudar a los alumnos y alumnas a desarrollar la conciencia de los valores y a descubrir cómo estos valores relatan y describen el mundo que les envuelve.

Sin embargo, conocer el peso social de los valores no implica asumir un significado absoluto y definitivo. Si procediésemos así, probablemente, se desembocaría en prácticas próximas al adoctrinamiento. Por el contrario, pensamos que los niños y niñas deben saber que hay valores que imperan en la sociedad pero que éstos no son absolutos, fijos e inamovibles, sino que pueden someterse a la crítica y pueden intentar mejorarse. No obstante, creemos poco acertado abordar el tema desde un enfoque relativista. Aun cuando reconozcamos la naturaleza vaga y compleja de los términos de valor, el aprendizaje de éstos debe tender a la búsqueda de objetividad y ello porque pese a su dificultad, es posible encontrar rasgos objetivos característicos de cada término que gozan de gran amplitud.

Las fases que se siguen en los ejercicios de comprensión conceptual o de estrategia de conceptos son básicamente tres: la primera fase, o fase de explicación, de identificación y de construcción de conceptos²¹⁸. La fase de explicación, consiste en introducir y presentar el concepto. En ella se puede incluir la selección del término que se trabajará, o se puede pasar directamente a la definición del término, en el caso de que el maestro haya elegido previamente el concepto que desea analizar en clase. En cualquier caso, el maestro elabora una breve definición del concepto (parecida a la que daría un diccionario) poniendo ejemplos del uso correcto y generalizado del término. Los alumnos también deben aplicar el término a distintas situaciones, a fin de familiarizarse con él.

En la segunda fase, o fase de identificación, se analiza el concepto en situaciones problemáticas, en contextos donde el término no aparece con la misma nitidez y claridad que en el momento de su definición. Es interesante acogerse, en la medida de lo posible, a situaciones de conflicto vividas por el grupo que pueden servir de ejemplos para analizar el término y ubicarlo en contextos concretos. Asimismo es importante animar a los alumnos y alumnas a identificar casos de distinta naturaleza (en relación a temas personales, sociales, cuestiones políticas, conflictos interpersonales, etc) que infringen el valor que se está analizando. Ello les ayudará a desarrollar una sensibilidad atenta a problemas morales de diversas características. En síntesis, podemos decir que la fase de identificación es el simple reconocimiento de los valores en una discusión particular.

La tercera fase, fase de construcción de conceptos, consiste en comprender el concepto en toda su complejidad. En ella se sintetizan y engloban las dos fases anteriores, introduciendo elementos nuevos que ayudan a desarrollar e ilustrar el término de forma más amplia y completa.

218. HALL, R. (1979): Moral education: a handbook for teachers. Minneapolis, Winston Press, pp. 51-76.

Para facilitar el análisis y comprensión del concepto, generalmente, se utiliza un diagrama donde aparecen los distintos aspectos que posteriormente serán analizados. Estos aspectos son: los beneficios, las limitaciones, la relación del concepto de valor con otros valores similares o con otros valores contradictorios con él. El diagrama incluye también un espacio destinado a la definición del concepto (definición ya trabajada durante la primera fase) y otro espacio destinado a distintos ejemplos donde aparece o se manifiesta el valor que se analiza (tarea llevada a cabo en la fase de identificación). A los alumnos y alumnas se les entrega una serie de preguntas referidas a los distintos elementos que se analizan, y que les ayudarán a reflexionar sus respuestas. Algunas de las preguntas que se incluye en la ficha son las siguientes:

- Beneficios: ¿Para qué es bueno este valor?, ¿Qué te ocurriría si poseyeras este valor?, ¿Qué clase de cosas harías? ¿Qué provecho sacaría la sociedad?
- Limitaciones: ¿En qué circunstancias la gente expresa desaprobación ante tal valor? ¿Es siempre bueno este valor?. ¿En qué momento este valor entra en conflicto?.
- Valores similares: ¿Qué otras palabras tienen un significado parecido al concepto que estamos trabajando?, Cuando una persona posee este valor, ¿qué otros valores poseerá también, probablemente?
- Valores en conflicto: ¿qué valor es el opuesto?, ¿si alguien no tuviese este valor, qué sería?
- Ejemplos: ¿en qué situaciones es importante este valor? ¿Qué persona ha encarnado mejor este valor? Recuerda alguna situación concreta en la que este valor estuvo presente.

1. ¿Qué quiere decir " " ?

2. Ejemplos donde hay " " .

3. ¿Por qué es bueno que haya " " ?

4. Palabras que quieren decir cosas parecidas a " " :

5. Palabras que quieren decir cosas contrarias a " " :

Dada la complejidad del ejercicio, especialmente del diagrama que se ofrece para analizar el concepto, en la aplicación de este método a las edades de ocho a diez años, se ha introducido distintas modificaciones en relación a la cantidad de elementos analizados, así como al número de preguntas y a la formulación de las mismas. No obstante, la estructura

general de los ejercicios es semejante a la ya explicada, si bien se intensifica el trabajo colectivo y se tiende a comentar globalmente los distintos aspectos que el maestro introduce progresivamente en su exposición. En los cursos que aquí nos ocupa , tercero y cuarto, el ejercicio se inicia comentando de forma abierta y un tanto informal el concepto que se deberá trabajar. Se pregunta a los niños si lo han oído alguna vez, dónde lo han oído y quién lo decía, qué quería decir con ello y si hubiera podido decir lo mismo de otra manera. Asimismo se les pregunta si ellos han usado esa palabra alguna vez y en qué ocasiones lo han hecho. Durante el comentario en clase pueden aparecer "significados" distintos y casi contradictorios respecto a un mismo concepto. Ello suele motivar al grupo a conocer el significado objetivo del término. También puede aprovecharse estas ocasiones para poner de manifiesto las diferentes maneras de interpretar y entender una misma palabra, y explicitar la necesidad de clarificar el término a fin de poder utilizarlo en grupo. Para ello el maestro puede recurrir a situaciones muy gráficas y sencillas que ayuden al niño/a a percatarse de la importancia del tema, situaciones como por ejemplo la siguiente: "Cuando decimos a un compañero 'pásame el lápiz', sabemos que él entiende por lápiz lo mismo que nosotros. Pero ¿qué ocurriría si cada uno entendiera por lápiz algo muy diferente?" En definitiva en esta primera parte del ejercicio (que se corresponde con las fases de explicación y de identificación del concepto) se trata de hacer "jugar" a los niños con el término y familiarizarlos con él. Seguidamente se les propone juntarse en grupos de tres o cuatro para estudiar y conocer mejor el concepto. El maestro reparte a cada grupo un ejemplar del diagrama que deberá rellenar y mientras los niños discuten el maestro pasa por los grupos, ayudando a profundizar algunas cuestiones o a clarificar aspectos concretos del ejercicio. Puede ser interesante proponer a los alumnos que consulten el diccionario (antes o después de contestar el diagrama) para conocer el significado convencional del tema. Esta fase de trabajo en grupos reducidos no debe alargarse excesivamente (aproximadamente 10'). Hay grupos que dedican mucho tiempo a las primeras preguntas y al llegar a las últimas están

cansados y no las acaban. En este aspecto el maestro puede ayudarles a organizar su tiempo, o proponer a cada grupo que únicamente conteste uno o dos de los recuadros del gráfico. Posteriormente al trabajo en grupos pequeños se establece una breve puesta en común en la que se expone y compara los diferentes gráficos realizados. Estos pueden permanecer expuestos en clase durante unos días.

¿Qué quiere decir igualdad?

Lee la conversación que ha tenido Mapi con sus amigos:

Mapi: Todas las personas somos iguales.

Javier: No es verdad. ¿Cómo puedes decir eso?. ¿No te das cuenta que hay personas negras y blancas, hay hombres y mujeres, hay ricos y pobres, hay...?

María: Es cierto lo que dice Javier, no todos somos iguales. Mira nuestra clase. Todos somos diferentes.

Mapi: Que entre nosotros seamos un poco diferentes no quiere decir nada. En muchas cosas somos iguales. En la clase todos tenemos las mismas obligaciones y podemos hacer las mismas cosas. Esto quiere decir que somos iguales.

¿Qué personaje crees que tiene razón? ¿Por qué?

1. Palabras semejantes a "IGUALDAD"

2. Palabras contrarias a "IGUALDAD"

3. ¿Qué quiere decir "IGUALDAD"?

Indicaciones para el maestro/a: el ejercicio conviene realizarlo en grupo grande. El objetivo es que los alumnos se familiaricen con el término, lo comprendan y lo sepan contextualizar en circunstancias distintas. El maestro puede preguntarles si conocen el término y si lo han utilizado con anterioridad. A partir de las distintas situaciones aportadas por el grupo, se puede descubrir y construir el significado del concepto trabajado: la igualdad.

7.9. Habilidades sociales.

Los programas de habilidades sociales surgen en el ámbito de la psicología clínica, y más en concreto a partir de la perspectiva de la terapia de conducta. Los primeros trabajos prácticos de entrenamiento de habilidades sociales se llevaron a cabo con niños durante la década de los años treinta, siendo posteriores la aportaciones teóricas sobre el tema. Entre éstas cabe señalar la propuesta de Salter y la investigación de Wolpe quien utiliza por primera vez el término de "conducta asertiva", término que con el tiempo llega a ser sinónimo de "habilidad social"²¹⁹. A partir de la aportación de Wolpe han sido numerosos los estudios sistemáticos sobre la fundamentación teórica de las habilidades sociales, y sobre el desarrollo de programas de entrenamiento destinados a superar algún déficit en habilidades. Es en la década de los años setenta cuando el campo de las habilidades sociales experimenta una mayor difusión y se sientan las bases para su posterior desarrollo. Desarrollo que se concreta a partir de los años ochenta con la incorporación de aportaciones provenientes de otros campos de la psicología, tales como la integración de numerosos elementos de orientación cognitiva. A pesar de ser un método surgido desde el ámbito clínico, en seguida despierta el interés de los maestros, quienes consideran que las habilidades sociales pueden ayudar a modificar conductas poco sociables detectadas en los alumnos.

219. CABALLO, V.: "El entrenamiento en habilidades sociales" en Caballo, V.(comp.) (1991): Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta. Madrid, Siglo XXI, p. 403-405. Respecto a este tema fueron significativas las obras de: SALTER, A. (1949) Conditioned reflex therapy: The direct approach to the reconstruccion of personality. New York, Creative Age Press. WOLPE, J. (1958): Psychotherapy by reciprocal inhibition. Stanford, Calif., Stanford University Press.

La dependencia de las competencias sociales respecto del contexto cultural en que se llevan a cabo dificulta la creación de una definición única de conducta habilidosa. Esta variará en función de la edad, el sexo, la clase social, la educación y la cultura a la que corresponda cada persona. Sin embargo, y a pesar de la imposibilidad de establecer un "criterio absoluto" de habilidad social, la eficacia de la conducta en una situación determinada es un elemento que, según la mayoría de autores, ayuda a discernir la conducta habilidosa de aquella que no lo es. Eficacia entendida en un triple sentido: para lograr los objetivos de la respuesta, para mantener la relación con la otra persona, y para mantener la autoestima. Atendiendo a estas funciones definiremos la conducta asertiva o conducta socialmente habilidosa como aquella que la persona emite en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de esta persona de forma directa, no violenta y sincera, a la vez que respeta plenamente a sus interlocutores.²²⁰

El aprendizaje de las habilidades sociales se lleva a cabo a partir de programas de aprendizaje estructurados. Estos se orientan hacia el entrenamiento en habilidades funcionales deseadas, pero que no se registran en el repertorio conductual del individuo. Su objetivo es intervenir educativamente para desarrollar y reforzar aquellas conductas y actitudes consideradas adecuadas socialmente, así como modificar y disminuir las que se consideran inadecuadas, ya que no posibilitan relaciones sociales positivas. La característica principal de estos programas es la utilización combinada de distintas técnicas didácticas, de instrucción, audiovisuales, interpersonales, prosociales y cognoscitivas. Los módulos o temas trabajados en estos programas están relacionados con la capacidad del niño/a para comportarse de una forma socialmente competente y cada uno de ellos se desarrolla a partir de cinco fases: motivación, modelamiento, representación de papeles, retroalimentación y generalización del adiestramiento.²²¹

220. CABALLO, V.: "El entrenamiento en Habilidades sociales" en Caballo, V.(comp.) (1991): Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta. Madrid, Siglo XXI, p. 407.

221. MICHELSON, L.; SUGAI, D.; WOOD y R. KAZDIN, A. (1987): Las habilidades sociales

Dada las diferencias existentes entre los objetivos de los grupos de entrenamiento en habilidades sociales y los propios de la educación moral, así como la diferencia en cuanto a las características de la población a la que uno y otro se dirigen, explicaremos de forma separada la aplicación de las habilidades sociales en los dos ámbitos. En primer lugar, describiremos cómo se llevan a cabo los entrenamientos en habilidades sociales en aquellos grupos creados específicamente para facilitar y provocar modificaciones en el comportamiento de los sujetos²²². Seguidamente nos centraremos en la aplicación de los ejercicios de las habilidades sociales tal y como nosotros los realizamos con niños y niñas de ocho a diez años en el ámbito escolar.

Los grupos orientados a la modificación de conducta de sus participantes atienden, generalmente, a personas con una carencia o déficit notable en su capacidad para relacionarse con los demás, o con dificultades para adaptarse a los diferentes contextos donde desarrolla su vida. Son grupos dirigidos por personal especializado: psicólogos o terapeutas que llevan a cabo el seguimiento personal de cada uno de sus miembros. Generalmente hay dos educadores-terapeutas que comparten un mismo grupo, formado aproximadamente por seis individuos. En algunos casos el entrenamiento es individual, en otros se realiza por parejas. El intervalo de una sesión a otra puede variar en función de cada grupo, pero tiende a ser reducido. Una o dos sesiones semanales se hacen necesarias para que el sujeto pueda practicar la conducta deseada y no olvide los aprendizajes realizados.

en la infancia, Barcelona, Martínez Roca, pp. 51-66. CARRILLO, I: "Habilidades sociales" en Martínez, M. y Puig, J.M^a (coords.) (1991): La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo, Barcelona, ICE, ed. Graó.

222. Las fases que se describen a continuación se han obtenido de las siguientes obras: MICHELSON, L.; SUGAI, D.; WOOD y R. KAZDIN, A. (1987): Las habilidades sociales en la infancia, Barcelona, Martínez Roca. GOLDSTEIN, A. SPRAFKIN, R. GERSHAW, N. y KLEIN, P. (1989): Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia, Barcelona, Martínez Roca.

La primera fase de la sesión, o fase de motivación, tiene como finalidad informar al grupo sobre la habilidad que se va a trabajar. El terapeuta explica a los niños y niñas en qué consiste esta habilidad: qué ventajas pueden obtener con su adquisición y qué inconvenientes encontrarán si carecen de ella. El educador debe estimular a los niños y niñas para que se interesen por el aprendizaje de la habilidad y la consideren algo importante que les puede ayudar en sus relaciones.

La segunda fase, o fase de modelamiento, se basa en el aprendizaje por medio de la imitación. En ella el terapeuta muestra al grupo modelos que actúan de maneras diversas ante una misma situación. Estos modelos pueden presentarse en vivo o filmados; sin embargo, es frecuente que sean los mismos educadores quienes realizan la representación. La conducta que debe ser aprendida se presenta junto a dos conductas que posteriormente serán rechazadas. Ello permite establecer comparaciones y reforzar el comportamiento positivo. Las tres respuestas presentadas por el modelo ante cada situación son: la respuesta agresiva, en la que el protagonista no respeta los derechos, sentimientos y puntos de vista de su interlocutor; la respuesta pasiva, en la que los sentimientos, opiniones o necesidades del protagonista son ignorados, ya que éste no manifiesta su punto de vista con claridad; y la respuesta asertiva en la que el protagonista se manifiesta con sinceridad respetando plenamente a su interlocutor. Es decir aquella que reconoce los sentimientos, necesidades y opiniones tanto del protagonista como de su interlocutor. Diferenciar un tipo de comportamiento de otro es uno de los primeros aprendizajes que se realizan en los programas sobre entrenamiento de habilidades sociales. Los niños y niñas deben identificar los distintos tipos de respuesta, a fin de poder interiorizar y aprender aquella que posteriormente practicarán: la respuesta o comportamiento asertivo.

La utilización de modelos viene justificada por considerar que el aprendizaje observacional o vicario es uno de los más eficaces. Su efecto se intensifica proporcionando diversos modelos que realicen el comportamiento deseado. Se trata de ofrecer una gama rica y completa de comportamientos a fin de desarrollar un amplio grupo de respuestas en el niño. Un elemento clave en el aprendizaje por imitación es que el niño pueda identificarse con el modelo propuesto, y que pueda practicar el comportamiento observado. Sin embargo, y a pesar de la importancia de estos primeros ejercicios, el modelamiento no es suficiente para aprender una habilidad social concreta ya que sus efectos positivos son de muy corta duración. Es por ello que a la fase de modelamiento, basada en la imitación, le sucede una fase de representación de papeles basada en el ensayo conductual.

Es en esta tercera fase, donde se pide a los niños/as que representen un papel determinado. A fin de evitar la práctica negativa, éstos únicamente deberán representar el comportamiento asertivo. En función de la edad, a los alumnos se les ofrece respuestas ya elaboradas y que ellos únicamente representan, o bien un guión con pautas claras y detalladas que seguirán para elaborar la respuesta asertiva. Tanto en un caso como en otro el niño debe representar el papel que se le ha designado esforzándose por expresar lo que siente, piensa y desea, y respetando a su vez lo que siente, piensa y desea su interlocutor; es decir, esforzándose por mostrar un comportamiento asertivo. La representación requiere siempre una preparación previa, donde el niño pueda identificarse con el personaje, y ayudarse de elementos que le faciliten la representación. En las distintas investigaciones llevadas a cabo, se ha demostrado que los sujetos que representan un papel tienden a modificar su opinión más que aquellos que no lo hacen. De ser así, la representación de papeles puede ser considerada como una herramienta imprescindible para el cambio de conductas y actitudes. Sin embargo, esta fase es también insuficiente en el aprendizaje de la habilidad social, si no va seguida del reforzamiento positivo.

La cuarta fase es la de retroalimentación o reforzamiento positivo. En ella se analiza la representación llevada a cabo, proporcionando al niño o adolescente información sobre cómo efectuó la respuesta. El actor, junto con el educador y el resto de miembros del grupo, analiza qué es lo que hizo bien y lo que podría mejorarse. En el comentario de la representación, el terapeuta refuerza positivamente aquellas respuestas que se han realizado correctamente, aun cuando sean intervenciones parciales, a fin de aumentar su frecuencia y facilitar el acercamiento a la conducta deseada. Se trata de suministrar los reforzadores tan pronto y en la mayor cantidad como sea posible una vez el comportamiento deseado se ha llevado a cabo. El aprendizaje de las habilidades sociales implica, en muchas ocasiones, el desarrollo de secuencias distintas de comportamientos sociales que no se consigue conjuntamente, motivo por el que el terapeuta valora y refuerza los pasos que progresivamente el niño va realizando en dirección a la habilidad que debe aprender, moldeando así su conducta. Por tanto, mediante el moldeamiento se refuerzan las aproximaciones a los comportamientos finales que se desean desarrollar.

Si bien el refuerzo positivo tiende a aumentar la frecuencia de la respuesta es importante que ésta se lleve a cabo en la vida cotidiana del individuo, no únicamente en el lugar donde se realiza el aprendizaje. De hecho, la generalización del adiestramiento es el objetivo final de los programas de entrenamiento de las habilidades sociales, a la vez que la última fase en el desarrollo de los temas. A pesar de ser la última fase, este aspecto debe estar presente a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Para ello, es importante que los comportamientos que se enseñan estén apoyados en el ambiente natural; que se trabaje siempre con diversas respuestas asertivas; y que se practique la habilidad sin guiones y variando las condiciones. El trabajo específico de la fase de generalización del adiestramiento consiste fundamentalmente en preparar y programar situaciones de la vida real donde el niño practicará la habilidad aprendida. Para ello el terapeuta le facilita una serie de

instrucciones, y juntos acuerdan distintos aspectos respecto a la ejercitación de la habilidad en el marco de la vida real, aspectos tales como el día, la actividad, o las personas con las que piensa ensayarla.

Como indicábamos anteriormente, los objetivos que nos planteamos al aplicar las habilidades sociales en el ámbito escolar difieren sustancialmente de las finalidades hacia las que se orientan los programas de enseñanza de las habilidades sociales²²³. Mientras que éstos atienden a personas con problemas de adaptación o con carencias detectadas en sus ámbitos de relación, nosotros nos dirigimos a un colectivo de alumnos y alumnas normalizado. Es por ello que en los programas de aprendizaje se lleva a cabo un "tratamiento" personal e individual, mientras que en las aulas las habilidades sociales se trabaja de manera colectiva, aun cuando la habilidad se deba asumir, evidentemente, de forma individual. Respecto a los objetivos perseguidos, en los programas de aprendizaje se intenta modificar los déficits o carencias detectadas en los sujetos que acuden al grupo, mientras que en el currículum de educación moral se utiliza las HHSS como elemento que puede optimizar la calidad de las interacciones del niño con los demás y su capacidad de autoestima y la autoaceptación. El carácter de tratamiento quasi terapéutico de los grupos de entrenamiento en HHSS hace que las sesiones sean frecuentes y todas ellas se dediquen a ensayar habilidades. En nuestro caso, sin embargo, el método de las HHSS es uno más de los trabajados en el currículum y la distancia de una sesión de HHSS a la siguiente es como mínimo mensual. Otro factor que diferencia los dos tipos de aplicación de habilidades sociales es el contenido que se trabaja en cada una de ellas. Los temas o aspectos tratados desde los programas estructurados suelen atender a los aspectos de convivencia más

223. Para la aplicación de las habilidades sociales a los niños y niñas de ocho a diez años hemos obtenido algunas sugerencias de obras como las siguientes: ALVAREZ, A.; ALVAREZ-MONTESERIN, M.A.; CAÑAS, A.; JIMENEZ, S y PETIT, M.J. (1990): Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3-6 años, Madrid, Visor. FABREGAS, J.J. y GARCIA, E. (1988): Técnicas de autocontrol, Madrid, Alhambra. MASNOU, F. (1991): Educació per a la convivència, Barcelona, Eumo.

elementales. En nuestro currículum se integran o trabajan como HHSS temas más específicos de las relaciones con los demás. Una diferencia más se refiere al personal adulto que dirige las sesiones. En el primer caso se trata de profesionales especializados en el tema, terapeutas o psicólogos, mientras que en el ámbito escolar son los propios maestros y tutores de cada clase quienes dirigen la actividad. La última diferencia y posiblemente la más relevante es que nosotros contemplamos las HHSS desde la aportación que realizan al campo de la educación moral. En concreto como modo de acercar la conducta a los criterios o deseos personales. Se trata de saber llevar a cabo el tipo de conductas deseadas. Asimismo se trata de conseguir una óptima socialización que capte el sentido real de las conductas convivenciales, es decir, las de valor moral, y cuando sea necesario las enjuicie críticamente.

En función de todas estas diferencias, y de la necesaria adecuación a la edad en que trabajamos, hemos introducido numerosas modificaciones en los ejercicios que incluye nuestro currículum. A continuación, describimos el proceso de aplicación de las habilidades sociales tal y como nosotros lo llevamos a cabo.

En la primera parte del ejercicio, fase de motivación, el maestro presenta al grupo, a nivel conceptual, la habilidad que va a trabajar (qué utilidades tiene, en qué consiste, qué ventajas e inconvenientes lleva asociados y por qué es interesante aprender esa habilidad). Esta presentación intenta conectar a los niños y niñas con la habilidad que van a trabajar, por lo que no se reduce a una mera exposición del maestro sino que en ella se plantea interrogantes a fin de que los alumnos participen y se interesen por el aprendizaje de la habilidad concreta (¿en qué situaciones puede ser importante saber hacer esto?, ¿recuerdas alguna vez en que no supiste hacerlo?, ¿que te pasó?). Este primer momento no se alarga excesivamente ya que los ejercicios de habilidades sociales del currículum se realizan después de haber tratado en distintas actividades el tema que se trabaja en la habilidad, con lo cual la fase de motivación se lleva a cabo progresivamente durante varias sesiones.

En la fase de modelamiento el maestro presenta a los alumnos un ejemplo concreto de utilización de la habilidad. A diferencia de los grupos de modificación de conducta en las aulas generalmente sólo hay un adulto para asumir el papel de modelo, motivo por el que, en ocasiones, la representación teatral no se realiza y en su lugar se hace la presentación del modelo a partir de material escrito que el maestro lee ante toda la clase. En otras ocasiones, la habilidad la representa el maestro (quien asume el papel del protagonista) y un alumno (que realiza el papel más pasivo de la situación representada).

En las primeras sesiones de habilidades sociales percibimos que exponer a los niños a los tres modelos de conducta (asertiva, pasiva y agresiva) es excesivo para la edad a la que nos dirigimos. A los alumnos del curso de tercero, especialmente, les costaba trabajar con tres modelos distintos. Por otro lado, consideramos que no es necesario presentar siempre unidas las tres conductas, ya que normalmente los niños no muestran ninguna dificultad para distinguir una de otra. Es por ello que los ejercicios de habilidades sociales se presentan, por lo general, a partir de dos comportamientos: el asertivo y uno de los dos restantes (pasivo o agresivo). La presentación va acompañada de una serie de preguntas que ayudan a analizar las dos alternativas y a reforzar el modelo asertivo (qué pretendían los protagonistas de las dos situaciones, qué hicieron para conseguir lo que querían, qué sentimientos provocaron en los demás, cuál de las dos respuestas es mejor, porqué, etc) .En algunos casos sólo se expone al grupo a uno de los modelos negativos (el pasivo o el agresivo) siendo los alumnos quienes después de analizar las deficiencias y carencias de éste, deben formular la manera correcta (asertiva) de solucionar la situación.

1. Motivación	Información sobre la habilidad que se trabajará: utilidad que tiene, en qué consiste, ventajas que tiene poseerla, inconvenientes que conlleva carecer de ella, etc. Se trata de interesar al alumno/a por el aprendizaje de la habilidad.
2. Modelamiento	Presentación a la clase de dos modelos de respuesta (asertiva y agresiva/pasiva) a una misma situación. Comentario colectivo de ambos tipos de respuesta. Refuerzo del modelo asertivo.
3. Representación de papeles	Creación de un diálogo donde el protagonista mantenga una respuesta asertiva que imite el modelo reforzado en la fase anterior. Representación del modelo elaborado.
4. Retroalimentación Refuerzo positivo.	Análisis de las representaciones. Reforzar los elementos que se aproximan a la conducta deseada.
5. Generalización del adiestramiento.	Ejercicios de transferencia a otros ámbitos de relación. Elaborar instrucciones para ensayar la habilidad trabajada en el marco de la vida real del sujeto.

Quando los modelos han sido presentados y analizados, se pasa a la fase de representación de papeles. En ella se propone a los niños y niñas un ejercicio de transferencia que deberán realizar por parejas. El ejercicio presenta una situación en la que el protagonista debe actuar de forma similar a como lo hizo el modelo asertivo trabajado en la etapa de modelamiento o, como indicábamos anteriormente, proponer una conducta alternativa (asertiva) al modelo negativo presentado en el ejercicio. A los alumnos se les dice que deben escribir o preparar un diálogo en el que el protagonista diga lo que siente y piensa evitando que la persona con la que habla se enfade. Además se suele dar

indicaciones concretas referidas al ejemplo que se trabaja ("la niña no puede revelar el secreto que le han dicho", "su mamá no se puede enterar del regalo", "el conserge no le devolverá la pelota", "el abuelo no bajará la radio", etc). Estas indicaciones sirven para complicar el ejercicio o introducir niveles de dificultad perfectamente asumibles por los niños/as de esta edad y de estas características (no especialmente problemáticos). Cuando los diálogos han sido escritos (éstos son muy breves) algunas parejas representan su propuesta ante la clase. Dado que los grupos escolares, a diferencia de los de entrenamiento de habilidades sociales, son muy numerosos, no conviene representar todos los diálogos de la clase, pues es excesivamente largo y pesado. Bastará con que cinco o seis parejas presenten su diálogo al resto del grupo. Después de cada representación el maestro dirige dos preguntas a la clase (¿el protagonista ha conseguido lo que quería?, ¿su compañero se ha molestado?). Los niños y niñas únicamente deben responder sí o no.

La fase de retroalimentación y refuerzo positivo se inicia cuando las representaciones han concluido. El grupo establece un diálogo donde se analizan las distintas propuestas: cuáles de ellas han conseguido su objetivo, cuáles no han cumplido las condiciones, en qué podrían mejorar, qué respuestas les han parecido mejor, por qué, etc. Es interesante que el maestro recoja y valore la pluralidad en las respuestas, aquello que cada uno tiene de peculiar y de original, a fin de no presentar un único modelo válido. Aquellas representaciones que no han cumplido alguna de las dos condiciones, se revisan entre todos con la finalidad de mejorarlas. El maestro debe subrayar los elementos positivos de la interpretación aun cuando ésta no haya conseguido en su totalidad mostrar un comportamiento asertivo. A partir de estos elementos se va modificando la representación. Si el maestro lo considera oportuno, los alumnos que no habían representado una respuesta asertiva, hacen la interpretación de nuevo, una vez haya sido mejorada por todo el grupo.

En la última fase, de generalización del adiestramiento, se invita a los alumnos y alumnas a pensar situaciones de su vida real en las que poseer la habilidad que se ha trabajado les será útil, y, sobre todo, a pensar situaciones en donde la pueden practicar. Algunas de las habilidades sociales, la mayoría, pueden ser practicadas en el mismo marco escolar, lo que permite diseñar "ejercicios" para ensayarlas.

Los diálogos de Olga

A continuación hay escritos seis diálogos que durante esta semana ha tenido Olga con diferentes personas. Léelos y fijate bien en las respuestas que da Olga.

1. Sonia: Hola Olga ¿me dejas tus colores?

Olga: Si quieres pintar cómprate unos.

2. Esteban: Olga, me acompañas a comprar una libreta?

Olga: Sí, pero espera un momento que aviso a mi hermano.

3. Raúl: ¿Quién ganó ayer el campeonato de natación? ¿Fuiste tú?

Olga: ¡Y a ti que te importa!

4. Madre: Olga, por favor baja a comprar el pan cuando puedas.

Olga: Siempre me toca a mí hacerlo todo. ¡Ya estoy harta!

5. Maestra: Olga, los del grupo 5 se han ido sin barrer la clase. ¿Te importaría hacerlo tú?

Olga: Hoy tengo un poco de prisa porque voy a natación, pero si se queda alguien a ayudarme iremos más rápido y me dará tiempo de llegar puntual a la piscina.

6. Tendero: Buenos días Olga. ¿Cómo va la escuela?

Olga: Muy bien aunque ya tengo ganas de que lleguen las vacaciones.

A nosotros nos han parecido diálogos muy diferentes. ¿Y a tí?

Poneos por parejas y haced una cruz en los diálogos en que Olga ha tratado bien a la otra persona.

1. ¿Cómo creéis que se han sentido estas personas cuando hablaban con Olga?

2. Y en los diálogos que no habéis hecho una cruz. ¿Cómo creéis que se sentían las personas?

3. Corregir las contestaciones de Olga que os parecen incorrectas porque no han respetado a la persona con la que hablaba.

Diálogo nº ".....":

.....

Diálogo nº ".....":

.....

Diálogo nº ".....":

.....

Cuando hayáis acabado elegid uno de los diálogos que habéis corregido y representadlo ante vuestros compañeros y compañeras.

Indicaciones para el maestro/a: a fin de motivar la actividad conviene iniciarla mediante una pequeña presentación del tema que se va a trabajar, las maneras de contestar a los demás. Para ello se pide a los niños que recuerden algún caso en que dieron una mala contestación, y que expliquen el porqué lo hicieron de esa manera. También se les puede pedir que recuerden situaciones en las que sus padres o algún maestro les contestó mal, y que intenten imaginar el porqué lo hicieron así. Después se realiza el mismo ejercicio pero esta vez analizando las buenas contestaciones, las contestaciones amables. Tras cada ejemplo el maestro/a pregunta a los niños cómo recuerdan o piensan que se sintió la persona que recibía la contestación, tanto en las "buenas" como en las "malas" contestaciones. Cuando el maestro percibe que el grupo está motivado por el tema, pasa al ejercicio de la ficha, ayudando a los alumnos a establecer semejanzas y diferencias entre los diálogos que la lectura presenta. Tras las representaciones que siguen el trabajo en grupo pequeños el maestro pregunta al grupo cómo ha sido tratado el interlocutor de Olga en el nuevo diálogo. El debate final puede ir encaminado a buscar las ventajas e inconvenientes de los dos tipos de respuesta.

7.10. Actividades diversas.

Si bien la mayoría de actividades recogidas en nuestro currículum de educación moral se derivan de los ocho tipos de métodos explicados hasta el momento, hay un grupo reducido de ejercicios que se diferencian claramente de los anteriores. Son ejercicios que no trabajan procedimientos específicos de educación moral, sino que aprovechan

recursos pedagógicos diversos, utilizados con frecuencia en las aulas escolares, tales como: trabajos de investigación, análisis de casos, elaboración de murales, crucigramas, composición de puzzles sencillos, y otros. A pesar de no ser elementos propios de la educación moral, en el currículum se aplican a temas y problemáticas morales. Son actividades que se utilizan para reforzar algún aspecto concreto del tema que se trabaja, para facilitar una dinámica de grupo y, en la mayoría de casos, para hacer más amenas aquellas unidades especialmente densas para los niños y niñas de la edad con la que hemos trabajado. Dada la variedad de ejercicios, su poca especificidad y la escasa frecuencia con que aparecen en el currículum no nos detendremos a explicar aquí cada uno de ellos.

8. Actitudes y funciones del educador y de la educadora en la aplicación del currículum de Educación Moral.

8.1. Ambitos en que se desarrollan las tareas de los docentes.

La relación que en el marco escolar establece el adulto con el niño/a posibilita o dificulta un crecimiento orientado hacia la autonomía y la responsabilidad personal. Es el maestro quien debe asumir su papel como elemento de referencia insustituible que los alumnos y alumnas tendrán siempre presente, y ser a la vez un posibilitador de la participación de todos en la vida colectiva del aula, en la resolución de conflictos inevitables que en ella surgen y en la elaboración común de normas de convivencia. De hecho es el educador quien debe impulsar un diálogo en el que constantemente hablen las exigencias sociales y escolares, así como los puntos de vista del alumnado, de manera que poco a poco se vaya creando una idea de lo que es vivir juntos de una manera justa. La importancia que tiene el papel del educador en el crecimiento de cada uno de sus alumnos y alumnas justifica las reflexiones que en este capítulo le dedicamos.

El primer apartado lo destinamos al tema de los mecanismos de aprendizaje que están presentes en la educación moral, y a los que el maestro deberá atender con esmero. Potenciar estos mecanismos de aprendizaje en los niños, como veremos más adelante, requiere una dedicación intensa por parte del adulto, aspecto que comentaremos en el mismo apartado. Los mecanismos de aprendizaje más representativos son

los siguientes: el conflicto cognitivo, el aprendizaje significativo, el modelamiento o aprendizaje por imitación, y la toma de conciencia por parte del alumnado de aquello que aprende. En el segundo apartado discutiremos sobre la deseabilidad de una intervención docente lo más neutral posible en la relación con los alumnos. Intentaremos asimismo ofrecer algunos criterios que puedan servir de pautas para determinar en qué ocasiones la actitud neutral sería más conveniente o menos que la actitud beligerante. En tercer lugar, analizamos la figura del educador como potenciador de diálogo en el grupo. Explicaremos brevemente lo que supone aprender a dialogar y ofreceremos algunos elementos que pueden ayudar al adulto a favorecer el diálogo y la discusión en el aula. El cuarto apartado se centra en los temas controvertidos y en el tratamiento que deben tener por parte del maestro/a. Recordamos que es precisamente este núcleo de contenidos uno de los más característicos de nuestra propuesta de educación moral. Por último trataremos el tema de las actitudes del educador o educadora, actitudes que deberán ser coherentes y quedar integradas en la propuesta que a lo largo de la tesis y en este capítulo en particular se ha ido defendiendo.

8.2. Cuestiones psicopedagógicas.

En este primer apartado trataremos los temas siguientes: el conflicto cognitivo, el aprendizaje significativo, el modelamiento o aprendizaje por imitación, y la toma de conciencia. La puesta en marcha de estos mecanismos de aprendizaje implica unas actitudes y unos estilos de intervención determinados. Probablemente éstas no sean las actitudes del educador más específicas en el ámbito de la educación moral, pero en cualquier caso deberían encontrarse en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por ello que las consideramos en primer lugar. En los siguientes apartados trataremos con mayor especificidad las actitudes profesionales más propias de la educación moral.

8.2.1. El conflicto cognitivo

Ya comentamos al explicar el método de la discusión de dilemas morales la importancia que el conflicto cognitivo tiene en el desarrollo psíquico y moral del sujeto. El desequilibrio interno, la crisis y el conflicto son, ante todo, un estímulo para buscar nuevas maneras de pensar, de plantearse los problemas y de situarse ante ellos. El sujeto madura en su desarrollo cognitivo en la medida en que emite respuestas progresivamente más "ricas" y elaboradas. Para construir o producir estas respuestas, con frecuencia el sujeto debe experimentar la necesidad de nuevos planteamientos y nuevas maneras de enfocar los problemas, maneras que le permitan encontrar soluciones más satisfactorias a las actuales. Es por ello que la evolución de un estadio a otro (ya sean estadios cognitivos o de desarrollo de juicio moral) parte siempre de una situación de inestabilidad y de desconcierto. El individuo experimenta la limitación de aquello que posee porque no le permite solucionar de forma satisfactoria el conflicto que vive, pero a su vez "no conoce" (todavía) maneras más complejas de enfrentarse a la realidad. Es esta búsqueda de nuevas alternativas para recuperar el equilibrio interno lo que permite al sujeto adquirir formas de pensamiento cada vez más óptimas y desarrolladas²²⁴.

Desde el punto de vista de la educación moral, nos parece imprescindible que el educador facilite a sus alumnos distintas experiencias susceptibles de provocarles conflicto cognitivo de naturaleza

224. La creación de conflicto cognitivo puede generarse de modo intrapsicológico (conflicto cognitivo propiamente dicho) y de modo interpsicológico (conflicto socio-cognitivo). Sobre estos temas véase: CARUGATI, F. y MUGNY, G. (1988): "La teoría del conflicto sociocognitivo" en Mugny, G; Pérez, J.: Psicología social del desarrollo cognitivo, Barcelona, Anthropos, pp. 79-94. COLL, C. (1990): "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar" en Coll, C.: Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Barcelona, Paidós, pp. 105-132. NELLY, A. y CLERMONT, P. (1984): La construcción de la inteligencia en la interacción social, Madrid, Visor.

moral. Por tanto, una primera función del educador consistirá en romper el equilibrio inicial de los esquemas de valor de los educandos. El paso de un estadio de juicio moral al siguiente vendrá motivado siempre por la necesidad de buscar argumentos más óptimos que permitan solucionar el conflicto moral que se discute. En ocasiones el maestro para generar situaciones de desequilibrio, trabajará con los alumnos/as actividades curriculares programadas para este fin, como es el caso de la discusión de dilemas morales²²⁵. En otras ocasiones, sin embargo, se puede aprovechar situaciones más espontáneas de la vida cotidiana del grupo (discusiones entre iguales, problemas que se originan en el ámbito familiar, polémicas sociales en torno a un tema concreto, etc). Sea a propósito de actividades específicas, o mediante situaciones espontáneas, el educador deberá tener siempre presente su tarea de contribuir a crear conflicto cognitivo/moral en el pensamiento de los niños. El desequilibrio, sin embargo, debe ser adecuado y proporcionado a las posibilidades del alumno. El maestro deberá conocer pues el nivel en que éste se encuentra para introducir un desfase adecuado que no sobrepase las capacidades y el nivel de desarrollo del individuo. Si la crisis que se genera supera las posibilidades del alumno estamos condenando a éste al fracaso y al abandono. La crisis, recordemos, es utilizada como un estímulo para el desarrollo, no como un obstáculo o impedimento del mismo.

Todo ello es importante tenerlo en cuenta porque el maestro debe controlar en la medida de lo posible el grado de desequilibrio sufrido por el sujeto, especialmente cuando éste se encuentra personalmente implicado en el conflicto. Si los niños discuten a propósito de un dilema moral hipotético, éste podrá ser más o menos acertado pero difícilmente generará un nivel de desequilibrio tan enorme que el sujeto se vea incapaz de resolverlo. Si por el contrario estamos discutiendo con el alumno una situación familiar que le preocupa, debemos controlar el grado de desequilibrio que vive pues de lo contrario podríamos provocar una situación de "bloqueo" y de impás en el alumno.

225. El método de la discusión de los dilemas morales queda explicado en el capítulo dedicado a los métodos característicos de la educación moral.

8.2.2. Aprendizaje significativo.

Junto al papel del conflicto o desequilibrio interno como fuente de desarrollo, nos encontramos con un segundo elemento básico: el aprendizaje significativo. La evolución cognitiva y moral del individuo no depende exclusivamente de los aprendizajes que éste va realizando de manera espontánea y autónoma, sino que también interviene la ayuda que en un momento dado puede recibir del exterior. Creemos necesario establecer una diferencia entre lo que el alumno puede hacer y aprender solo, de lo que puede hacer y aprender con la ayuda de otras personas, ya sea observándolas, imitándolas, siguiendo sus instrucciones o colaborando con ellas. La distancia entre estos dos puntos, Vigotsky la denomina "Zona de Desarrollo Próximo" porque se sitúa entre el nivel de desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo potencial²²⁶. Es en esta zona donde posiblemente el maestro/a debería centrar su intervención educativa de forma más explícita. Para ello obviamente necesita conocer el nivel de desarrollo efectivo del alumno, no para acomodarse a él sino para hacerlo progresar continuamente. Si el educador omite o desatiende el nivel en el que se encuentra el alumno, es muy posible que no sea capaz de provocar un aprendizaje significativo. Cada niño necesita establecer relaciones entre el nuevo material de aprendizaje y el conocimiento que ya posee de la materia, a fin de poder asimilar en su estructura cognoscitiva el conocimiento nuevo. En este aspecto el papel que desempeñan las ideas previas del alumno es básico para poder establecer conexiones y vínculos. En la medida en que éstas se desprecian, estamos fomentando tipos de aprendizaje poco motivadores y escasamente significativos para el alumnado.

A fin de poder hablar con mayor precisión del aprendizaje que en educación moral consideramos significativo, vamos a determinar qué entendemos por ello. Para que un aprendizaje sea considerado significativo

226. VIGOTSKY, L.S. (1984): "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar" en Infancia y aprendizaje, Madrid, nº 27-28, pp. 105-116.

debe cumplir dos condiciones básicas. En primer lugar, su contenido debe ser potencialmente significativo, tanto desde su estructura interna como desde el punto de vista de su posible asimilación. En segundo lugar, debería ser un aprendizaje por el que el alumno muestra interés y se siente motivado. Este segundo elemento pone de manifiesto la importancia que los aspectos motivacionales tienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Cuando el alumno está interesado en adquirir un conocimiento determinado es más probable que lo aprenda en toda su complejidad y que establezca relaciones con su conocimiento anterior. Por el contrario, cuando se trata de un contenido por el que no siente ningún interés ni motivación será más difícil establecer relaciones significativas. Probablemente en este segundo caso nos encontremos ante un aprendizaje de tipo memorístico, mecánico o repetitivo, con pocas garantías de haber sido asimilado por la estructura cognoscitiva del alumno²²⁷.

En el ámbito de la educación moral pensamos que el aprendizaje significativo debería ser trabajado por los docentes a partir de dos ámbitos fundamentales. En primer lugar, el maestro debería ayudar a los alumnos a aprender de manera significativa aquellos valores que en otras ocasiones hemos definido como "valores universalmente deseables" y que, al menos en su formulación, gozan de un amplio consenso. Sin embargo, este tipo de contenido no puede trabajarse al margen de la experiencia de los alumnos. El maestro deberá conocer la resonancia que estos valores tienen en el grupo y la manera en que pueden y deben ser trabajados. Todos los niños han vivido situaciones en las que valores como los ya mencionados tienen un papel primordial: ya sea porque son nombrados para justificar una opinión concreta, porque se tienen en cuenta en la toma de decisiones, o bien porque son omitidos en la misma.

227. AUSUBEL, D.P. (1976): Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo, México, Trillas. COLL, C. (1990): Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento, Barcelona, Paidós, pp. 189-205.

Apelar a estas situaciones conocidas por los niños y niñas, situaciones referidas a su familia, a la escuela, a sus amigos, o al entorno social en el que viven, puede ser un elemento de motivación interesante a tener en cuenta. El niño tendrá una predisposición más abierta a aprender, si el nuevo material permite establecer relaciones y vínculos con el conocimiento que ya posee.

Un segundo elemento o ámbito importante para trabajar el aprendizaje significativo en educación moral es la información relevante sobre los distintos temas que se trabajan en el aula y que pueden ayudar a matizar, precisar y hacer más rica la opinión y el conocimiento de cada niño sobre un aspecto determinado. Es importante que el contenido concreto que en estos casos se enseña a los alumnos respete las dos condiciones indicadas anteriormente: que sea potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de su estructura interna como desde el punto de vista de su posible asimilación, y que sea a su vez un contenido por el que el niño/a se siente motivado. Nos podemos encontrar, por ejemplo, con contenido muy interesante pero de difícil comprensión para la edad que estamos trabajando, con contenido que se presenta de manera confusa y muy poco didáctica, o bien con contenido que conecta muy poco con la experiencia de aquel grupo concreto (un mismo material o contenido concreto puede ser muy motivador, por ejemplo, para los alumnos de una escuela rural y no serlo en absoluto para los niños y niñas que viven en una ciudad). En cualquiera de los casos planteados sobre la inoportunidad del contenido seleccionado será difícil para los alumnos poder establecer relaciones con lo ya conocido, por lo que es improbable que a partir de este tipo de información el niño realice un aprendizaje significativo. Por todo ello desde el ámbito de la educación moral deberemos introducir información, que además de ser oportuna e ilustrativa del tema que tratamos, genere en los niños y niñas cierto interés. La manera concreta de trabajar con la información es en sí misma un elemento motivador. En la medida que los aprendizajes que se presentan estén vinculados a la vida de los alumnos, y puedan ser aplicados a situaciones diversas (no sólo durante las actividades específicas de

educación moral sino también a partir de otras materias y ámbitos distintos al escolar), habrá más posibilidades de que los niños y niñas se interesen por aquello que están aprendiendo. Asimismo la intensidad que la actividad de aprendizaje requiere en el niño jugará a favor del aprendizaje significativo. Un aprendizaje basado en la pasividad difícilmente puede motivar y resultar significativo.

8.2.3. El modelamiento.

Un tercer elemento que con frecuencia el maestro o maestra utiliza para potenciar el desarrollo personal en sus alumnos y alumnas es el modelamiento o el aprendizaje por medio de la imitación. Antes de pasar a la explicación de este procedimiento de aprendizaje, deberíamos indicar el lugar que ocupa en nuestra propuesta curricular, recordando para ello el concepto de educación moral del cual partimos. Indicábamos en el capítulo dedicado a este tema, que nuestro concepto de educación moral en sentido estricto no queda limitado al proceso de socialización y de adaptación del individuo al medio. Si bien reconocemos y valoramos la importancia que una socialización correcta tiene en el desarrollo del individuo, consideramos que la educación moral debería superar la pura adaptación al medio insistiendo y subrayando la vertiente más creativa y transformadora de la persona, aquella que destaca la autonomía del sujeto y la fidelidad a la propia conciencia por encima de la fidelidad a las normas conductuales que llegan del exterior. Esto sólo puede darse en un trasfondo de socialización sin el cual nada es posible. Por ello nos gustaría clarificar que no entendemos socialización y educación moral como alternativas antagónicas sino como aspectos complementarios y ambos necesarios para el desarrollo integral del individuo.

El proceso de aprendizaje que aquí nos ocupa, el modelamiento o aprendizaje por imitación, consideramos que está mucho más cercano a la vertiente socializadora que a la vertiente transformadora y creativa del sujeto. Ello no impide que sea utilizado en el ámbito de la educación moral; al contrario, pensamos que también debe ser incluido. Sin embargo, entendemos que debe situarse en un segundo plano. No será pues un mecanismo de aprendizaje prioritario ni especialmente característico de nuestro currículum, aunque en distintos momentos se aproveche para trabajar algunos aspectos. Estamos refiriéndonos, evidentemente, a la utilización explícita por parte del maestro de este proceso de aprendizaje. De manera informal y tanto dentro como fuera del aula, los alumnos y alumnas aprenden a partir de distintos modelos con los que se identifican y a los que intentan parecerse. En el currículum de educación moral este proceso de aprendizaje se ha utilizado principalmente en los ejercicios de role-model y de habilidades sociales. Tanto unos como otros recogen situaciones en las que valores y actitudes universalmente deseables aparecen contextualizados a partir de unos personajes concretos.

Una vez señalado el lugar que este mecanismo de aprendizaje ocupa en nuestro currículum de educación moral pasamos a describirlo brevemente. Si bien como ya hemos indicado el modelamiento podría definirse a partir del aprendizaje por imitación, éste incluye tres modalidades distintas:

- El aprendizaje por observación alude a la adquisición de conductas nuevas que el niño nunca anteriormente ha practicado. La imitación constante que los alumnos realizan de la manera de vestir, de hablar de los personajes televisivos es un claro ejemplo de este tipo de aprendizaje.
- El aprendizaje a partir de los efectos de inhibición o desinhibición se basa en el aumento o disminución de conductas que el sujeto pocas veces ha llevado a cabo, debido con frecuencia a castigos u otro tipo de consecuencias negativas. Los niños y niñas que por lo general muestran

tendencia a ser espontáneos y comunicativos en sus relaciones, es probable que repriman esta conducta, por ejemplo, ante la presencia de modelos menos espontáneos y que además reciben una recompensa de los adultos.

- El aprendizaje a partir de la facilitación de conductas se relaciona con la realización de conductas que ya han sido aprendidas con anterioridad, que no son nuevas y que tampoco son una causa que desencadena reacciones negativas. Un ejemplo en los cursos de tercero y cuarto es la compra de objetos. Cuando un niño lleva un estuche nuevo para guardar los lápices, existen muchas posibilidades de que su compañero de mesa traiga el mismo estuche al día siguiente²²⁸.

La eficacia que el aprendizaje por imitación tiene en los sujetos no debería ser olvidada en el ámbito escolar. El maestro o maestra puede aprovechar este mecanismo para trabajar con los niños todos aquellos aspectos de tipo más socializador, así como aquellos elementos de orden universal y que son valorados por las distintas culturas. En el primer caso nos estamos refiriendo a aquellas costumbres, normas, hábitos y distintos aspectos culturales característicos de una sociedad determinada y cuyo conocimiento ayudarán al sujeto a mantener una relación armónica con aquello que le rodea. En el segundo caso insistimos especialmente en el ámbito de los valores y las actitudes universalmente deseables. Exponer al alumnado a modelos que recogen actitudes solidarias, justas, comprometidas u otras, e invitarles posteriormente a "imitarlas" es probablemente una manera correcta y eficaz de trabajar este tipo de contenido.

Nos hemos referido en distintas ocasiones al aprendizaje por imitación como un método "eficaz". Sin embargo, también podríamos argumentar que hay comportamientos que pese a ser observados con cierta frecuencia no son imitados ni aprendidos por los niños y niñas. Este

228. BANDURA, A. (1987): Pensamiento y acción, Barcelona, Martínez Roca, pp. 68-73.

es un aspecto interesante porque introduce el tema de los potenciadores de la imitación que tanta importancia tienen en el modelamiento. Entre los potenciadores que pueden o no fomentar el deseo de imitar y copiar un modelo destacamos tres. Uno, las características del modelo. Si la persona a imitar aparece como persona cualificada y exitosa, si es un modelo con el que el niño o niña se identifica mínimamente (ya sea por el sexo, la edad o la clase social a la que pertenece), y si además el modelo recibe recompensas por su comportamiento, será mucho más fácil que el alumno intente imitar el modelo que si éste no cumpliera ninguna de las características mencionadas. Dos, las características de las situaciones a modelar. En la medida en que la situación presenta las conductas que deben ser imitadas de forma clara y precisa, controla el grado de dificultad, ofrece la oportunidad de repetir varias veces la conducta a imitar, y utiliza distintos modelos para el aprendizaje, el modelamiento será mucho más efectivo. Y tres, las características del alumno, el cual debe saber que tiene que imitar al modelo, que debe asumir una actitud similar a la que se presenta, y que será recompensado por el hecho de realizar las conductas observadas²²⁹.

Junto a la importancia que tales potenciadores tienen en el aprendizaje de conductas, también es necesario que el maestro respete las distintas fases o procesos que incluye el aprendizaje imitativo²³⁰. Recordemos que fue Bandura quien reconoció de forma explícita el aprendizaje por observación, señalando que pese a que muchas conductas eran aprendidas mediante procesos de refuerzo existía una manera más eficaz de aprender que consistía en observar a otros seres humanos, aprendizaje que se denominó aprendizaje vicario o modelación. Su aportación no negaba, sin embargo, la importancia que la expectativa de la recompensa podía tener en el sujeto que aprendía.

229. GOLDSTEIN, A.; SPRAFKIN, P. GERSHAW, J.; KLEIN, P. (1989): Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Barcelona, Martínez-Roca, p. 23-27, 39-40.

230. BANDURA, A. (1987): Pensamiento y acción, Barcelona, Martínez Roca, pp. 73-91.

Los procesos que según Bandura incluye el aprendizaje imitativo son cuatro: el proceso de atención, de retención, la reproducción motórica, y los procesos de incentivación y motivación. El primero de ellos consiste básicamente en que el sujeto atienda a las conductas que deberá reproducir. El segundo proceso hace referencia a la capacidad para memorizar, clasificar o codificar las conductas observadas. La reproducción motórica consiste básicamente en desempeñar la conducta modelada. Y por último, los procesos de incentivación y motivación, se centran en el refuerzo y la recompensa a la reproducción de la conducta deseada.

8.2.4. La toma de conciencia.

La toma de conciencia la incluimos aquí como un mecanismo de aprendizaje que puede ayudar al maestro a trabajar en el ámbito de la educación moral con los alumnos y alumnas de ocho a diez años. Este mecanismo de aprendizaje se aplica de forma especial a los contenidos procedimentales del currículum escolar, aunque también puede aplicarse a otros tipos de contenidos.

Cuando hablamos de toma de conciencia nos estamos refiriendo a la capacidad de la persona para darse cuenta y controlar la conducta y la actividad mental que lleva a cabo²³¹. Pensamos que la toma de conciencia de cualquiera de los procedimientos morales que incluimos en el currículum requiere de tres tipos de procesos. En primer lugar, tomar conciencia de un procedimiento supone una representación mental del mismo. El significado conceptual que el alumno otorga al diálogo, al autoconocimiento, o a la empatía, por poner algunos ejemplos, viene determinado directamente por las experiencias que ha tenido en relación a

231. PUIG, J.M. (1993): Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo, pp. 15-24 Madrid, CL&E. PUIG, J.M. y SALINAS, H. (1991): "Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo" en Martínez, M. y Puig, J.M. (comps.): La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo. Barcelona, Graó, pp. 161-170.

éstos. Sin embargo, la elaboración que se haga de estos procedimientos no queda únicamente referida a la experiencia pasada, no se limita a unificar las distintas vivencias anteriores, sino que de alguna manera le permite al niño orientar las nuevas experiencias en las que aparece el procedimiento moral que está aprendiendo.

El segundo momento en la toma de conciencia se refiere a la regulación de la conducta, al "saber hacer" y "saber utilizar" de forma correcta el conocimiento conceptual adquirido a propósito de los procedimientos. Aquí se priorizan las habilidades comportamentales que incluye un procedimiento moral. La adquisición de las distintas habilidades será la que prepare al alumno para poder tomar conciencia posteriormente de la complejidad de todo el procedimiento.

Por último la toma de conciencia integra también el ámbito de los valores, las actitudes y los hábitos que se derivan de los distintos procedimientos morales. Se trata en este caso de reconocer aquellos valores que van implícitos en cualquier procedimiento moral y que deben ser asumidos por los alumnos y alumnas en la medida en que avanzan en el aprendizaje. Asimismo estos valores requieren rasgos de personalidad acordes con ellos. En el caso del diálogo, por ejemplo, se deberá determinar en primer lugar qué valores y actitudes supone éste, pasando posteriormente a implantarlos en forma de hábitos en los niños y niñas.

Junto con estos procesos son necesarios algunos requisitos que el educador debería tener presentes a fin de facilitar la toma de conciencia en los alumnos. Una de estas realidades es la necesidad de la experiencia, la importancia de poder utilizar y experimentar un procedimiento moral. Aprender a dialogar, por ejemplo, supone ante todo experiencias concretas de diálogo, pero supone también trascender estas experiencias mediante mecanismos de aprendizaje tales como el conocimiento, la conceptualización y el control de aquello que se está realizando.

Por todo lo explicado, entendemos que un niño tiene conciencia de su comportamiento y de su pensamiento cuando junto a la realización de sus actos, se da cuenta de que los está llevando a cabo, los conoce y es capaz de describirlos y además puede utilizar ese conocimiento para controlar y modificar si es necesario la realización futura de los comportamientos que analiza.

Probablemente todo lo indicado ponga de manifiesto la intensa tarea que supone al adulto ayudar a sus alumnos y alumnas a tomar conciencia de cuanto aprenden. Tarea que puede llevarse a cabo en distintos niveles. Un primer nivel consiste en fomentar la experiencia como fuente de aprendizaje, rehuyendo la explicación adulta como única vía de conocimiento para el alumnado. No está de más recordar que por valiosas que sean la explicaciones, nunca podrán substituir las experiencias en que los procedimientos morales se practican y se conocen. Este primer nivel consistiría pues en fomentar vivencias variadas relacionadas con el procedimiento que se quiere "enseñar" y esperar a que de manera espontánea los alumnos/as lo conceptualicen y regulen. Sin embargo, la toma de conciencia que se lleva a cabo en este primer nivel suele ser una toma de conciencia parcial y limitada. Difícilmente la toma de conciencia hace referencia a una comprensión global del significado, siendo mucho más frecuente las tomas de conciencia fragmentarias, centradas únicamente en los aspectos que por algún motivo no han funcionado. La limitación del primer nivel no debe restar importancia a esta manera espontánea y natural de tomar conciencia de aquello que se aprende, y pensamos que desde el punto de vista de la educación moral, el maestro debería esforzarse por facilitar a sus alumnos experiencias de este tipo.

Un segundo paso para potenciar la toma de conciencia consiste en trabajar con los alumnos y alumnas de manera más explícita el procedimiento moral concreto que se enseña. Para ello se puede fomentar la reflexión intencional y sistemática sobre las experiencias que respecto al procedimiento en cuestión tienen los alumnos. También en este caso se

parte de la experiencia directa del niño, pero esta vez complementándola con ejercicios sistemáticos de análisis de la misma. Ejercicios propuestos por el maestro y dedicados a este fin.

Un tercer y último sistema para potenciar la toma de conciencia consiste en sumar a la experiencia y a la reflexión intencional diversas ayudas por parte de los educadores. No se trata en ningún momento de prescindir de los otros niveles de toma de conciencia sino de hacerlos más complejos y ricos. Así pues se puede ayudar al alumno a tomar conciencia de un procedimiento moral determinado aportándole información significativa respecto al mismo o bien propiciándole distintas reflexiones sobre alguno de los aspectos más significativos. En este sentido pensamos que los maestros de tercero y cuarto pueden utilizar algunos ejercicios y las unidades de nuestra propuesta curricular.

8.3. La intervención neutral o beligerante del educador.

Si bien son muchos los temas y elementos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de definir cuál es o debería ser el rol del educador en el ámbito de la educación moral, el tema de la neutralidad o beligerancia, es probablemente uno de los más significativos e importantes. La posibilidad y deseabilidad de la actitud neutral por parte del maestro ha sido durante mucho tiempo una de las cuestiones más debatidas entre los distintos profesionales relacionados con la práctica escolar. ¿Debe éste manifestar su opinión respecto a temas controvertidos?, ¿debe abstenerse de opinar y renunciar a ser una "voz" más entre las muchas que influyen en el niño?. Interrogantes como estos permanecen todavía abiertos sin haber encontrado una respuesta definitiva y satisfactoria que "solucione el problema". A pesar de ello pensamos que es interesante discutir el tema y ofrecer como mínimo algunos criterios que puedan orientar la intervención de los maestros y maestras en las aulas escolares²³².

²³². En lo sucesivo nos basaremos en las reflexiones de J. Trilla sobre la neutralidad del educador. TRILLA, J. (1992): El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación, Barcelona, Paidós.

En primer lugar consideramos que la respuesta al interrogante sobre la conveniencia de actuar o no de forma neutral no debe ser una respuesta rotunda y cerrada, sino que debe tener presente elementos y variables que permitan diferenciar unas situaciones de otras. A nuestro juicio uno de los criterios claves que permitirán discernir la postura que se deba adoptar hace referencia a la clase de valores que entran en juego en la discusión. No es lo mismo discutir la conveniencia de organizar de forma justa y libre un país que discutir sobre distintos estilos de vida. Probablemente plantearnos de la misma manera la actitud del educador en ambas situaciones sea un error. En este sentido podemos decir que el profesor no sólo puede sino que también debe ser beligerante cuando la discusión encierra valores universalmente deseables. Es decir, en aquellos casos en que entran en juego valores tales como el respeto, la igualdad, la justicia, el diálogo, la solidaridad, la apertura a los demás o la democracia, consideramos que el maestro debe manifestarse a favor. Ello no niega la posibilidad de otros procedimientos como estrategias para reforzar tales valores ni tampoco implica que no puedan discutirse. Probablemente cuestionar tales valores, buscar ventajas y limitaciones de los mismos y discutirlos a propósito de casos y situaciones cercanas al grupo sea una manera didáctica y positiva de trabajarlos en el aula. Sin embargo, debería quedar claro el posicionamiento del maestro o de la institución a favor de este tipo de valores. Defenderíamos por tanto una postura claramente beligerante en las discusiones que encierran valores universalmente deseables y que gozan de un amplio consenso. Pensamos, asimismo, que la actitud del educador debería ser igualmente beligerante (en este caso de forma negativa) cuando la discusión se centra en contravalores; es decir en "valores" que niegan los valores universalmente deseables. Ante una situación de discriminación racial o sexista, creemos que el maestro no debe mostrarse indiferente ni neutral. También en este caso debería posicionarse y mostrar una postura de rechazo hacia los contravalores. Ello no quiere decir que niegue la posibilidad de discusión y debate, pero creemos que no puede dejarse el tema en función única y exclusivamente de gustos personales o criterios subjetivos de algunos alumnos²³³.

Hasta el momento hemos venido defendiendo posturas claramente beligerantes del educador. Ello podría llevarnos a pensar que el modelo de educación moral propuesto aboga por la actitud comprometida y manifiesta del maestro en cualquier tipo de discusiones o de diálogos, sin embargo no es así. Recordamos que gran parte del currículum de educación moral se centra en situaciones conflictivas, en problemas donde hay una controversia de valores, donde la solución a los problemas no es en absoluto clara porque hay argumentos legítimos para defender posturas distintas. Nos encontramos con frecuencia discutiendo sobre temas en los que se ponen de manifiesto valores que sin ser universalmente deseables y sin gozar de un amplio consenso tampoco los contradicen. Son valores compatibles con los primeros pero cuya adopción depende de decisiones personales no generalizables. Este es el caso de las discusiones sobre ciertas formas de vida, decisiones profesionales o maneras de vivir la sexualidad. Pensamos que en estas circunstancias el adulto debe renunciar a explicitar su opinión, facilitando la discusión entre los alumnos y ayudando a cada uno de ellos a tomar una posición personal ante el tema. Defendemos por tanto que el maestro mantenga una posición neutral cuando aquello que se discute no pone en juego valores que todas las personas podrían desear (valores como justicia, libertad o solidaridad). Ello no niega, sin embargo, la posibilidad de que el educador si lo considera conveniente pueda manifestar su opinión respecto a temas socialmente controvertidos. En estos casos deberá dejar claro a sus alumnos que no interviene como "experto" en la materia, sino que se limita a expresar su opinión personal respecto a un tema en el que hay opiniones distintas y todas ellas válidas y legítimas.

Una vez situado el ámbito en el que consideramos que la postura neutral del educador es, de entrada, conveniente y deseable, pasamos a señalar distintos factores que pueden favorecer el que en determinadas ocasiones un maestro se implique de manera más personal en la discusión, mientras que en otras se mantenga al margen del contenido

233. *Ibidem*, pp. 131-140.

que se discute limitándose a favorecer el procedimiento del diálogo y la discusión entre sus alumnos y alumnas. Estos elementos no pretenden determinar la intervención del educador/a sino introducir criterios a ser tenidos en cuenta en la práctica escolar. Los distintos factores que señala Trilla en su obra hacen referencia a elementos tales como el educando, el contexto, los valores o temas que se discuten, la relación educando-educador, o el propio maestro. Si bien no explicaremos aquí cada uno de ellos, sí que dedicamos un breve espacio a comentar aquellos que a nuestro juicio son especialmente significativos²³⁴.

En relación a los alumnos y alumnas, un elemento clave será la propia capacidad del educando para entender la controversia y dar sentido a los valores que entran en juego. Cuando el alumnado no posee esta capacidad cognitiva mínima para dar sentido y captar la controversia de una problemática concreta, probablemente la postura más deseable por parte del maestro sea una postura neutral, no sólo en relación a su opinión personal sino también a la exposición del tema. Un segundo elemento referido al educando que señala Trilla en su libro es la distancia emotiva de los niños y niñas respecto al tema o valores que entran en el debate. El maestro deberá calcular la repercusión que su opinión puede tener en los alumnos cuando éstos se encuentran fuertemente implicados en el tema que se discute.

Como factores referidos al educador nos parece especialmente relevante el grado de compromiso personal de éste respecto al tema que se discute y a los valores que entran en conflicto. Si bien ello no debe determinar una intervención neutral o beligerante, sí debe ayudar al maestro a prever o ser consciente de un posible conflicto entre sus implicaciones personales y los requerimientos metodológicos del rol educativo que ejerce. Tener en cuenta este aspecto le puede ayudar a compensar su carga emotiva en el tema con otros recursos más objetivos que permitan al alumno conocer la realidad de forma más global y menos sesgada.

234. *Ibidem* 150-162.

Respecto a la relación existente entre educador y educandos son dos los factores básicos que pueden orientar la intervención del adulto. El primero hace referencia al nivel de dependencia o de autonomía que tiene el niño respecto a su maestro. En la medida en que el educando tenga un mayor grado de autonomía respecto al educador, más legítima será la intervención beligerante por parte de éste, ya que más libre se encontrará el alumno para discrepar de la opinión de su maestro y más capaz será de diferenciar entre la autoridad profesional y las opiniones personales del adulto. El segundo factor apela a la existencia o no de demanda explícita del educando hacia el educador. En términos generales pensamos que la postura beligerante del educador es más legítima en aquellos casos en los que el grupo solicita la opinión o postura personal del adulto.

Pensamos que los factores recogidos aquí, que de manera más amplia y completa están explicados en la obra de Trilla, no agotan la discusión sobre la conveniencia o no de la intervención neutral en la escuela, pero sí que orientan la actuación de los profesores y profesoras ante cuestiones socialmente controvertidas.

8.4. El maestro como facilitador de diálogo.

A lo largo de nuestro trabajo ha surgido con frecuencia "el diálogo" como elemento importante del currículum que presentamos. En ocasiones hemos hablado de éste como de una de las características de la personalidad moral que queremos formar, en otras ocasiones nos hemos referido al diálogo como procedimiento que debería ser aprendido por los alumnos y alumnas. También hemos incluido el diálogo como valor en sí mismo, como valor universal que cada persona puede desear. Por último hemos presentado el diálogo como concepto a trabajar en las aulas escolares. Sin embargo, todas estas aproximaciones al diálogo son difíciles de llevar a cabo en la práctica sin la colaboración explícita del maestro o maestra que interviene en el aula.

Ejercitarse en el diálogo, aprender a hablar y a comprender, requiere de situaciones reales en donde ambos ejercicios se puedan poner en práctica. Los alumnos y las alumnas desarrollarán su capacidad de expresión y de comprensión en la medida en que sientan la necesidad progresiva de escuchar a los demás, de entender lo que otros dicen, de ceder ante un argumento mejor, o de criticar aquello que no comparten. Pensamos que la posibilidad de crecer y evolucionar en estos aspectos viene condicionada por el papel que el profesor desempeña en la clase. La actitud que éste adopta en momentos de conversación en grupo así como su predisposición a crear situaciones de diálogo son elementos claves en el aprendizaje que el alumnado hará en relación a su expresión oral y a la comprensión de las opiniones de sus compañeros. Al hablar de comprensión no nos referimos únicamente a la comprensión de niveles de lenguaje y de vocabulario, sino que incluimos también la comprensión de los sentimientos y las razones de los demás.

Al tratamiento de algunos recursos docentes que pueden fomentar en los alumnos y alumnas la adquisición de habilidades lingüísticas, comunicativas e interactivas, dedicamos el resto del apartado²³⁵.

Uno de los elementos que posiblemente ayudan a optimizar el nivel de participación y la calidad de una conversación es la existencia de un guión previo, así como la explicitación de los objetivos o finalidades de la conversación. Cuando los niños saben "de qué" van a hablar y conocen el tema que se debatirá es más fácil para ellos crearse expectativas de participación y prepararse para aquel diálogo concreto. Esto que ocurre de forma espontánea puede provocarse intencionalmente, siendo el maestro quien invite al grupo a acudir al debate con una opinión o intervención pensada a priori (o escrita) que deseen comunicar a sus compañeros.

235. Para la redacción de este apartado nos ha sido de gran utilidad: ALVERMANN, D.; DILLON, D. y O'BRIEN, D. (1990): Discutir para comprender, Madrid, Visor. TOUGH, J. (1989): Lenguaje, conversación y educación, Madrid, Visor. PORTILLO, M.C. (1991): "Habilidades comunicativas" en MARTINEZ, M. y PUIG, J.M. (comps.): La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo. Barcelona, Graó. pp. 93-103.

Un segundo elemento a nuestro juicio clave en el proceso de aprendizaje de las habilidades dialógicas es la reacción del adulto ante la diversidad de opiniones de los distintos miembros del grupo. Tomar en consideración y reconocer las distintas aportaciones, así como ayudar a que cada una de ellas progrese y evolucione en el pensamiento de los alumnos ha de ser uno de los objetivos principales de los educadores. Además, en la medida en que estas aportaciones no son enjuiciadas, se facilita la participación espontánea de los alumnos, a la vez que se les invita a prestar atención y valorar al mismo nivel a todos sus compañeros y compañeras; es decir "a todas las personas implicadas en el tema".

Es frecuente, sobre todo en conversaciones con niños pequeños, que éstos no sepan avanzar en el diálogo o no se den cuenta de la evolución del mismo. En parte debemos esperar a que éstos crezcan para superar tal limitación, aunque también creemos que el maestro les debe ayudar en esta tarea. Para ello puede ser interesante instar a los alumnos y alumnas a que recapitulen y resuman cada cierto tiempo aquello que ha sido discutido por el grupo. Asimismo el maestro/a puede relacionar a partir de las síntesis elaboradas por el grupo, el conocimiento "viejo" con el conocimiento "nuevo" que se posee del tema.

La comprensión correcta de las opiniones de los demás no siempre es un ejercicio sencillo. A menudo los niños debaten argumentos que nadie defiende, pero que se derivan de aportaciones excesivamente breves y, sobre todo, poco explícitas. En estos casos nos encontramos ante una malformación del diálogo. Se discute sobre algo inexistente que han provocado las falsas interpretaciones. Una manera de evitar o disminuir estas situaciones de ineficacia dialógica, es potenciar en los alumnos la necesidad de explicitar tanto como sea necesario el propio pensamiento y las propias opiniones a fin de garantizar la comprensión compartida. Junto a ello también se debe invitar al grupo a cuestionar a sus compañeros, a dirigirles preguntas que permitan entender con mayor

precisión su punto de vista en relación al tema que se discute. Pensamos que es igualmente interesante que el maestro se acostumbre a corroborar la comprensión de una idea u opinión antes de interpretarla o de pasar a tratar algo nuevo, con ello se evitará "perder el tiempo" en discusiones que no ayudan a avanzar el diálogo.

Otro elemento que pensamos puede ayudar a los educandos a practicar el diálogo y la conversación se refiere al tipo de preguntas que realiza el maestro. Cuando éste formula constantemente interrogantes excesivamente cerrados cuya respuesta consiste en una afirmación o negación, está impidiendo a los alumnos plantearse distintas alternativas y soluciones ante un mismo problema. Si estimular al alumno a pensar es importante en cualquier tipo de materia, pensamos que esto cobra mayor sentido al referirnos al ámbito de la educación moral, en donde gran parte del contenido gira en torno a situaciones de controversia y conflicto de valores. Es por ello que consideramos que en el ámbito escolar en general y en educación moral en particular, los maestros y maestras deben realizar prioritariamente preguntas encaminadas a facilitar el pensamiento, la argumentación y la construcción de hipótesis, motivando a los alumnos a interesarse por el diálogo como proceso y no únicamente como producto.

Para complementar la anterior recomendación pensamos que el educador debería renunciar a ser siempre la persona que toma la iniciativa en una conversación. Con frecuencia, en el aula, los alumnos inician conversaciones "informales" de gran interés desde el punto de vista educativo. Aprovechar estas ocasiones para dialogar a propósito de temas que suscitan interés entre los niños y niñas puede ser un ejercicio oportuno de conversación. Por otra parte, consideramos que en la medida que los alumnos tengan la experiencia de que sus conversaciones son recogidas y comentadas en clase, se sentirán más motivados a proponer nuevos temas y a plantear cuestiones que les preocupan. En definitiva, estarán más dispuestos a participar de forma activa en la dinámica del grupo. Asimismo es interesante que el maestro no se sitúe como centro del

diálogo. No abusar del tiempo dedicado a turnos de palabras y potenciar la comunicación cruzada entre los alumnos puede ayudar a tal fin. Tampoco podemos olvidar en este apartado la intervención del docente destinada a trabajar aquellos aspectos más formales del diálogo, aspectos tales como establecer un sistema de turno de palabra, otorgar los turnos de palabra de manera que se potencie una participación equitativa de todos los alumnos, o intentar evitar los solapamientos de dos o más intervenciones.

Por último queríamos señalar la conveniencia de aprovechar todas aquellas ocasiones que la dinámica del aula brinda para practicar el diálogo. Desde momentos más formales y destinados a este fin (debates, asambleas semanales, espacios de tutoría), hasta momentos de aprendizaje incidental que pueden aparecer a propósito del contenido de cualquier asignatura, o bien a partir de un conflicto entre algunos miembros del aula.

8.5. El maestro y los temas controvertidos.

Si bien la actitud dialógica del profesor incluiría proteger la divergencia de opiniones, dada la relevancia de este tipo de temas en el ámbito de la educación moral pensamos que es oportuno dedicar a este aspecto un apartado propio²³⁶.

Queremos destacar, en primer lugar, la importancia que tiene el hecho de tratar en clase aquellos temas que los alumnos perciben como problemáticos. Muchas veces serán temas que el maestro no valora como conflictivos, especialmente cuando se trabaja con niños y niñas pequeños. La conveniencia o no de explicar los "secretos" a los padres (tema de una de las unidades didácticas de nuestro currículum) es, por ejemplo, un tema

236. ELLIOT, J. (1989): "Un currículum per a l'estudi de les humanitats: la construcció de Lawrence Stenhouse" en Elliot, J.: Práctica, recerca i teoria en educació, Vic, Eumo, pp. 15-49.

que el maestro/a y la sociedad como tal no vive de forma conflictiva, pero que sin embargo en algunas edades concretas preocupa a los niños, generando entre ellos puntos de vista, razones y sentimientos distintos. Pensamos que es función del educador detectar aquellos ámbitos, hechos o situaciones que preocupan a sus alumnos y cuya discusión continuada les permitirá formarse criterios personales, respetando a su vez los criterios y opiniones de sus compañeros y compañeras. En otras ocasiones los temas que preocupan a los alumnos coinciden con los conflictos que está viviendo la sociedad, con problemas que frecuentemente surgen en los mass-media y en las conversaciones entre adultos. Este sería el caso del tema del desempleo, de los conflictos familiares, o de la degradación del medio ambiente. Es muy probable que en relación a estos temas el maestro se encuentre implicado de una manera más personal y tenga, como cualquier ciudadano, una opinión definida al respecto. Pensamos que es en estos casos cuando de manera especial el adulto debería someter su actuación al criterio de neutralidad, entendiendo que no debe promover su opinión personal.

Es en las discusiones de temas controvertidos cuando el educador debería cuidar con mayor esmero el clima del aula. Sólo en un ambiente de aceptación y de respeto mutuo, podrá cada alumno expresarse con libertad y transparencia. Dado que el objetivo de estos temas no es la instrucción, sino el debate, el diálogo y la argumentación, el maestro potenciará el conocimiento de puntos de vista distintos ante un determinado tema. Para ello no sólo invitará a los alumnos/as a expresar libremente lo que piensan sino que en la presentación del tema incluirá material que defienda las distintas posturas existentes. Es importante que a lo largo del diálogo proteja la divergencia de opinión, sin forzar entre los participantes el consenso respecto a la problemática que se discute. Ello no implica renunciar a pequeños acuerdos; por el contrario creemos que es interesante intentar armonizar los distintos puntos de vista, así como explicitar aquellos aspectos en los que éstos coinciden. En este intento de armonizar distintas posturas en torno a un tema y a lo largo de todo el

debate en general, el educador debería evitar el juicio personal y la evaluación sobre las aportaciones expresadas. Si en algún momento, por considerarlo oportuno, se implica personalmente en la discusión, puede manifestar su coincidencia, discrepancia o actitud crítica con alguna opinión determinada sin entrar en juicios valorativos de la aportación del alumno, y mucho menos de su persona.

Pensamos que una función del educador es ayudar a los alumnos a clarificar no sólo su postura personal sino también sus opiniones como grupo. En ocasiones al iniciar un debate las opiniones de los alumnos tienden a coincidir y da la impresión de que todo el grupo piensa de la misma manera. Sin embargo, en la medida que se introducen nuevas variables o se plantea el tema de forma más compleja el "consenso" inicial pierde fuerza dando paso a posiciones personales distintas que priorizan matices y aspectos diferentes. A nuestro juicio el maestro debería promover esta divergencia de opinión, animando a los alumnos a conocer y expresar aquello que piensan y sienten personalmente y que, de alguna forma, les diferencia de sus compañeros. Creemos que esforzarse por mantener diversos puntos de vista, posibles y aceptados, impulsa el desarrollo del juicio moral, la empatía, la autonomía y la cooperación, a la vez que facilita una convivencia democrática respetuosa y tolerante con el pluralismo.

8.6. Las actitudes y cualidades personales del educador.

Probablemente no es una buena idea dedicar un apartado en exclusiva para hablar del tipo de actitudes y de cualidades que debería caracterizar la figura del maestro. Estas aparecen ya cuando comentamos el tema de la neutralidad, del diálogo, de la intervención en temas controvertidos, o cuando nos referimos a las cuestiones psicopedagógicas que el maestro o maestra debe atender. Pese a ello consideramos que hay actitudes y atributos personales que sin duda optimizan la labor docente y que probablemente no quedan reflejadas, por lo menos de forma explícita,

en ninguno de los anteriores apartados. No se trata, sin embargo, de definir el "educador modelo" sino de recuperar actitudes y cualidades personales que modelos muy distintos de educadores pueden integrar en la relación con sus alumnos. Estas cualidades repercuten directamente en la experiencia escolar del grupo y especialmente en los sentimientos o vivencias que la escuela desencadena en cada uno de sus miembros. Es por ello que en este apartado centraremos nuestra atención en aquellos elementos que consideramos tienen una mayor influencia en la relación afectiva con los niños y niñas. En nuestra exposición nos basamos en la propuesta de intervención no directiva de Carl Rogers, analizando cada uno de los elementos claves de la misma²³⁷.

Un primer elemento a destacar hace referencia a la aceptación cálida y positiva del educador respecto a todo aquello que percibe en el educando. Rogers incluye aquí dos aspectos: la comprensión empática y el respeto positivo incondicional. Al hablar de empatía nos referimos a la capacidad del adulto para ponerse en el lugar del niño, intentando ver el mundo tal y como éste lo percibe y lo experimenta. El segundo aspecto insiste en la necesidad de reconocer al otro como individuo valioso independientemente de su condición, conducta o sentimientos. Probablemente una propuesta de educación moral basada en el respeto al desarrollo personal y sensible a la autonomía del sujeto, sea difícil llevarla a cabo sin la intervención de educadores que asuman y se esfuercen por establecer con sus educandos un tipo de relación respetuosa y comprensiva, ya que es esta relación la que permite a los alumnos y alumnas manifestarse con espontaneidad y naturalidad, sin necesidad de manipular la propia identidad para "ganar" la aceptación y el aprecio del maestro. Apelando a su experiencia, Rogers indica que la comprensión del terapeuta hacia el paciente es el motor que genera el cambio, que sólo se

237. ROGERS, C. (1986): El proceso de convertirse en persona, Barcelona, Paidós, pp.39-62. ROGERS, C. y KINGET, M. (1971): Psicoterapia y relaciones humanas, Madrid, Alfaguara, pp. 111-131.

produce en la medida en que éste va aceptando sus propios temores, sus trágicos sentimientos, así como sus momentos de coraje, amor o desesperanza. La evolución, la mejora en la conducta, por tanto, no llegará a partir de actuaciones impositivas e intervenciones directivas, sino a partir del sentimiento de aceptación profunda que perciba el sujeto, sentimiento que ayudará a mejorar su autoimagen y le invitará a aceptarse de la misma forma que el educador le acepta: tal y como es. Ello nos parece importante porque consideramos que debería ser el punto de partida de nuestra propuesta curricular. La comunidad de diálogo a la que en capítulos anteriores hemos ido refiriéndonos es incompatible con actitudes intolerantes y sancionadoras por parte de los profesores. Creemos que la función del maestro no consiste en evaluar moralmente a sus alumnos, sino en esforzarse por percibir correctamente el marco de referencia de éstos, intentando conocer "desde dentro" los sentimientos, valores, intenciones y miedos que vive el niño y que determinan en gran parte su conducta y sus formas de relación consigo mismo y con los demás.

Esta capacidad para ponerse en el lugar del otro y para entender la lectura que cada individuo hace de la realidad debe ir acompañada de una actitud de acogida y de respeto incondicional. No estamos refiriéndonos a una comprensión externa y valorativa en la que después de "comprender" el punto de vista del educando el maestro deba opinar sobre la vivencia y los sentimientos de aquel. Creemos que la calidez en la relación debería pasar con más frecuencia por la acogida gratuita y avalorativa en la que el educador no se siente con la obligación de decir la última palabra, ya sea para reafirmar o para sancionar la experiencia del niño. Por otra parte, en la medida en que los alumnos no se sientan juzgados por lo que opinan y se sientan estimados tal y como son, estarán más predispuestos a intervenir, a manifestarse, y a expresar opiniones que disienten de la opinión del profesor o de la mayoría del grupo. Utilizamos la expresión "sentirse estimado" porque creemos que no es suficiente con que el educador ame a los alumnos si ellos no perciben este sentimiento

o actitud. Es necesario también que esta comprensión positiva sea captada por cada uno de ellos y de ellas. Cada alumno de alguna manera tiene derecho a vivir la experiencia de ser aceptado por su maestro sin condiciones. Es este sentimiento de acogida, de valoración incondicional el que le invitará no sólo a manifestarse con transparencia, sino también a aceptar, comprender y valorar el punto de vista de sus compañeros y compañeras. Junto a todo ello pensamos que la aceptación de cada alumno requiere a su vez de una sensibilidad y escucha profunda por parte del educador que no se limita a las palabras sino que en alguna medida sabe entender aquello que el niño no siempre acierta a expresar. Comprender y respetar pensamos que supera el ámbito estrictamente verbal y que implica también conectar con otro tipo de lenguaje con frecuencia más personal y significativo. Ello nos parece especialmente importante en la intervención con niños y niñas pequeños, cuya expresión verbal es todavía muy limitada necesitando del adulto para descubrir y manifestar al grupo sus opiniones y sentimientos. Por último, debemos señalar que el respeto incondicional al que nos referimos no consiste en un respeto fácil y pasivo, caracterizado por la inhibición y la falta de compromiso. La actitud comprensiva y respetuosa del educador requiere de una intensa actividad personal orientada a facilitar el proceso de crecimiento de cada niño y niña del aula.

Un segundo elemento señalado por Rogers es la autenticidad o congruencia del educador. Se parte de la idea de que el adulto no debería "fingir" ante los alumnos. Con frecuencia en el ámbito educativo entre los educadores se da cierta tendencia a actuar "como si" aceptaran a los alumnos, "como si" no les juzgasen, "como si" respetaran los puntos de vista de éstos, etc. Sin embargo, los sentimientos que el adulto experimenta no siempre se corresponden con los sentimientos que manifiesta. Desde la propuesta rogeriana las expresiones "como si" únicamente sirven para enturbiar y dificultar una relación. Los alumnos distinguen con cierta facilidad cuándo las expresiones de su maestro son

sinceras y surgen de forma espontánea, y cuándo son manifestaciones fingidas y "postizas". Si no fuera así bastaría con crear "buenos actores" para ejercer la función de maestro/a, pero obviamente no es el caso²³⁸. Es por ello que para la propuesta de educación moral que hemos elaborado, defendemos la figura de un educador con altos niveles de coherencia entre lo que siente y lo que expresa, entre lo que piensa y lo que comunica. En ocasiones, ello puede poner de manifiesto ciertas dificultades o limitaciones pero pensamos que también comporta grandes ventajas. En primer lugar la autenticidad facilita la constancia en la conducta. Sin lugar a dudas es más costoso manifestar algo que no se siente que expresar sentimientos que surgen del interior de uno mismo. En segundo lugar, la conducta congruente se expresa con una convicción difícil de conseguir en la conducta que no lo es, diferencia percibida de forma espontánea por los alumnos. Por último, el maestro que no finge se ve obligado a buscar soluciones alternativas a aquellas situaciones en las que se advierte dificultades en la relación.

Podría considerarse, a partir de lo dicho, que el maestro debe mostrarse a los alumnos de una manera tan total y transparente que rozaría la dimisión o renuncia al rol de adulto. No se trata de esto. El maestro para ser auténtico no tiene la obligación de "descubrirse" ante sus alumnos, sino que basta con poner en juego de forma sincera y auténtica aquello que desea compartir con ellos y que siente como propio. El maestro sigue realizando su rol de adulto en el aula, con la única diferencia que no utiliza ningún tipo de disfraz o máscara en sus relaciones, manifestando de forma abierta los sentimientos que en ellas se generan. Por otra parte, la ausencia de autenticidad en la intervención docente hace más probable la actuación centrada en la expresión de uno mismo, siempre pendiente de lo que se intenta mostrar a los alumnos y dejando en segundo plano la escucha atenta y receptiva a las manifestaciones de los demás.

238. KINGET, M. (1971): "El terapeuta" en Rogers, C.; Kinget, M.: Psicoterapia y relaciones humanas, Madrid, Alfaguara, pp. 119-120.

El tercer elemento está relacionado con la concepción positiva de la persona y de las relaciones humanas. Parece obvio que el modelo de educador que defendemos puede ser muy coherente con determinadas corrientes pedagógicas y bastante incompatible con algunas otras. Por ejemplo, concepciones extremadamente autoritarias, basadas en valores absolutos y en relaciones de heteronomía que niegan la libertad del individuo y le impiden conducir su vida, hacen difícil intervenciones educativas basadas en el respeto y la aceptación de cualquier tipo de experiencia, sentimiento o punto de vista defendido por los alumnos. Es mucho más probable que los educadores que asumen este tipo de concepción educativa tengan cierta tendencia a emitir juicios respecto a lo que perciben en los niños, y centrar su intervención en mostrarles el "camino correcto" que deben seguir, corrigiéndoles cuando se desvían y evaluando continuamente cuanto ocurre en el aula.

Sin embargo, la propuesta de Carl Rogers parte de una concepción absolutamente distinta. El ser humano tiene una capacidad latente o manifiesta para comprenderse a sí mismo y unos recursos que le permiten resolver sus problemas de manera satisfactoria. Es este supuesto el que debe orientar la práctica del educador, reconociendo en cada uno de los niños y niñas esta riqueza y posibilidad. El maestro no debe pues omitir ni limitar esta capacidad, no le corresponde a él actuar como si ésta no existiera. Su función consistirá básicamente en facilitarla, en crear unas condiciones que hagan posible un buen desarrollo y práctica de la misma.

La concepción altamente valorizadora del ser humano que estamos defendiendo, no pretende ser una concepción ingenua y utópica del mismo. Conocer las posibilidades de la persona no niega el hecho de que con frecuencia esta capacidad queda bloqueada, dejando al individuo sin recursos que le permitan encontrar una salida a las circunstancias difíciles con las que se encuentra. También en las aulas es frecuente encontrar niños y niñas con claras dificultades para relacionarse con los demás, para realizar un buen proceso de aprendizaje, o para solucionar los conflictos

con los que en su vida cotidiana se va encontrando. En estos casos ¿cuál es el papel del educador?. Desde la propuesta que defendemos, el educador no "conduce" al alumno por el camino que él considera correcto, ni "soluciona" el problema. El papel del educador consiste en ayudar al niño a encontrar una solución adecuada y satisfactoria a su conflicto. El niño o niña como protagonista de la situación que le rodea sabrá, si tiene los medios necesarios, dar una respuesta acertada al problema que le preocupa. La ayuda del maestro se centrará, pues, en favorecer o crear las condiciones adecuadas para que el niño pueda reestablecer sus propias potencialidades. El medio concreto para crear estas condiciones es el tipo de relación que el educador establezca con el educando, relación que devolverá a este último la seguridad, aceptación y confianza en sí mismo.

En último lugar creemos necesario dedicar unas líneas a la madurez emocional del educador o educadora que trabaja en las aulas escolares. Evidentemente no se trata aquí de reclamar personas absolutamente maduras emocionalmente para ejercer como maestros, lo cual llevaría a pedir personas humanamente perfectas. Sin embargo, sí que pensamos que hay aspectos relacionados con la madurez personal que deben ser tenidos en cuenta a la hora de asumir el rol de "educador". El primero de ellos se refiere a la capacidad de participar en el proceso de evolución y de cambio del educando sin tener la tentación de modelar dicho cambio según la imagen de uno mismo. Es frecuente, en la medida en que se da un cierto grado de satisfacción y de éxito personal, que la persona intente transmitir al otro aquellos modelos, métodos, valores y maneras de pensar que a ella misma le han ayudado en su vida. Pese a la "buena intención" de esta manera de comportarse, pensamos que no es un buen modelo de intervención educativa, ya que omite la diversidad y la pluralidad de puntos de vista, sentimientos y experiencias, tendiendo a presentar el mundo desde un punto de vista muy personal. La experiencia del maestro/a es únicamente la suya, y será un impedimento en su actuación educativa si la utiliza como modelo y como guía para sus alumnos. Es muy

probable que su intervención sea mucho más eficaz en la medida en que renuncie a erijirse como modelo para convertirse en resonador y amplificador de los esfuerzos que el niño o niña realiza por cambiar y por construir poco a poco su propia persona.

Un segundo aspecto relacionado con la madurez emocional del educador es el compromiso de la personalidad entera. Este compromiso hace referencia a la capacidad del adulto para comportarse de modo "aséptico" en el establecimiento y mantenimiento de lazos afectivos estrechos pero subordinados a un fin que los supera. Es decir, el educador debería tener la capacidad no sólo de experimentar, sino también de comunicar sentimientos auténticamente calurosos sin que éstos se transformen en una relación de dependencia o en un elemento de presión en la relación con el niño. Ello nos parece muy importante en el ámbito escolar en el que la relación puede ser muy intensa y significativa para el alumno. En ocasiones la actitud acogedora, respetuosa y comprensiva del educador provoca en los niños una actitud de sumisión, de "entrega" y de abandono en las manos del maestro.²³⁹ En otras ocasiones, sin embargo, el educando, o el grupo en general, muestra rechazo y desinterés respecto al mismo adulto que semanas antes era un modelo a seguir. Consideramos que el maestro en su rol de educador debe estar preparado para mantenerse sereno y ecuánime ante estas oscilaciones inevitables en las actitudes de sus alumnos. Probablemente esta ecuanimidad o estabilidad en la actitud del maestro que no pierde el equilibrio interno ante una actitud hostil ni se deja alterar por una adulación, depende directamente de un alto grado de seguridad interior, sin la cual difícilmente podría afrontar la variedad de situaciones emocionales a las que se ve sometido cada día en el aula.

239. KINGET, M. (1971): "El terapeuta" en Rogers, C.; Kinget, M.: Psicoterapia y relaciones humanas, Madrid, Alfaguara, pp. 123-128.

9. La evaluación en el currículum de Educación Moral.

9.1. Problemática de la evaluación en Educación Moral.

Plantearnos el tema de la evaluación referido al ámbito de la educación moral es un trabajo difícil y controvertido. Lo es porque no parece nada claro que la educación moral pueda o incluso deba evaluarse. ¿Cómo puntuar de forma convencional la educación moral?, ¿qué temas morales pueden convertirse en objeto de evaluación?, la evaluación en educación moral ¿no es en sí misma un juicio sobre la moralidad del alumno?. Estos y otros interrogantes parecen poner en evidencia la posibilidad y deseabilidad de evaluar la educación moral.

Sin embargo, y a pesar de reconocer la dificultad que ello conlleva, creemos que es posible y conveniente evaluar también este ámbito educativo, y ello por varias razones. En primer lugar, consideramos que hay contenidos que pueden y deben ser trabajados y evaluados desde la educación moral, con independencia de las creencias, ideologías o estilos de vida de cada uno de los individuos. Son contenidos procedimentales, actitudinales o contenidos factuales donde se pone de manifiesto un conflicto moral o un tema socialmente controvertido. Otra cuestión será evidentemente la manera en que estos contenidos pueden y deben ser evaluados. En segundo lugar, pensamos que calificar la competencia de

un alumno o alumna no implica establecer un juicio sobre su bondad o maldad como persona. Es cierto que se evalúan aspectos relacionados con la personalidad moral, pero insistimos en que éstos no requieren necesariamente un juicio de valor global sobre el sujeto. Entendemos que puede afirmarse que un sujeto muestra con mayor frecuencia conductas convivenciales o que un individuo es más cooperativo, sin que de ello deba extraerse una calificación global de la moralidad de aquella persona. En tercero y último lugar, queremos distinguir entre la evaluación de distintas disposiciones morales y la evaluación de las opiniones o juicios que los alumnos y alumnas expresan respecto a los temas de controversia que se plantean en el aula. Estos últimos no son objeto de evaluación. Podrán ser discutidos, rebatidos pero no se someterán a un juicio evaluativo por parte del maestro. Pese a todo lo dicho somos conscientes de los inconvenientes y las dificultades que existen para ser fieles a estos criterios y para poder separar, por ejemplo, la evaluación de las destrezas empáticas de un alumno sin evaluar a su vez los juicios de opinión cuando éstos expresan una clara limitación para comprender la postura ajena. Tales inconvenientes no pueden solucionarse con una fórmula definitiva sino que requieren de una actitud de respeto hacia los alumnos y de una profunda sensibilidad por parte del maestro.²⁴⁰

Una vez expresada nuestra opinión sobre la posibilidad real, aunque difícil, de evaluar la educación moral, y antes de continuar, recordaremos la naturaleza de los contenidos que hemos de evaluar en educación moral. Vimos en capítulos anteriores la importancia que tienen los contenidos procedimentales en nuestro currículum. Procedimientos tales como la empatía, el juicio moral, el autoconocimiento o las habilidades dialógicas son elementos claves en nuestra propuesta. Asimismo comentamos el papel de los contenidos de valor (criterios de valor, actitudes y normas) y su relación con los demás contenidos. Decíamos que

240. PUIG, J. M. (1992): "Educación Moral" en MEC: Materiales para la Reforma. Educación Infantil, Primaria y Secundaria, Madrid, MEC, pp.78-83.

a pesar de ser el tipo de contenidos que tradicionalmente se había relacionado de forma más directa o inmediata con el ámbito de la educación moral, no tenía porque recibir un trato privilegiado en nuestro currículum. Por último, nos encontramos con los contenidos conceptuales y factuales, que como vimos se centraban en un tanto por ciento muy elevado en hechos o temas moralmente controvertidos. Nos parece importante recordar y tener presente la naturaleza de los contenidos, porque ello nos permitirá entender los criterios de evaluación diseñados para evaluar o valorar el aprendizaje en el ámbito de la educación moral.

9.2. Criterios de evaluación en Educación Moral para alumnos y alumnas de ocho a diez años.

En este apartado presentamos la manera concreta en que proponemos se evalúe la educación moral con los niños y niñas de ocho a diez años. En primer lugar, hemos definido unos criterios de evaluación cuya función tal como queda señalado en el Real Decreto de currículo, consiste en "establecer el tipo y grado de aprendizaje que se espera que los alumnos hayan alcanzado con respecto a las capacidades indicadas en los objetivos generales"²⁴¹. Los criterios de evaluación ofrecen al maestro unos indicadores referidos al desarrollo de los distintos niveles de aprendizaje, a la vez que le permiten establecer programas correctores para atender las insuficiencias detectadas. Sin embargo, pensamos que estos criterios no pueden ser aplicados de forma mecánica e inmediata. Son muchas las variables que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que el maestro deberá tener presentes a la hora de medir el cumplimiento de los objetivos generales a partir de los criterios de evaluación. Por otra parte, es clara la estrecha relación entre criterios de evaluación y objetivos terminales definidos para cada tipo de contenidos. Ello justifica que los criterios de evaluación sean considerados como elementos integrantes del currículum²⁴².

²⁴¹. Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre (B.O.E. nº 220, de 13-IX- 91).
Preámbulo.

Los criterios que a continuación proponemos permitirán al maestro valorar continuamente los avances o estancamientos de cada uno de sus alumnos y alumnas, atendiendo a la situación personal y a las características peculiares de cada uno de ellos. En este sentido podemos decir que nuestra propuesta defiende básicamente un modelo de evaluación formativa y cualitativa, que únicamente por acumulación progresiva podrá adoptar la forma de evaluación sumativa en momentos puntuales del proceso de aprendizaje²⁴³.

A continuación presentamos los criterios de evaluación a los que nos hemos estado refiriendo y que han sido pensados para evaluar el ámbito de la educación moral en los cursos de tercero y cuarto de Educación Primaria. Cada uno de ellos se expone a partir de una formulación general, una explicación del mismo y un breve listado de indicadores que puedan facilitar su evaluación.

1. Expresar oralmente o por escrito descripciones y comentarios sobre aspectos diversos de sí mismo que incluyan deseos, aficiones, valores y breves reflexiones sobre algún tema concreto de la propia historia biográfica (familia, barrio, cambios personales detectados, valoración sobre estos cambios, etc).

Con este criterio se pretende evaluar si los alumnos y alumnas son capaces de pensar en ellos mismos, analizando aspectos concretos de sí mismos y empezando a valorar su proceso de evolución personal.

242. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

243. MARTINEZ, M. "La evaluación en Educación Moral" (documento mecanografiado). (1993): "La evaluación en Educación Moral" en *Aula*, Barcelona, nº 16-17, pp. 41-47. MEC (1992): "Proyecto Curricular" en MEC: Materiales para la Reforma. Educación Infantil, Primaria y Secundaria, Madrid, MEC.

Indicadores:

- Autodescribirse atendiendo a criterios físicos y a la manera de ser.
- Verbalizar en situaciones espontáneas de diálogo y discusión los sentimientos, deseos, o temores que en ese momento se están viviendo.
- Explicar cambios producidos en uno mismo: cambios físicos, cambios en los gustos y aficiones, cambios en los ámbitos de relación, y otros.
- Expresar deseos personales sobre aspectos diversos de la propia vida.

2. Producir argumentos y razones que justifiquen desde el punto de vista moral una acción determinada que quien la defiende considera justa y digna de ser aplicada ante problemas de valor reales o ante dilemas imaginarios.

Este criterio de evaluación pretende comprobar que el alumno o alumna es capaz de argumentar sus propios puntos de vista, apelando a criterios racionales que pueden ser entendidos y comprendidos por el resto del grupo. De la misma manera se trata de constatar la capacidad de los alumnos para argumentar y razonar de forma colectiva. Por último, este criterio presta atención a la capacidad del alumnado para utilizar argumentos característicos del inicio del nivel convencional; es decir argumentos que progresivamente van mostrando mayor interés hacia las normas que rigen en ámbitos relacionales cercanos (familia y escuela, especialmente).

Indicadores:

- Explicitar oralmente las razones que sustentan una decisión concreta, ya sean en situaciones informales de grupo reducido, o en situaciones provocadas por el maestro para tal fin (actividades del currículum).
- Utilizar el razonamiento personal y colectivo en la resolución de problemas morales cotidianos (situaciones de juego libre, de trabajo académico, situaciones fuera del aula, y otras).
- Producir argumentos y manifestar opiniones que tengan presente el valor de la norma y del colectivo.

3. Participar correctamente en situaciones de diálogo, ya sean situaciones dirigidas por el maestro o situaciones de diálogo espontáneo. El alumno deberá mostrar que es capaz de escuchar a sus compañeros, de respetar las opiniones distintas, de ser sincero en sus aportaciones y de mantener el diálogo en los límites que el tema concreto exige.

Este criterio evalúa la capacidad del alumno o alumna para participar de forma correcta y positiva en situaciones de diálogo en grupo reducido o en gran grupo. Asimismo se pretende evaluar la implicación del alumno en aquellos debates que se organicen en clase, tanto si éstos se refieren a temas cotidianos y cercanos a sus ámbitos de relación como si se refieren a temas sociales de carácter más general.

Indicadores:

- Escuchar a los compañeros sin interrumpir mientras éstos hablan.
- Respetar los turnos de palabra durante un diálogo.
- Manifestar opiniones y puntos de vista referidos al tema concreto del que se está hablando.
- Formular preguntas sobre aquello que no se ha entendido.
- Aportar sugerencias y cuestiones a revisar en las asambleas de clase.
- Manifestar la opinión personal en los debates colectivos.
- Mostrar el propio punto de vista en situaciones de grupo reducido.

4. Identificar en la vida cotidiana comportamientos y situaciones que encierran un conflicto de valor. Aplicar esta sensibilidad moral al ámbito social. Aportar alternativas para solucionar los problemas detectados.

Este criterio de evaluación atiende a la capacidad y sensibilidad de los alumnos y alumnas para reconocer en su vida cotidiana y en un ámbito social más general aquellos sucesos y situaciones en las que se plantea una problemática moral. Asimismo se trata de comprobar en qué medida el alumno/a detecta y se plantea conflictos de valor en situaciones que quizás colectivamente no se perciben como problemáticas. Por último, este

criterio pretende evaluar la actitud del alumno para comprometerse en la mejora de situaciones conflictivas que le sean cercanas.

Indicadores:

- Describir situaciones que se perciben como problemáticas en los distintos ámbitos de relación.
- Expresar preocupación por algunos de los problemas que se viven en el aula.
- Explicitar problemas sociales detectados a partir de los distintos medios de comunicación, de los comentarios de los adultos, y de su propia experiencia.
- Plantear dudas o interrogantes respecto a situaciones que convencionalmente no se las define como conflictivas.
- Proponer alternativas a situaciones conflictivas cercanas a la vida cotidiana del alumno/a.

5. Describir una situación conflictiva y reconocer los protagonistas que en ella participan. Verbalizar lo que estas personas piensan, sienten o desean ante la situación que se está analizando.

Este criterio de evaluación trata de comprobar la tendencia y capacidad de los alumnos/as para reconocer en situaciones cotidianas a los distintos implicados que en ellas participan, valorando los puntos de vista e intereses de cada uno de ellos. Atiende asimismo a la capacidad para asumir la perspectiva social de los demás.

Indicadores:

- Participar en juegos y actividades de grupo.
- Interesarse y preguntar a los demás por sus gustos, preferencias y aficiones en situaciones de juego libre o de trabajo en grupo.
- Reconocer y utilizar los argumentos explicitados por otros compañeros o compañeras para defender una postura determinada.

- Tomar decisiones que favorezcan a los distintos implicados, superando el puro interés personal (elección de trabajos para hacer en grupo, elección de un juego en tiempo de recreo, y otras situaciones).
- Describir los sentimientos, deseos, preferencias o razones que se observan o perciben en la actuación de los demás.
- Interesarse por cómo se sienten sus compañeros y compañeras en el grupo de amigos, especialmente por aquellos que se encuentran en una situación más marginal.

6. Reconocer aquellos temas, circunstancias o situaciones que con mayor frecuencia son susceptibles de generar conflictos de valor, ya sea a nivel personal o social.

Este criterio de evaluación trata de comprobar si el alumno reconoce aquellos aspectos que en los diferentes ámbitos de su vida provocan con mayor frecuencia situaciones conflictivas. Asimismo se valora la capacidad de los niños para buscar nuevas vías de solución a estas situaciones.

Indicadores:

- Señalar las causas más frecuentes en los conflictos con los compañeros de clase, con los maestros o con los miembros de la familia.
- Analizar el tipo de alternativas que suelen llevarse a cabo en situaciones de conflicto.
- Idear nuevas maneras para solucionar los conflictos en los distintos ámbitos de relación.

7. Realizar sencillas investigaciones en torno a temas o situaciones socialmente conflictivas (ecología, transgresión de derechos humanos).

Este criterio pretende evaluar la capacidad del alumno para recoger información respecto distintos temas socialmente controvertidos y que se están trabajando en el marco escolar. Asimismo se valora la presentación y exposición formal que el alumno o alumna realiza de su investigación.

Indicadores:

- Consultar el material facilitado en clase.
- Aportar nuevos materiales.
- Contestar los distintos interrogantes o cuestiones que se piden en el trabajo.
- Presentar correctamente el trabajo personal o colectivo.

8. Observar el propio comportamiento en distintos ámbitos de relación (familia, escuela, amigos, y otros) y señalar aquellas conductas concretas que se desearía modificar.

Este criterio de evaluación trata de constatar que las alumnas y los alumnos son capaces de autoobservarse y definir su propia conducta de manera sencilla pero realista. Asimismo se valora la capacidad de éstos para introducir pequeñas modificaciones en aquellos comportamientos personales que desean cambiar.

Indicadores:

- Describir con realismo el comportamiento personal en situaciones concretas (un partido de baloncesto, un trabajo en grupo, la asamblea semanal y otras).
- Explicitar aquellos cambios que se desearía introducir en la propia conducta (ser más ordenado, no ser tan hablador, ser menos agresivo, etc)
- Formular objetivos muy concretos y esforzarse por llevarlos a cabo.

9. Elaborar junto con los compañeros/as de clase y el tutor/a, normas de convivencia escolar que puedan optimizar la dinámica del grupo y sean factibles de aplicarse en el aula.

En este criterio de evaluación se trata de comprobar que el alumnado se implica en la dinámica general del grupo aportando sugerencias e iniciativas para la mejora de la misma. Se atiende asimismo a la capacidad de las niñas y de los niños para elaborar normas que sean realistas y que puedan llevarse a cabo dentro del marco escolar.

Indicadores:

- Hacer sugerencias respecto a distintas cuestiones que se desean modificar en el ámbito escolar.
- Aportar sugerencias realistas y factibles.
- Reconocer y valorar las propuestas del resto de compañeros y compañeras.
- Compartir con el resto de compañeros y con el tutor los cambios o modificaciones que se desean introducir en el aula.
- Participar en las asambleas, manifestando interés por cuestiones globales y que repercuten en todo el grupo.
- Criticar aspectos que se perciben como injustos o negativos en la dinámica del aula.
- Valorar positivamente la actitud de compromiso para mejorar la convivencia del grupo.

10. Conocer y usar de forma descriptiva el significado correcto de algunos de los conceptos morales más básicos, así como términos sencillos que designan valores (justicia, colaboración, amistad, diálogo, norma y otros). Usar de modo normativo los valores como criterios para enfrentarse a conflictos.

Este criterio de evaluación pretende constatar que los alumnos utilizan correctamente los conceptos morales trabajados en el currículum y los saben aplicar de forma adecuada. Se valora asimismo que sean capaces de emplear estos términos en conversaciones donde se analicen aspectos personales o interpersonales y en conversaciones donde se discuten temas de conflicto social a niveles apropiados a la edad. Por último, se atiende al uso que los alumnos y alumnas hacen de los valores como criterios normativos para defender una postura personal o colectiva.

Indicadores:

- Emplear los conceptos aprendidos para describir una situación o acontecimiento.
- Introducir estos conceptos en el lenguaje personal cotidiano.
- Apelar a los valores como criterios para defender una postura, ya sea en relación a dilemas morales reales o hipotéticos.
- Usar los valores informalmente para enfrentarse a situaciones controvertidas.
- Usar los valores en situaciones naturales de discusión (asambleas escolares, discusiones de grupo y otras).

11. Mostrar conductas coherentes con los valores universalmente deseables, que el alumno/a aprecia y defiende.

Este criterio trata de comprobar en qué medida los alumnos y alumnas muestran conductas coherentes con los valores universalmente deseables y que en situaciones de diálogo defienden como propios. Se trata, pues, de valorar si el niño actúa de forma cooperadora, solidaria, si se muestra tolerante con los puntos de vista y opiniones de los demás y si practica el diálogo en situaciones reales de conflicto.

Indicadores:

- Ofrecerse para ayudar a realizar distintas tareas a sus compañeros y compañeras.
- Respetar puntos de vista distintos.
- Valorar positivamente realidades distintas a la suya. (realidades familiares, culturales, escolares, y otras).
- Preocuparse y mostrar interés por los alumnos y alumnas más marginados del grupo.

12. Participar en actividades de grupo respetando las normas de funcionamiento y asumiendo los derechos y deberes que le corresponden como miembro del mismo.

Con este criterio se trata de comprobar si el niño participa de forma activa en los trabajos colectivos, respetando a sus compañeros/as y colaborando con ellos en aquellas tareas que son comunes y que deben compartir. Se atiende también a la predisposición de la alumna o alumno para asumir las responsabilidades que le han sido encomendadas. Por último, se valora el respeto que muestra hacia las normas colectivas y el uso que hace de las mismas.

Indicadores:

- Realizar aquellas tareas con las que se ha comprometido.
- Valorar positivamente los trabajos colectivos.
- Mostrar interés por el trabajo realizado por el resto de compañeros/as.
- Usar las normas colectivas en beneficio del grupo, superando el propio interés individual.

13. Captar el sentido global de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Describir la intencionalidad o utilidad de la misma.

Con este criterio de evaluación se quiere comprobar el conocimiento que el alumnado tiene de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Se valorarán el tipo de explicaciones que los alumnos realicen a propósito del porqué se elaboró, y qué finalidades tiene la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Asimismo se atenderá a la descripción del tipo de necesidades que quedan recogidas en la misma.

Indicadores:

- Reconocer situaciones sociales en las que alguno de los Derechos Humanos no es respetado.

-Asociar comportamientos personales y colectivos de defensa de los Derechos Humanos.

- Relacionar situaciones y hechos cotidianos en la vida de los alumnos con algunos de los Derechos Humanos, ya sea porque es una situación en donde alguno de ellos no se respeta o porque se actúa en defensa de los mismos.

- Explicar algunos de los Derechos Humanos básicos.

14. Reconocer el sentido de la norma colectiva y el de las habilidades convivenciales. Manifestar conductas acordes a las mismas.

El alumno o alumna tiene que identificar y clasificar comportamientos cívicos correspondientes a épocas diferentes; asimismo debe explicitar las semejanzas y diferencias entre ellos y saberlos relativizar. Este criterio atiende también al valor que el niño da a la norma colectiva y a los comportamientos convivenciales en general. Por último, se evalúa la capacidad del alumnado para respetar las normas establecidas.

Indicadores:

- Utilizar la norma y el acuerdo colectivo como criterio válido para defender la postura personal en situaciones controvertidas.

- Transferir comportamientos cívicos de épocas pasadas a otros comunes en la época actual.

- Cumplir las normas básicas de convivencia establecidas en la escuela.

9.3. Medios de evaluación en Educación Moral.

Probablemente el proceso de evaluación y el proceso de aprendizaje son procesos que no sólo se dan de forma paralela sino que no pueden existir el uno sin el otro. Desde el momento en el que se establece un proceso de aprendizaje en una determinada materia, se inicia inmediatamente un proceso de valoración sobre la asimilación de los

contenidos que se trabajan y el grado de consecución de los objetivos que se persiguen. Otro tema será la manera en que éstos se evalúan o el método para explicitar los resultados de la evaluación. Sea cual fuere el método de explicación y formalización del componente evaluativo lo que parece evidente es que, en mayor o menor grado, la evaluación es intrínseca al aprendizaje. No puede existir lo uno sin lo otro. Y esto es así porque en alguna medida el maestro siempre tiene presentes los criterios de evaluación, criterios que pueden estar explícitos y recogidos por escrito, o simplemente estar presentes en la mente del adulto que enseña y evalúa. Estos criterios, formulados con mayor o menor precisión, permiten y favorecen que determinados comportamientos y actuaciones de los alumnos cobren significación y relevancia para el adulto. Es decir, en la medida en que el maestro tenga presentes los criterios que permiten establecer el éxito o fracaso de los objetivos propuestos será más sensible para percibir comentarios, actuaciones, anécdotas, comportamientos y situaciones que pongan de manifiesto o indiquen el grado en que el niño o niña está desarrollando unas capacidades, está interiorizando unos valores, y está asimilando unos conceptos determinados.

Consideramos por otra parte que son dos las maneras más frecuentes que tienen los maestros para detectar este tipo de hechos o situaciones especialmente significativas. Por un lado nos encontramos con la observación directa del educador, que se fija en conductas, juicios o razonamientos que sus alumnos producen en situaciones no programadas específicamente para medir o valorar una predisposición o aptitud concreta. Suelen ser situaciones espontáneas en las que los niños y niñas ponen de manifiesto, sin que medie un estímulo adulto, distintos aprendizajes adquiridos. Los espacios de juego libre o la realización de trabajos en grupo suelen ser momentos interesantes para observar conductas que reflejan actitudes y valores, sin que el niño/a se sienta condicionado explícitamente a manifestarse. En el caso en que un alumno pregunte a sus compañeros a qué juego les gustaría jugar o qué material prefieren para realizar un mural, se está poniendo de manifiesto un interés

del alumno por los demás y un avance en el proceso de descentración. Otro ejemplo sería aquel en el que un alumno escucha a sus compañeros sin interrumpirles mientras hablan, y ello sin sentirse controlado por el adulto.

En segundo lugar los maestros detectan hechos relevantes o significativos, desde el punto de vista de la evaluación, provocando situaciones destinadas exclusivamente a este fin. En este caso nos encontraremos con actividades, ejercicios orales o escritos creados por el adulto para "medir" y valorar el grado de éxito o fracaso de sus alumnos y alumnas en relación a los objetivos establecidos a partir de los criterios de evaluación. La diferencia entre ambos tipos de recursos no debe entenderse como una incompatibilidad entre ellos. No se trata pues de adoptar exclusivamente un método u otro, sino de hacerlos compatibles y aprovechar la relación de complementariedad que existe entre ambos. Cada uno de ellos aporta un tipo de información que creemos es necesaria para llevar a cabo una evaluación completa, precisa y sensible a las distintas variables y factores que entran en juego en el proceso de aprendizaje. Pensamos, asimismo, que cada uno de estos métodos prioriza o pone de relieve con más facilidad un tipo concreto de contenidos. Las situaciones espontáneas y no programadas son muy apropiadas para valorar contenidos actitudinales. Los contenidos conceptuales o factuales probablemente pueden evaluarse de forma más directa a partir de actividades programadas por el maestro. Todo ello creemos que justifica la necesidad de no despreciar distintos métodos y recursos en el proceso de evaluación.

1. Situaciones espontáneas

- Espacios de juego libre dentro del aula.
- Tareas a realizar en equipo.
- Actividades de otras materias o asignaturas.
- Actuaciones en tiempo de comedor escolar.

- El tiempo de recreo.
- Actitudes en actividades deportivas.
- Actividades "extras" (carnaval, fiestas de curso, excursiones, etc).

2. Actividades específicas

- Actividades del currículum de educación moral.
 - Asambleas de clase.
 - Tutorías.
 - Debates propuestos para discutir en clase.
 - Dinámicas de grupo.
-

Creemos que en la búsqueda de hechos relevantes que permitan al maestro valorar el proceso de aprendizaje de sus alumnos podemos señalar tres tipos de instrumentos que facilitan esta tarea, y que se utilizan tanto en situaciones informales como en actividades programadas para este fin. Estos instrumentos son: la observación sistemática, las producciones de los alumnos y alumnas, y el intercambio oral. La observación sistemática es utilizada por el maestro tanto en actividades espontáneas del grupo como en situaciones provocadas o creadas por él mismo. La producción de los alumnos (resúmenes, cuadernos de campo, textos escritos, producciones orales, producciones plásticas, expresión corporal, juegos de simulación, etc) es también un elemento que se puede contemplar en actividades no específicas de educación moral o bien en situaciones que el tutor crea para poder evaluar la consecución de los objetivos que se persiguen. Por último, el intercambio oral se produce en relación con temas, debates o actividades programadas previamente y en las que se intenta que surjan elementos significativos para poder evaluar el proceso del alumno pero también aparece en conversaciones espontáneas o que surgen a propósito de temas, hechos o situaciones que nada tienen que ver originalmente con la educación moral. Nos parece básico insistir en la importancia que tienen en la evaluación de la educación moral estas conversaciones informales, no programadas, puntuales y sin ninguna intención específica.

A continuación incluimos una ficha que consideramos puede ayudarnos a reflejar los resultados de la evaluación que hemos propuesto llevar a cabo en educación moral. Recordamos que básicamente defendemos un modelo de evaluación formativa aunque contemplamos la posibilidad y conveniencia de que en determinados momentos del proceso de aprendizaje, y sólo por acumulación progresiva este modelo de evaluación pueda adoptar la forma de evaluación sumativa. Es por ello que la ficha que ofrecemos para reflejar y recoger el proceso seguido por cada uno de los alumnos contempla las dos posibilidades: un espacio que recoge las informaciones más relevantes y significativas en relación con el criterio evaluativo concreto al que hace referencia; y un segundo espacio en el que se anota el grado de consecución en relación al nivel básico del curso. Junto a esta ficha, adjuntamos una hoja dirigida al maestro/a en donde se recogen distintos indicadores referidos a cada uno de los criterios de evaluación. Ello no quiere decir que estos indicadores sean exclusivos, sin embargo nos parecía que dada la excesiva brevedad de las formulaciones de los criterios de evaluación, estos indicadores podían servir de pistas u orientaciones para el maestro/a.

En la ficha que el maestro/a debe rellenar de cada uno de sus alumno/as aparece, tal y como indicábamos anteriormente, un espacio destinado a la evaluación sumativa²⁴⁴. En este espacio se evaluará de 1 a 4 atendiendo a los siguientes criterios :

- 1: el alumno/a no alcanza el nivel básico del curso.
- 2: el alumno/a alcanza con dificultad el nivel del curso.
- 3: el alumno/a alcanza normalmente el nivel del curso.
- 4: el alumno/a alcanza muy satisfactoriamente el nivel del curso.

244. MARTINEZ, M. "La evaluación en Educación Moral" (documento mecanografiado).

Pautas para la evaluación

1. Expresa distintos aspectos autobiográficos.

- Se autodescribe atendiendo a criterios físicos y a la manera de ser.
- Verbaliza en situaciones espontáneas los propios sentimientos, deseos, o temores.
- Explica cambios producidos en sí mismo: cambios físicos, cambios en los gustos y aficiones, cambios en los ámbitos de relación, y otros.
- Expresa deseos personales sobre aspectos diversos de la propia vida.

2. Produce argumentos para defender una opinión.

- Explicita oralmente las razones que sustentan una decisión concreta.
- Utiliza el razonamiento personal y colectivo en la resolución de problemas morales cotidianos.
- Produce argumentos y manifiesta opiniones que tengan presente el valor de la norma y del colectivo.

3. Participa correctamente en situaciones de diálogo.

- Escucha a los compañeros y compañeras sin interrumpir mientras éstos hablan.
- Respeta los turnos de palabra durante un diálogo.
- Manifiesta opiniones referidas al tema concreto del que se está hablando.
- Formula preguntas sobre aquello que no se ha entendido.
- Aporta sugerencias y cuestiones para revisar en las asambleas de clase.

4. Identifica situaciones moralmente controvertidas.

- Describe situaciones que percibe como problemáticas en distintos ámbitos de relación.
- Expresa preocupación por algunos de los problemas que se viven en el aula.
- Explicita problemas sociales detectados a partir de los distintos medios de comunicación, de los comentarios de los adultos, y de su propia experiencia.
- Plantea interrogantes respecto a situaciones que aparentemente no son conflictivas.

5. Expresa sentimientos, deseos y razones de otras personas.

- Participa en juegos y actividades de grupo.
- Se interesa y pregunta a los demás por sus gustos, preferencias y aficiones.
- Toma decisiones que favorecen a los distintos implicados, superando el puro interés personal (elección de trabajos para hacer en grupo, elección de un juego, etc).
- Se interesa por cómo se sienten sus compañeros y compañeras en el grupo de amigos.

6. Reconoce los temas que con mayor frecuencia generan conflicto.

- Señala las causas más frecuentes en los conflictos con los compañeros/as de clase, con los maestros o con los miembros de la familia.
- Analiza el tipo de alternativas que suelen llevarse a cabo en situaciones de conflicto.
- Idea nuevas maneras para solucionar los conflictos en los distintos ámbitos de relación.

7. Busca material e información en torno a temas controvertidos.

- Consulta el material facilitado en clase y aporta nuevos materiales.
- Contesta los distintos interrogantes o cuestiones que se piden en el trabajo.
- Presenta correctamente el trabajo personal o colectivo.

8. Autobserva la propia conducta.

- Describe con realismo el comportamiento personal en situaciones concretas (un partido de baloncesto, un trabajo en grupo, la asamblea semanal y otras).
- Explicita aquellos cambios que se desearían introducir en la propia conducta (ser más ordenado, no ser tan hablador, ser menos agresivo, y otros).
- Formula objetivos muy concretos y se esfuerza por llevarlos a cabo.

9. Elabora en grupo normas de convivencia escolar.

- Aporta sugerencias realistas y factibles para aplicar en el ámbito escolar.
- Reconoce y valora las propuestas del resto de compañeros y compañeras.
- Participa en las asambleas, manifestando interés por cuestiones globales y que repercuten en todo el grupo.
- Critica aspectos que se perciben como injustos o negativos en la dinámica del aula.
- Valora positivamente la actitud de compromiso para mejorar la convivencia del grupo.

10. Conoce y usa correctamente distintos conceptos de valor

- Emplea los conceptos aprendidos para describir una situación o acontecimiento.
- Apela a valores como criterios para defender una postura, ya sea en relación a dilemas morales reales o hipotéticos.
- Usa los valores informalmente para enfrentarse a situaciones controvertidas.
- Usa los valores en situaciones naturales de discusión (asambleas, discusiones y otras).

11. Muestra conductas coherentes con los valores universalmente deseables.

- Se ofrece para ayudar a realizar distintas tareas a sus compañeros/as.
- Respeta puntos de vista distintos.
- Valora positivamente realidades distintas a la suya (realidades familiares, culturales, escolares, y otras).
- Se preocupa y muestra interés por los alumnos/as más marginados del grupo.

12. Participa activamente en actividades de grupo.

- Realiza aquellas tareas con las que se ha comprometido.
- Valora positivamente los trabajos colectivos.
- Muestra interés por el trabajo realizado por el resto de compañeros/as.
- Usa las normas colectivas en beneficio del grupo, superando el propio interés individual.

13. Capta el sentido global de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

- Reconocer situaciones sociales en las que alguno de los Derechos Humanos no es respetado.
- Asocia comportamientos personales y colectivos de defensa de los Derechos Humanos.
- Explicar algunos de los Derechos Humanos básicos.

14. Reconoce el sentido de las normas colectivas y de las habilidades convivenciales.

- Utiliza la norma y el acuerdo colectivo como criterio válido para defender la postura personal en situaciones controvertidas.
 - Transfiere comportamientos cívicos de épocas pasadas a otros comunes en la época actual.
 - Cumple las normas básicas de convivencia establecidas en la escuela.
-

Alumno/a:

Fecha:

Curso:

1. Expresa distintos aspectos autobiográficos.		
2. Produce argumentos para defender una opinión.		
3. Participa correctamente en situaciones de diálogo.		
4. Identifica situaciones moralmente controvertidas.		
5. Expresa sentimientos, deseos y razones de otras personas.		
6. Reconoce los temas que con mayor frecuencia generan conflicto.		
7. Busca material e información en torno a temas controvertidos.		

	8. Autobserva la propia conducta.		
	9. Elabora en grupo normas de convivencia escolar.		
	10. Conoce y usa correctamente distintos conceptos de valor.		
	11. Muestra conductas coherentes con los valores universalmente deseables.		
	12. Participa activamente en actividades de grupo.		
	13. Capta el sentido global de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.		
	14. Reconoce el sentido de las normas colectivas y de las habilidades convivenciales.		

IV. Materiales curriculares.

La cuarta y última parte de este primer volumen, "Materiales Curriculares", está dedicada a describir y explicar con la máxima precisión los materiales curriculares que hemos elaborado para trabajar con niños y niñas de ocho a diez años. En ella presentamos el papel que los materiales tienen en el conjunto de la propuesta de trabajo en educación moral, así como las veinte unidades didácticas que componen los dos libros de educación moral dirigidos a los cursos de tercero y cuarto de Primaria. El capítulo finaliza con la presentación de los cuadros de correspondencias entre el contenido del currículum de Educación Moral y las demás áreas curriculares, con ello se facilitará la utilización transversal del material propuesto.

10. Diseño y justificación de las unidades curriculares.

10.1. Importancia de los materiales curriculares.

El capítulo lo dedicaremos a tratar el tema de los materiales curriculares y del lugar que ocupan en una propuesta curricular más amplia. Para ello, en el primer apartado, hacemos un rápido repaso a la utilización que se ha hecho de los materiales en el ámbito escolar y a las principales críticas que se les ha dirigido. En los siguientes apartados nos centraremos en los materiales que hemos elaborado para trabajar el ámbito de la educación moral con niñas y niños de ocho a diez años.

Antes de pasar a comentar diversos aspectos que se hallan presentes en el discurso social sobre las ventajas y limitaciones de los materiales curriculares, deberíamos clarificar qué entendemos por materiales curriculares²⁴⁵. Si bien podríamos adoptar diferentes definiciones en las que se acentúa y profundiza en algún elemento particular de los materiales, nos inclinamos por una definición más simple,

245. Para la redacción de este apartado hemos consultado los materiales que a continuación señalamos. CONTRERAS DOMINGO, J. (1991) "El currículum como formación" en Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, nº 194, julio-agosto, pp. 22-25. GIMENO SACRISTAN, J. (1988): El currículum: una reflexión sobre la práctica, Madrid, Morata, pp. 176-195. GIMENO SACRISTAN, J. (1991): "Los materiales y la enseñanza" en Cuadernos de Pedagogía, nº 194, julio-agosto, pp. 10-15. MARTINEZ BONAFE, J. (1992): "Siete cuestiones y una propuesta" y "¿Cómo analizar los materiales?" en Cuadernos de Pedagogía, nº 203, mayo, pp. 8-13 y 14-18. ZABALA, A. (1990): "Materiales curriculares" en Mauri, T.; Solé, I.; del Carmen, L. y Zabala, A. (1990): El currículum en el centro educativo, Barcelona, ICE/Horsori, pp. 125-167.

pero que nos permita utilizarla en relación a una diversidad de materiales. En sentido amplio, pues, entendemos por materiales curriculares todos aquellos instrumentos, objetos o medios que pueden utilizarse para aprender algo o cuyo uso permite intervenir en el desarrollo de alguna función de la enseñanza. Los materiales curriculares, por lo tanto, hacen referencia tanto a su capacidad para generar aprendizaje, a través de la observación, manipulación o lectura de los mismos, como al servicio que prestan al maestro en su intervención en el aula. Sin embargo, tanto uno como otro aspecto han sido puestos en duda y discutidos ampliamente.

En relación al primer aspecto, la capacidad de los materiales curriculares para generar aprendizaje, se ha cuestionado el tipo de aprendizaje que se transmite y la manera en que se lleva a cabo. Una primera crítica se centra en el sesgo ideológico que incluye cualquier tipo de material curricular. Se ha dicho que la mayoría de estos materiales hacen un tratamiento unidireccional del contenido que presentan, incluyendo los estereotipos y prejuicios existentes en la sociedad. En los materiales curriculares se puede encontrar lecturas o informaciones que incluyen mensajes sexistas, racistas, clasistas o poco sensibles a la diferencia. Es decir, se considera que los materiales curriculares tienen marcada tendencia a traslucir la ideología social dominante, la cual no tiene porqué ser óptima. Son materiales tan "coherentes" con la cultura y la sociedad en la que aparecen que no permiten cuestionarla, interrogarla, limitándose con frecuencia a reproducir la ideología del sistema. En este mismo sentido cabe incluir también las ausencias continuas de algunos temas en los materiales curriculares. La insistencia en un tipo de contenido y el olvido de otro, "enseña" a los alumnos y alumnas que hay dos culturas disociadas: una que es necesaria aprender porque se trabaja en la escuela, y otra que se ubica en la vida cotidiana y en la experiencia personal, pero que nunca es objeto de estudio. Es así como determinados aspectos de la vida afectiva o cuestiones social y políticamente controvertidas han quedado excluidas sistemáticamente de los materiales escolares.

Una segunda crítica se centra en la manera de aprender que se deriva del material curricular. La poca variedad en la producción de materiales curriculares (la mayoría de ellos son libros de texto), condiciona en gran parte la manera de aprender. Los libros de texto han priorizado durante mucho tiempo los contenidos informativos, centrándose en un aprendizaje memorístico y relegando la comprensión y reflexión de la información que incluyen. Son materiales con gran tendencia a presentar el conocimiento de forma acabada, sin dar la posibilidad de cuestionar aquello que se transmite. En muy pocos casos se presenta el contenido por medio de interrogantes o preguntas abiertas ante las que el alumno/a deba reflexionar, cuestionarse y decidir. En la mayoría de los casos el conflicto, la controversia y la polémica social no tienen lugar en el material curricular, cuya función prioritaria parece centrarse en ofrecer al alumnado soluciones acabadas y definitivas en lugar de despertar su curiosidad ante la pluralidad de lecturas y de opciones que se dan respecto un mismo tema. Es curioso el tratamiento no conflictivo del contenido que se lleva a cabo en los libros de texto escolares, si tenemos en cuenta que son precisamente la controversia y el conflicto los elementos básicos que caracterizan las comunidades intelectuales, y aquello que les permite avanzar. La desaparición del conflicto junto con la presentación de una única e incuestionable verdad, que con frecuencia caracteriza el material curricular, favorece una enseñanza dogmática y fomenta la actitud pasiva en los alumnos y alumnas.

El siguiente aspecto de nuestra definición acentuaba la ayuda que los materiales curriculares podían ofrecer al personal docente. También en este tema ha habido posturas distintas que han puesto de relieve la relación confusa que existe entre los materiales curriculares utilizados en las aulas y la función de los maestros. Probablemente, el exceso de materiales curriculares entendidos muchas veces únicamente como libro de texto, junto al valor que se ha dado a éste desde distintas instancias (administración, editoriales, asociaciones de padres, alumnos y alumnas e

incluso los mismos maestros y maestras), ha provocado una situación de rechazo al material curricular por parte de algunos sectores docentes. La valoración del material curricular, en algún momento, ha sido tan elevada que parecía pasar por alto y "poder prescindir" de la figura del maestro. Estas situaciones han favorecido planteamientos un tanto extremistas en los que docencia y materiales curriculares parecían elementos incompatibles en la dinámica escolar. Ha sido tan dura la crítica al material escolar como material impuesto desde el exterior, poco contextualizado, y transmisor de la ideología dominante de la sociedad que en determinadas épocas se ha asociado el uso de los libros escolares con un proceso de desprofesionalización del docente. Es decir, el material curricular era "utilizado" por aquellos maestros sin creatividad ni imaginación, poco conocedores de sus alumnos e incapaces de elaborar currículums propios adaptados a su realidad. Parecía que en la medida que el docente utilizaba en el aula libros escolares, renunciaba a sus conocimientos y preparación profesional en favor de los libros de texto y de los conocimientos seleccionados por un agente externo a su aula y a sus alumnos.

Aunque haya mucho de cierto en estas críticas, probablemente sean no sólo algo exageradas sino también poco realistas. Es muy probable que debamos plantearnos las formas en que los materiales curriculares son utilizados en las aulas, la variedad de los mismos, o el tipo de contenidos culturales que transmiten, pero ello no debe confundirnos y hacernos catalogar los materiales como un elemento negativo, útil únicamente para transmitir la ideología dominante y que, además, resta protagonismo y profesionalidad a los maestros. Por el contrario, consideramos que los materiales son necesarios para llevar a cabo la función culturizadora de la enseñanza y, además, pueden ser de gran ayuda en la función docente. No se trataría pues de suprimirlos sino de aprender a diseñarlos y utilizarlos.

Otro problema que aparece a raíz del tema de los materiales curriculares es el de la función real que éstos asumen en la dinámica escolar. Pensamos que, con frecuencia, se está esperando del material curricular un servicio que por su propia naturaleza no puede realizar ni llevar a cabo. A nuestro juicio el material curricular puede ser rico en posibilidades pero también muy limitado. Es decir, el material curricular es únicamente "material" y no puede asumir funciones que no le corresponden y para las que no ha sido creado. Este aspecto nos parece importante señalarlo porque en ocasiones el predominio que los materiales curriculares tienen en el ámbito escolar ha llevado a confundir material curricular con currículum o con proyecto curricular. Esta "confusión" pensamos que influye de forma muy negativa en la programación e intervención en el aula, ya que por una parte no se tratan aspectos importantes que son ignorados en los materiales y, por otra, se siente una profunda decepción respecto al material con el que se está trabajando. Si bien más adelante ya explicaremos nuestra propuesta, es importante señalar que, en el ámbito de la educación moral y probablemente en todos los demás, los contenidos procedimentales y actitudinales no pueden quedar nunca del todo explicitados a partir única y exclusivamente del material curricular.

Una vez aclarada la naturaleza y el lugar que a nuestro juicio deben ocupar los materiales curriculares dentro del proyecto educativo, pasamos a considerar el uso que se debe hacer de éstos. En primer lugar, cualquier material que se ofrezca para trabajar en las aulas debe tener presente y facilitar la necesaria reacomodación o readaptación a cada situación escolar concreta. Readaptación que estará condicionada por múltiples factores o variables, pero que en todo caso será imprescindible como garantía de buen funcionamiento y de buena aplicación del material. Es en este proceso de reestructuración cuando cada profesor o cada equipo de maestros introducirá las modificaciones necesarias para que aquellos materiales normalmente muy generales y estandarizados funcionen en la

zona donde está situada su escuela y sean atractivos para los niños y niñas que la frecuentan. Sin embargo, para que este ejercicio de readaptación por parte del profesorado sea posible, es necesario que los materiales curriculares sean lo suficientemente abiertos y flexibles. La validez del material curricular, por lo tanto, estará relacionada con la posibilidad que ofrece al maestro para introducir cambios y modificaciones a fin de contextualizarlos en su realidad concreta.

En segundo lugar, queríamos señalar la conveniencia de producir materiales dirigidos expresamente a los maestros. Son materiales que de alguna manera complementan, justifican y profundizan el material que se ofrece a los alumnos, y a través de los cuales se dota a los docentes de indicaciones, pautas u observaciones que pueden facilitar su intervención pedagógica. Pensamos que sería un error concebir estos materiales como gruesos manuales en donde se explica con toda precisión cada uno de los pasos a seguir en los ejercicios con el alumnado. Este tipo de material ya ha demostrado que "no funciona" en la mayoría de los claustros de profesores. El material dirigido al maestro que nosotros consideramos adecuado consiste, en muchos casos, en pautas o sugerencias sencillas pero de utilidad en la dinámica con los alumnos y en la aplicación de las distintas actividades. Este recurso que se ofrece a los docentes deberá centrarse, a nuestro juicio, en presentar sugerencias, distintas posibilidades de uso, orientaciones sobre la dinámica a seguir, y deberá incluir también material complementario. Es decir, deberá tener como objetivo ampliar las posibilidades de utilización del material de los alumnos, facilitando que sea el maestro o maestra responsable del aula quien en último lugar elija y decida la manera más conveniente para hacerlo.

10.2. Naturaleza del material diseñado para trabajar la educación moral con niñas y niños de ocho a diez años.

El material curricular que nosotros presentamos consta de dos libros de texto dirigidos al alumnado así como de indicaciones para los maestros y maestras. Los libros de texto han sido pensados para trabajar con niñas y niños de ocho a diez años. Antes de presentar con cierta precisión el material que ofrecemos querríamos hacer una serie de indicaciones relacionadas con algunos de los temas que acabamos de discutir²⁴⁶.

En primer lugar, señalar que, pese a tratarse de libros de texto, son también libros de actividades para realizar de forma colectiva. Prácticamente todas las actividades que el libro señala remiten a un trabajo en grupo, ya sea de discusión, de dramatización, de simulación, o de otro tipo. Por otra parte, los materiales de educación moral no son básicamente un libro de información sobre temas morales. Los textos que en él se incluyen recogen diferentes puntos de vista o distintas opciones ante una misma situación, favoreciendo la reflexión y el análisis de los temas que se trabajan. El conflicto, la diferencia y la pluralidad están presentes en las distintas lecturas que se proponen. Estas lecturas no tienen una finalidad en sí mismas (en muy pocas ocasiones se trata de que los alumnos aprendan o memoricen una información concreta), sino que sirven para introducir un tema o para sugerir distintos ejercicios y actividades que los niños y niñas llevarán a cabo en el aula. Es en este sentido que consideramos que la manera en que el libro intenta trabajar los distintos tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales o de valor) hace referencia a propuestas pedagógicas eminentemente activas.

246. El material que nosotros presentamos forma parte del "Currículum de Educación Moral 6-16", diseñado por el Grup de Recerca d'Educació Moral de la Universitat de Barcelona.

En segundo lugar, quisiera explicar cómo hemos abordado y nos hemos planteado el tema del sesgo ideológico que suele estar presente en la mayoría de los materiales curriculares, y en especial, en los libros de texto dirigidos a los alumnos. Probablemente, la manera con la que hemos intentado paliar en nuestro currículum las distorsiones ideológicas haya sido presentando los distintos temas a partir del conflicto que ellos mismos generan. Dado que nosotros trabajamos el ámbito de la educación moral, nos pareció importante no sólo plantear los temas de forma abierta, sino tematizar explícitamente aquellos elementos más conflictivos e ideológicos. Ello nos llevó a diseñar unidades en las que se aborda el tema del sexismo, el racismo, la desigualdad económica o los prejuicios sociales. Pensamos que en la medida en que estos temas fueran objeto de discusión y reflexión, de alguna manera impedíamos una visión única y cerrada respecto a ellos. Otro elemento que hemos intentado cuidar ha sido la presentación y redacción de las distintas actividades, tanto en lo que se refiere a la utilización del lenguaje como a la selección de los protagonistas y de las realidades que se recogen en los distintos ejercicios del programa. Pese a todo ello, somos conscientes de lo difícil que resulta evitar este tipo de influencias, y reconocemos que nuestro material también puede transmitir estereotipos culturales y prejuicios sociales que no hemos sabido detectar.

En tercer lugar, y en relación con el material dirigido al docente, cabe señalar que la función de las "indicaciones para el maestro/a" que incluye cada unidad didáctica, es orientar y facilitar la aplicación de las distintas actividades, nunca limitar la intervención del educador o educadora. Las indicaciones incluyen pautas y sugerencias que permiten al maestro adaptar el ejercicio a las necesidades y características de sus alumnos y alumnas, introduciendo posibles cambios y modificaciones que mejoren la dinámica en el aula. Asimismo, consideramos que los materiales que hemos elaborado debieran ser no sólo adaptables a las distintas realidades escolares, sino también susceptibles de ser complementados o

substituidos por otros que el profesor construya a partir de las propuestas originales, de la experiencia que va obteniendo en su aplicación y de las necesidades más específicas de sus alumnos y alumnas.

En cuarto y último lugar, insistimos en la limitación del material curricular que, en este caso, nosotros mismos hemos diseñado. Entendemos que los materiales que ofrecemos (los libros de texto para alumnos de 8 a 10 años y las indicaciones para los maestros) son únicamente una parte del proyecto de educación moral que a lo largo de la tesis hemos defendido. Los aspectos del currículum cristalizados en los materiales han de ser coherentes con las intervenciones educativas y sobre todo con una manera de relacionarse y organizarse en el aula. El aprendizaje de la democracia, el diálogo, el respeto a la diferencia, o el valor de la igualdad, no se realiza únicamente a partir de las actividades propuestas en el material de los alumnos. Junto a la realización de estas actividades el maestro o maestra deberá favorecer en el aula una dinámica coherente con aquello que el material curricular sugiere. La participación de los educandos en la dinámica escolar, la oportunidad para reelaborar sus propios conflictos, y el respeto a la diferencia de opiniones, son realidades que el niño o niña deberá captar en la vida cotidiana del aula.

10.3. Estructura del Currículum de Educación Moral en el tramo de edad de ocho a diez años.

Iniciaremos la presentación de nuestros materiales curriculares refiriéndonos a su estructura temática. Tal estructura temática es común a todos los niveles escolares a los que nos hemos dirigido. Esta estructura común nos ha permitido abordar los mismos núcleos temáticos en los diferentes niveles, así como adaptarlos a las distintas edades. La mayoría de los núcleos temáticos trabajados con los niños y niñas de seis años aparecen de nuevo en los cursos superiores. Sin embargo, y a pesar de la

redundancia que apuntamos en el tratamiento de los núcleos temáticos que conforman la estructura común, no se da una repetición del contenido concreto de cada tema, especialmente del contenido referido a hechos y conceptos, pero tampoco del nivel de asimilación de los valores ni del dominio de los procedimientos. Es obvio que cualquiera de los trece temas planteados en la estructura común, que a continuación presentamos, tiene distintas posibilidades de ser tratado, sin que ninguna de ellas agote el resto. De esta manera el análisis de cualquiera de los temas se inicia normalmente a partir de experiencias cercanas y conocidas por el niño para ir desplegándose hacia niveles más amplios que requieren una perspectiva social más desarrollada y compleja.

Dado que los contenidos conceptuales son más específicos que los demás, los hemos utilizado como núcleos a partir de los cuales organizar y distribuir las unidades. Recordemos que la característica más relevante del contenido conceptual reside en la predominancia de los hechos moralmente controvertidos, es decir, de aquellos acontecimientos y situaciones que implican un conflicto de valores no resuelto. Como indicamos en el capítulo dedicado al contenido de la educación moral, por "temas moralmente problemáticos" entendemos aquellos que son vitalmente importantes, fuente de conflictividad entre impulsos individuales o inter-individuales diversos, socialmente moldeables, susceptibles de ser normativizados en sentidos divergentes, y susceptibles de crear, hasta cierto punto, exigencias de responsabilidad en sus agentes.²⁴⁷

Este tipo de temas controvertidos fueron detectados a partir de las fuentes que describimos en su momento: el trabajo etnográfico en las escuelas y el análisis de los mass-media junto con distintas aportaciones de especialistas y educadores. La estructura que presentamos a continuación surge de la fusión de los resultados obtenidos en estas tres fuentes y es común a todos los ciclos educativos a los que nos dirigimos.

247. GUI SAN, E. (1986): Razón y pasión en ética, Barcelona, Anthropos, pp. 25-26.

-
1. Autoconocimiento.
 2. Relación entre iguales.
 3. La diferencia, valor y conflicto.
 4. Habilidades para el diálogo.
 5. Ciencia, técnica y ecología.
 6. Escuela y trabajo.
 7. Discriminación por razón de género.
 8. Civismo y convivencia.
 9. Relación en el ámbito familiar.
 10. Organización de la vida en común.
 11. Los Derechos Humanos.
 12. Los jóvenes y su entorno social.
 13. Elementos conceptuales y filosóficos²⁴⁸.
-

Estos trece ámbitos temáticos pueden agruparse en función del nivel de amplitud, de la controversia moral que traten, o de su carácter moral o metamoral. Podemos señalar así tres tipos de temas: los temas micro-éticos, macro-éticos y meta-éticos. Por temas micro-éticos entendemos aquellos que están limitados al ámbito de las relaciones interpersonales o de pequeño grupo. Son temas cuyo objetivo es destacar aquellos conflictos de valor que aparecen en los distintos ámbitos de convivencia cotidiana de cada sujeto. Núcleos temáticos como "Relación en el ámbito familiar", "Escuela y trabajo", o "Relación entre iguales" son muy representativos de este grupo. Un segundo ámbito lo constituyen los temas macro-éticos. Estos ponen de manifiesto conflictos y problemas más globales, temas cuya naturaleza trasciende a los sujetos individuales y a los grupos humanos particulares. Son por lo general temas mundiales que nos afectan a todas y todos y que influyen en la vida de las personas con independencia del lugar donde se está viviendo el conflicto. Ámbitos temáticos como "Los Derechos Humanos" o "La Organización de la vida en

248. Dos de los trece ámbitos temáticos ("Los jóvenes y su entorno social" y "Elementos conceptuales y filosóficos") no han sido integrados en el material curricular que diseñamos, por considerarlos poco adecuados para trabajar con la edad a la que nos dirigimos.

común" se orientan habitualmente al tratamiento de temas macroéticos. Por último, los temas meta-éticos, fundamentan el análisis de los temas controvertidos y favorecen el desarrollo de estrategias para ello. No son temas que se definan a partir de su contenido conceptual, sino que priorizan un contenido más procedimental que deberá aplicarse después a situaciones y hechos que surgen en distintos momentos del programa. Podríamos decir que son temas de categoría diferente al resto por el tipo de contenido que ponen de relieve²⁴⁹. Los diez ámbitos temáticos trabajados en el currículum de educación moral en las edades de ocho a diez años pueden distribuirse de la siguiente manera.

Micro-éticos

2. Relación entre iguales.
6. Escuela y trabajo.
9. Relación en el ámbito familiar.
7. Discriminación por razón de género.
8. Civismo y convivencia.

Metaéticos

1. Autoconocimiento.
4. Habilidades para el diálogo.

Macroéticos

3. La diferencia, valor y conflicto.
5. Ciencia, técnica y ecología.
10. Organización de la vida en común.
11. Los Derechos Humanos.

Esta agrupación puede sernos útil para entender la estructura temática común que orienta la elaboración de los materiales curriculares, pero puede asimismo confundirnos en relación al tratamiento del diferente

249. PUIG, J.M.: "Contenidos para un currículum de educación moral", (documento fotocopiado), p.66.

tipo de contenido. El hecho de que únicamente dos de los diez ámbitos temáticos señalados se dediquen prioritariamente al tratamiento de contenidos procedimentales no significa que este tipo de contenido no se incluya en el resto de los temas. La diferencia consiste en que en los temas clasificados como micro-éticos o macro-éticos, los procedimientos son trabajados a partir del contenido propio de esos temas, mientras que en los ámbitos temáticos de "autoconocimiento" y "habilidades para el diálogo", los procedimientos son el núcleo básico de la unidad, la cual se destina al aprendizaje de éstos y, especialmente, a su toma de conciencia.

Una segunda aclaración respecto a la clasificación de los ámbitos temáticos nos obliga a referirnos a dos de ellos: "Discriminación por razón de género" y "Civismo y convivencia". Ambos ámbitos temáticos han sido clasificados como micro-éticos debido a la manera en que han sido tratados en los materiales curriculares que dirigimos a los niños y niñas de ocho a diez años. Sin embargo, no sería difícil pensar contenidos propios de estas temáticas que deberían de clasificarse como macro-éticos. Es por ello que debemos destacar la importancia que la concreción de éstos ámbitos ha tenido en su clasificación.

10.4. Núcleos temáticos de las unidades curriculares.

A continuación presentamos una breve síntesis de como se han tratado los distintos ámbitos temáticos comunes a todos los cursos en las edades de ocho a diez años²⁵⁰. Se observará que los contenidos procedimentales y actitudinales no quedan explícitos, salvo en excepciones muy claras. Ello se debe a la propia naturaleza de este tipo de contenido. En el caso de los procedimientos, como ya hemos indicado, se trabajan a propósito de temas concretos, y se llevan a cabo mediante acciones y actividades destinadas a su realización. Únicamente aparecen señalados en aquellas unidades dedicadas íntegramente al aprendizaje

250. Un desarrollo más amplio de los contenidos que corresponden a cada una de las unidades los encontramos en posteriores apartados.

del procedimiento y a su conceptualización. Asimismo entendemos que los contenidos actitudinales y de valor deben impregnar todas las actuaciones del aula y, por lo tanto, todas las unidades didácticas. Las secuencias de actividades necesarias para su aprendizaje se extienden a lo largo del curso y atraviesan todas y cada una de dichas unidades²⁵¹.

1. Autoconocimiento	
"Quiero conocerme" (3º EGB)	"¿Siempre somos los mismos?" (4º EGB)
<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer algunas características personales tales como: los gustos y aficiones, aspectos físicos rasgos del carácter y distintos sentimientos. - Adoptar una actitud de respeto ante las propias limitaciones. - Valorar de forma positiva el proceso de autoconocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar el desarrollo personal a partir de los cambios físicos, de carácter, cambios en las relaciones con los demás, cambios de crecimiento y cambios deseados. - Descubrir la posibilidad de dirigir los propios cambios y autoconstruirse de la manera en que uno/a lo desea. - Valorar la sinceridad con uno mismo y la responsabilidad en la construcción del ser personal

2. Relación entre iguales	
"¿Qué es un amigo?" (3º EGB)	"Es mejor hacerlo juntos" (4º EGB)
<ul style="list-style-type: none"> - Analizar distintas situaciones donde la relación de amistad es conflictiva. - Tomar conciencia de los sentimientos respecto a los demás y la influencia de estos sentimientos a la hora de tomar una decisión. - Valorar positivamente la búsqueda de soluciones a los conflictos surgidos - Valorar las relaciones de amistad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar los motivos de conflicto en las actividades de grupo. - Analizar el papel de las normas en el grupo de iguales. - Descubrir y valorar la actitud de colaboración como posibilitadora del acuerdo en el grupo.

251. ZABALA, A. (1990): "Materiales curriculares" en Mauri, T.; Solé, I.; del Carmen, L. y Zabala, A. (1990): El currículum en el centro educativo, Barcelona, ICE, pp. 143-153.

3. La diferencia, valor y conflicto.

"Todos podemos hacer todo" (3º EGB)	"¿Iguales o diferentes?" (4º EGB)
<ul style="list-style-type: none">- Conocer el fenómeno de la deficiencia física a partir de personajes con los que el alumno/a se puede identificar.- Observar la propia conducta ante estas personas. Definir aquellos aspectos que se desean cambiar.- Descubrir las posibilidades que personas con deficiencias físicas tienen para participar en la vida colectiva.- Valorar la igualdad.	<ul style="list-style-type: none">- Descubrir la situación socioeconómica como generadora de otras problemáticas sociales. Analizar algunos de los elementos que entran en juego.- Acercamiento a realidades sociales probablemente poco conocidas por los alumnos y alumnas.

4. Habilidades para el diálogo

"Cómo se dialoga" (3º EGB)	"Hablemos" (4º EGB)
<ul style="list-style-type: none">- Desarrollar tres habilidades relacionadas con el diálogo:<ol style="list-style-type: none">1. Habilidad para escuchar a los demás y comparar sus opiniones con la propia.2. Habilidad para centrarse en un tema determinado y mantener el diálogo dentro de los límites impuestos por el tema.3. Habilidad para participar en el diálogo haciendo aportaciones sinceras.- Valorar la actitud de diálogo.	<ul style="list-style-type: none">- Desarrollar tres habilidades relacionadas con el diálogo:<ol style="list-style-type: none">1. Participar de forma activa en una discusión (escuchando y opinando).2. Buscar y producir "buenas razones" para defender la postura personal.3. Favorecer el consenso asumiendo las decisiones tomadas en grupo.- Valorar el diálogo y el consenso.

5. Ciencia, técnica y ecología.	
"Depende de nosotros" (3º EGB)	"¿Quién manda en la naturaleza?" (4º EGB)
<ul style="list-style-type: none"> - Tomar conciencia de la función que la intervención humana tiene en la evolución de un espacio físico. - Analizar la propia conducta en relación a un medio físico cercano a los alumnos/as: el barrio. - Valorar la responsabilidad en relación al medio que nos rodea. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer diferentes sensibilidades y maneras diversas de relacionarse con la naturaleza. - Analizar la responsabilidad que el ser humano tiene en el mantenimiento y mejora del medio. - Asumir el límite de la intervención humana ante desastres naturales que no están bajo el control de los humanos. - Valorar el respeto a la naturaleza.

6. Escuela y trabajo.	
"¿Cómo nos organizamos en clase?"(3º EGB)	"¿Quién hace la escuela?" (4º EGB)
<ul style="list-style-type: none"> - Analizar los distintos elementos que entran en juego en la dinámica del aula (normativa, organización, relaciones, roles, y otros). - Definir aquellas actitudes que favorecen la buena relación y la participación de todos y todas en el grupo. - Valorar actitudes tales como: el diálogo, la responsabilidad y la ayuda. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer los distintos roles profesionales que participan en la dinámica escolar. - Apreciar y valorar la aportación de las distintas personas que trabajan en la escuela (personal de limpieza, recepcionistas, administrativos, maestros/as y otros)

7. Discriminación por razón de género.

"Me gusta ser quien soy" (4º EGB)

- Analizar las diferencias más significativas entre los roles masculino y femenino percibidas por los niños y niñas en su vida cotidiana.
- Conocer personajes que no responden al rol que la sociedad asigna a cada género.
- Analizar situaciones de discriminación por razón de género.
- Valorar los avances que a nivel social se han conseguido en relación a este tema.
- Valorar la complementariedad entre los dos géneros.

8. Civismo y convivencia.

"Cómo lo debemos hacer" (3º EGB)

- Buscar maneras espontáneas y respetuosas de relacionarse con los demás.
- Tomar conciencia de la relatividad y convencionalidad de las normas y costumbres sociales. Analizar el sentido de algunas de las normas sociales y su evolución en el tiempo.
- Descubrir la importancia de las habilidades sociales en las relaciones entre las personas.
- Valorar la sinceridad, la espontaneidad y el respeto.

9. Relación en el ámbito familiar.	
"¿Debemos explicar todo en casa?"(3º EGB)	"Nuestras familias" (4º EGB)
<ul style="list-style-type: none"> - Analizar distintas situaciones donde el tema de la confianza o desconfianza entre padres e hijos es motivo de conflicto. - Conocer aquellos elementos que permiten diferenciar una relación de desconfianza de una relación de cierta autonomía respecto a la familia. - Valorar positivamente las relaciones de confianza entre padres e hijos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer y aceptar la diversidad y pluralidad de modelos familiares que coexisten en nuestra sociedad. - Analizar los distintos elementos que definen la familia y constatar que éstos están presentes en estructuras familiares diversas. - Valorar la propia familia y respetar modelos familiares distintos al propio.

10. Organización de la vida en común.	
"No todos tenemos lo mismo" (3º EGB)	"¿Para qué sirven las leyes?"(4º EGB)
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer algunos aspectos de la vida cotidiana de los países pobres. - Analizar distintas situaciones de injusticia y desigualdad entre distintos países. - Buscar posibles alternativas encaminadas a solucionar o mejorar las condiciones de vida que existen en estos países. - Valorar positivamente el compromiso y la responsabilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Introducir el papel que la ley tiene en la vida social (posibilidades y limitaciones de ésta) - Descubrir la importancia de la norma colectiva para un buen funcionamiento de la sociedad. - Aproximarse a los conceptos de democracia y dictadura. - Valorar la democracia.

11. Los Derechos Humanos.

"Todos tenemos derechos. Todos tenemos deberes" (3º EGB)	"Los Derechos de todos"(4º EGB)
<ul style="list-style-type: none">- Identificar el concepto de "derecho" con experiencias vividas personalmente.- Iniciar la toma de conciencia de los derechos colectivos.- Relacionar el concepto de "derecho" con el concepto de "deber"- Valorar la Declaración Universal de los Derechos Humanos como intento por respetar y garantizar la igualdad entre todas las personas.	<ul style="list-style-type: none">- Reconocer situaciones en las que los Derechos humanos no son respetados.- Iniciarse en el conocimiento informativo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.- Valorar la tarea realizada por distintas personas y colectivos en favor de los Derechos Humanos.

10.5. Modelo de unidad didáctica.

Establecer un modelo de unidad didáctica que responda y refleje la totalidad de unidades que incluye el programa no es fácil, dado que la temática tratada en cada unidad determina, en gran parte, la estructura y el desarrollo de la misma. No obstante, creemos que hay elementos comunes a todas ellas, no sólo en relación al tipo de actividades propuestas, sino principalmente respecto a la manera de entender el aprendizaje y las adquisiciones que se esperan de cada unidad. El programa pretende combinar en cada una de las unidades modalidades distintas de aprendizaje orientadas hacia objetivos y finalidades específicos, pero que al ser trabajados de manera complementaria multiplican su efecto y producen resultados que superan cada una de las modalidades de aprendizaje en exclusiva²⁵². Esta idea de complementariedad es común a todas las unidades en donde la aproximación al tema tratado se lleva a cabo a través de distintos métodos

252. PUIG, J.M. (1993): Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo. Madrid, CL&E, pp. 25-26.

pedagógicos. Las modalidades básicas de actividad o tarea que estructuran las veinte unidades propuestas para trabajar la educación moral con los niños y niñas de ocho a diez años son: la aproximación a la complejidad de la vida, la aportación de información significativa, el desarrollo de distintos procedimientos morales, la conceptualización y valoración positiva de valores universalmente deseables, el análisis y modelación de conductas y ejercicios de autoconocimiento (ejercicios expresivos y autobiográficos)²⁵³.

Aproximación a la complejidad de la vida y a la problemática moral implicada²⁵⁴.

En todas las unidades se introduce la temática a partir de una actividad en la que se intenta conectar la experiencia y problemas de los alumnos con el tema que se plantea. La actividad consiste en un ejercicio de comprensión crítica, en donde quedan recogidas distintas posiciones, puntos de vista o experiencias en torno a una misma realidad. Se trata aquí de presentar el conflicto de la manera más amplia posible.

Actividades de aportación de información.

Estas actividades son poco frecuentes en las unidades didácticas del programa. Se han utilizado básicamente en aquellas cuya temática exigía o hacía conveniente incluir información relevante desde el punto de vista moral. Este es el caso de unidades como las que tratan los Derechos Humanos, o los temas de ecología. El objetivo de tales actividades es mostrar y dar a conocer información conflictiva y significativa a propósito del tema tratado, pero una información que cuestione, interroge y problematice el tema. Son estas características las que diferencian la información que el programa de educación moral aporta de aquella que pueden presentar otras disciplinas respecto a un mismo tema.

253. En el Documento nº 8 del Apéndice se incluye, en lengua castellana, una unidad curricular tipo.

254. PUIG, J. M. "Esquema de lliçó (o parts d'una unitat didàctica)". Document de treball 20 3a versió. Documento mecanografiado.

Desarrollo de procedimientos morales a propósito del tema tratado.

Posiblemente sea este tipo de ejercicios el más numeroso en los materiales curriculares. Cada una de las unidades didácticas incluye varias actividades dedicadas al desarrollo de distintos procedimientos morales tales como el juicio moral, la empatía o perspectiva social, el autoconocimiento, o las habilidades dialógicas. Son actividades que requieren siempre una tarea práctica en donde el sujeto ejercite el procedimiento que se trabaja, siendo la mayoría de veces prácticas colectivas. En este tipo de actividades encontramos métodos propios de la educación moral tales como la discusión de dilemas morales, los ejercicios de role-playing, los debates, los ejercicios de autoobservación y de clarificación de valores, y los ejercicios que trabajan la toma de conciencia respecto a los procedimientos que se practican.

Conceptualización de valores y presentación de ejemplos empíricos donde estos valores aparecen encarnados.

Este tipo de actividades se centra en aquellos valores universales que gozan de un amplio consenso y que consideramos deben tratarse explícitamente en el ámbito de la educación moral. En algunos casos los valores se trabajan desde una vertiente más conceptual, analizando el significado de éstos, las ventajas o inconvenientes que conlleva el hecho de poseerlos, etc. En otras ocasiones, los valores se presentan encarnados en ejemplos empíricos, fomentando así, no tanto la comprensión conceptual como el aprecio y valoración positiva de los mismos. Los ejercicios de comprensión conceptual y de role-model son los más frecuentes de este apartado.

Análisis y modelación de conductas.

La autoobservación del propio comportamiento y su modificación son aspectos recogidos en este tipo de actividades. Estas se centran en la conducta y en distintas estrategias para generar cambios deseados por el sujeto, o cambios en algunos hábitos que, aun cuando el sujeto no los

detecta, están perturbando sus relaciones con los demás. En algunas ocasiones se pide a los niños y niñas que analicen su comportamiento en distintos ambientes de su vida cotidiana (familiar, escolar y otros), o bien que observen su conducta respecto a un elemento concreto. En otras ocasiones se expone a los niños y niñas a distintos modelos de conducta (agresivos, pasivos o asertivos) pidiéndoles después que intenten imitar el modelo asertivo. Por último, hay algunos ejercicios que invitan al alumno a describir cómo le gustaría comportarse. Son ejercicios en los que la observación e imitación juegan un papel importante para poder modelar la conducta. Los más frecuentes en nuestro programa han sido los ejercicios de habilidades sociales y los ejercicios de autoobservación.

Ejercicios expresivos.

En este tipo de actividades se proponen ejercicios que obliguen al alumno a expresar su opinión personal respecto a un tema, o a buscar información que le resulte significativa y que refleje lo que piensa y siente en relación al tema que se está trabajando en clase. Son ejercicios que tratan de combinar la producción individual con el trabajo colectivo. La elaboración de murales, las redacciones, o la escritura de cartas, donde se recoge la opinión de los alumnos y alumnas son actividades destinadas a este fin.

Ejercicios autobiográficos.

Al margen de la unidad que se dedica al tema del autoconocimiento y en donde la mayoría de ejercicios giran en torno a la escritura autobiográfica, en distintas unidades didácticas se invita al alumno/a a escribir algo respecto a sí mismo. En la mayoría de las ocasiones es una escritura "guiada" u orientada hacia un tema concreto o un aspecto específico de su persona.

10.6. Justificación de las unidades didácticas de educación moral para niñas y niños de ocho a diez años.

10.6.1. Autoconocimiento.

Uno de los objetivos prioritarios de la educación moral es la construcción de sujetos morales autónomos y responsables. Ambas cualidades, autonomía y responsabilidad, son difícilmente alcanzables si se obvia la importancia que tienen el autoconocimiento y la construcción de uno mismo en la formación de la conciencia moral autónoma. En las unidades incluidas en el ámbito temático del autoconocimiento ("em vull conèixer" y "sempre som els mateixos?") se ofrece a los alumnos y alumnas una serie de ejercicios y actividades destinados a este fin.

A nuestro entender, el término "autoconocimiento" incluye tres aspectos distintos y complementarios, que han sido tenidos en cuenta en el diseño de las unidades. En primer lugar, entendimos que el autoconocimiento suponía la construcción y valoración del yo. Ello implicaba haber desarrollado la capacidad para obtener información sobre uno mismo, así como la capacidad para construir de manera abstracta una representación conceptualizada de la propia persona; capacidad que, evidentemente, los alumnos y alumnas de ocho a diez años todavía no han desarrollado completamente. Consideramos que esta conciencia de uno mismo es la que permite al individuo modificarse, y construirse de una manera de ser deseada. En cierto modo las obras finales de Foucault apuntan en esta dirección.²⁵⁵ En segundo lugar, consideramos que el autoconocimiento exige la clarificación de uno mismo en relación a todos aquellos aspectos que determinan la manera de ser, pensar y sentir de cada persona. Conocer y clarificar los deseos, sentimientos y necesidades,

²⁵⁵. FOUCAULT, M. (1987): Historia de la sexualidad. T.2. El uso de los placeres, Madrid, Siglo Veintiuno. (1987): Historia de la sexualidad. T.3. La inquietud de sí, Madrid, Siglo Veintiuno. (1990): Tecnologías del yo, Barcelona, Paidós/I.C.E.-U.A.B.

así como las razones y pensamientos, permite al individuo configurar la propia imagen, a la vez que le aporta los primeros elementos de juicio y acción moral. La autoobservación y el conocimiento de estos aspectos son puntos claves a trabajar en el currículum de educación moral que proponemos. En este sentido consideramos especialmente significativas las aportaciones de las teorías sobre la clarificación de valores.²⁵⁶ Los diferentes métodos propuestos por ellas, algunos de los cuales hemos utilizado en las dos unidades que aquí nos ocupa, tienen como objetivo ayudar a la persona a conseguir una mayor transparencia y conocimiento respecto a sus indicadores de valor, tales como las aspiraciones, propósitos, actitudes, intereses, creencias, actividades y preocupaciones. En tercer lugar, el autoconocimiento exige la integración y asunción de la propia historia, a la vez que supone proyectarse de forma positiva y esperanzada hacia el futuro que se desea para uno mismo. Será a partir de esta construcción del futuro, que el alumno puede integrar y dar sentido a la propia experiencia. En esta línea, las aportaciones hechas en torno a la escritura autobiográfica²⁵⁷ (diarios personales, cartas íntimas, etc) son especialmente relevantes. Pensamos que en ella se incluyen los dos aspectos señalados: por un lado, el sujeto expresa su pasado, lo "rehace" y haciéndolo lo entiende y dota de sentido. Por otra parte, el individuo se proyecta y expresa aquellas aspiraciones que orientan su futuro.

Consideramos interesante introducir en el currículum los tres aspectos señalados en este apartado si bien debían adaptarse a la edad y necesidades de nuestros alumnos y alumnas. En este sentido, pensamos que la edad de los ocho-diez años era un buen momento para orientar el

256. RATHS, E.; HARMIN, N. y SIMON, S. (1967): El sentido de los valores y la enseñanza. Biblioteca Clásicos Modernos de educación, México.

257. BOTELLA, L. y FEIXAS, G. (1990): La reconstrucción autobiográfica, Barcelona, EUGE. BRUNER, J. (1991): "La autobiografía del yo" en Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid, Alianza Editorial. GUSDORF, G. (1991): Auto-bio-graphie. París, Odile Jacob. Les écritures de moi. París: Odile Jacob. LOUREIRO, A.G. (comp.). (1991): La autobiografía y sus problemas teóricos. Suplementos Anthropos, Barcelona, nº 29, diciembre.

propio conocimiento hacia una vertiente fundamentalmente descriptiva, provocando que el niño o niña aprenda a reconocer los sentimientos, deseos, razones y valores que va haciendo suyos. Comenzar a integrar las propias experiencias así como iniciarse en la proyección del propio futuro eran también ejercicios interesantes para llevar a cabo con los alumnos de estas edades. Entendemos que es prematuro exponerlos a reflexiones más profundas o elaboraciones teóricas sobre su persona.

Los objetivos básicos de las unidades dedicadas a este ámbito son fundamentalmente tres . En primer lugar, que el alumno conozca ciertos aspectos de su persona tales como aficiones, gustos, rasgos de su carácter o la existencia de diferentes sentimientos. Un segundo objetivo es que descubra, aunque sea de forma superficial y a partir de casos muy concretos, la posibilidad de modificar su conducta y autodirigirse. La idea de proceso o evolución se subraya continuamente. Por último, se intenta que los niños y niñas valoren como algo importante el proceso de autoconocimiento así como la implicación en la creación de la propia personalidad. Llevar a cabo estos objetivos supone trabajar un tipo de contenido prioritariamente procedimental que haga referencia al descubrimiento de sí. Procedimientos en torno al trabajo de observación de sí mismo, de reflexión sobre la propia persona, de clarificación y de autodirección.

El contenido sobre hechos y conceptos es diferente para cada uno de los dos cursos (tercero y cuarto). En el caso de tercero, la unidad se centra en la identificación de personajes distintos, con características físicas, maneras de ser, gustos, aficiones y deseos diferentes. Al alumno se le pide que también él se manifieste e intente describirse a partir de los criterios introducidos por los personajes de la lectura. En el caso de cuarto, los contenidos referidos a hechos y conceptos giran en torno a la idea de cambio, de proceso, de evolución. En la unidad se analizan los diferentes tipos de cambio vividos por el individuo, tales como: los cambios físicos, temperamentales, cambios en las relaciones con los demás, cambios que

son fruto de un proceso evolutivo y cambios deseados o provocados. En relación a los contenidos de valores, normas y actitudes, aparecen a lo largo de las unidades el valor de la sinceridad con uno mismo, la responsabilidad en la construcción del ser personal, y una actitud de aceptación combativa respecto a las propias limitaciones.

Cada una de las unidades está compuesta por seis actividades con clara dependencia entre sí. Tanto la unidad de tercero como la de cuarto se introducen a partir de presentaciones de personajes escritas en primera persona. En el caso de cuarto, se les indica a los alumnos que son fragmentos de diarios personales. De forma indistinta en los dos cursos, se invita posteriormente al grupo a practicar la escritura autobiográfica, imitando a los protagonistas de las lecturas. En el caso de cuarto, la mayoría de las actividades se presentan de la misma manera: bajo la forma de diarios personales. Además de mostrar bien la idea de cambio, ofrecen una herramienta y ejemplos para trabajar sobre uno mismo. Pensamos que era interesante ofrecer al alumno de esta edad un método que le permitiera iniciarse en la reflexión de su propia persona.

La unidad de tercero, "Em vull conèixer" se inicia con la presentación de dos niñas y un niño de la misma edad de los alumnos. En las presentaciones se introducen elementos que posteriormente servirán a éstos para autodescribirse: características físicas, lugar de residencia, carácter, sentimientos provocados por determinados acontecimientos, anécdotas importantes del pasado, deseos para el futuro, gustos y aficiones. Las cuatro actividades posteriores están dedicadas a ofrecer al niño material para observarse, reflexionar sobre él mismo e intentar conocerse mejor. En la actividad número dos se le propone al alumno describirse al igual que lo han hecho los personajes de la lectura. La actividad número tres complementa la anterior. Ella recoge tres aspectos concretos de la lectura, a partir de los cuales el niño ha de hacer una transferencia a su vida. Estos son: las aficiones, la proyección hacia el futuro y el sentimiento de nostalgia o tristeza. Las actividades cuatro y cinco pretenden ayudar al alumno/a a reflexionar sobre las causas que

provocan los cambios de estado de ánimo y a clarificar distintos aspectos de su persona, aspectos introducidos informalmente en la primera lectura. La unidad termina con una actividad diseñada para trabajar la conducta personal. En ella se ofrece al alumno la posibilidad de "elegir" una actividad extraescolar, forzándole a buscar criterios posibles que le ayuden a tomar una decisión adecuada.

En la unidad de cuarto, "Sempre som els mateixos" el concepto de cambio va evolucionando a lo largo de las seis actividades. La primera de ellas se introduce a partir de un fragmento de diario personal donde después de unas vacaciones de verano, la protagonista percibe una serie de cambios en sus compañeros y compañeras de clase. La mayoría de éstos son cambios físicos, cambios que se evidencian sólo con mirar (ser más alto, crecimiento del pelo, estar más moreno, etc). En la segunda actividad se le pide al alumno que, a partir de fotografías de diferentes momentos de su vida, analice aquellos cambios que se han producido en su físico. Este tipo de cambios se presenta como cambios de evolución que no dependen directamente de decisiones personales y que son difícilmente manipulables. Con posterioridad al trabajo sobre los cambios físicos, se presentan los cambios que también son consecuencia del crecimiento personal pero que no hacen referencia a aspectos físicos sino a aspectos conductuales o relacionales. Este tipo de cambios se introduce en la tercera actividad a partir de un caso en el que un niño percibe como la relación de dependencia con sus padres ha disminuido con la edad. Posteriormente, se pide al alumno/a que piense cambios semejantes sufridos en él o ella y que a pesar de ser fruto de la edad, no se pueden captar simplemente mirando una fotografía. Es a partir de la cuarta actividad cuando se presenta el concepto de "cambio" como aquella posibilidad de construirse de una manera deseada y querida. La autoobservación y el autoconocimiento son aspectos imprescindibles en este proceso de construcción de la propia persona. Las dos últimas actividades se diseñaron con la intención de facilitar este tipo de habilidades. A partir de un ejercicio de frases inacabadas, se motiva a los

alumnos y alumnas a observarse y valorarse en relación a distintos aspectos de su persona tales como el carácter o el aspecto físico. En la última actividad se invita a los niños a iniciar un diario personal como medio concreto para conocerse mejor.

Las actividades que se le exigen al alumno a lo largo de las dos unidades son principalmente de tres tipos. En primer lugar hay un importante número de ejercicios centrados en la observación y reflexión de la propia persona. En segundo lugar se le invita constantemente a transferir las situaciones que aparecen en el texto, a situaciones vividas por él mismo. Por último, se le exige que realice un proceso de valoración a propósito de los distintos aspectos trabajados en cada una de las unidades, (el grado de satisfacción personal, la conveniencia o no de modificar la conducta, la necesidad que experimenta de conocerse, etc). El ejercicio de compartir su reflexión con otros compañeros/as es también una demanda que se hace al alumno. A través del trabajo en parejas, en grupos reducidos y a nivel de clase, el niño exterioriza sus impresiones o descubrimientos acerca de su persona. La verbalización de las reflexiones llevadas a cabo individualmente puede en algún momento suponer un esfuerzo considerable para los alumnos y alumnas, factor que habrá de ser tenido en cuenta de una manera especial por el maestro.

Posiblemente sea ésta una de las unidades en las que mayor importancia tiene que el maestro asuma su papel de motivador de la dinámica colectiva, y se esfuerce por crear un clima que facilite la participación y que asegure a los alumnos y alumnas que sus intervenciones serán acogidas y no juzgadas. El contenido de la unidad, centrado en la reflexión de la propia persona, puede condicionar una dinámica excesivamente individualista si el adulto no favorece ejercicios colectivos de puestas en común. Consideramos que la actuación del educador requiere en esta unidad un tacto especial para equilibrar lo que es el trabajo individual, concienzudo, sereno y reflexivo, no fácil para alumnos tan jóvenes, con una tarea colectiva sobre el yo personal, tarea

difícil por el tipo de contenido en que se basa. Las intervenciones del maestro/a serán, probablemente, el elemento decisivo para conseguir la complementariedad entre los dos tipos de trabajo así como una profundización en cada uno de ellos.

Nos parece interesante, también, que los alumnos y alumnas tengan la oportunidad de compartir las diversas reflexiones realizadas a propósito de su persona. Tal y como se sugiere en las "Indicaciones para el maestro", todas las actividades, que no se realizan en grupo, deberían finalizar con una pequeña puesta en común. Plantear interrogantes a partir de las reflexiones del grupo, así como crear un clima de diálogo y respeto mutuo será, como hemos dicho, el rol fundamental que el educador deberá jugar en la aplicación de estas unidades. Asimismo consideramos oportuno que observe la predisposición y motivación de los niños y niñas para compartir su reflexión. En aquellas actividades en que una puesta en común resultara muy forzada, se pueden crear ámbitos más reducidos (los habituales grupos de trabajo, comentarios por parejas y otros).

10.6.2. Relación entre iguales.

Las relaciones entre compañeros contribuyen de manera sustancial al desarrollo de las competencias sociales y morales en la infancia²⁵⁸. Las interacciones con otros niños y niñas facilitan las capacidades para crear y mantener relaciones con las personas, para adquirir modos de expresión emocional así como para participar en indagaciones y "descubrimientos" sobre la realidad social. La interacción entre iguales incluye en sí misma el ejercicio de convivencia y aceptación de otros individuos con realidades, experiencias y capacidades distintas a las propias. Entre los niños/as de la

258. Para redactar este apartado hemos consultado las siguientes lecturas: MARCHESI, A. (1984) "El conocimiento social del niño" en Palacios, J.; Marchesi, A.; Carretero, M.: Psicología evolutiva. Desarrollo cognitivo y social del niño, Madrid, Alianza, pp. 323-350. HARTUP, W. (1984): "Las amistades infantiles", en Palacios, J.; Marchesi, A.; Carretero, M.: Psicología evolutiva. Desarrollo cognitivo y social del niño, Madrid, Alianza, pp. 389-421.

misma edad hay diferencias notables en relación a destrezas físicas, habilidades sociales o capacidades intelectuales. Estas diferencias individuales producen formas muy distintas de interacción social y son las que permitirán al niño conocer, asumir, respetar y potenciar progresivamente la especificidad de cada una de las personas que le rodean, aunque durante el proceso para conseguirlo a menudo surjan notables problemas de interrelación y convivencia.

El aprendizaje de la normativa social, el sentido de la justicia así como la progresiva descentración y la socialización sexual son también fenómenos íntimamente implicados en las relaciones de juego entre compañeros. Estas relaciones contribuyen de forma significativa a la aparición de lo que se llama "inteligencia social". Los niños y niñas que han desarrollado la capacidad para adoptar el papel de otros compañeros, son sujetos más activos y competentes desde el punto de vista social, que aquellos menos capaces de adoptar dichos papeles. En relación al desarrollo del razonamiento moral, las interacciones entre iguales tienen un papel relevante. Si bien no se conoce en qué grado éstas modifican o potencian el desarrollo moral, sí que podemos afirmar que el intercambio social entre iguales contribuye positivamente a cambiar la estructura del pensamiento moral.

De acuerdo con Piaget²⁵⁹, hemos constatado como el papel de la actividad normativa cobra interés hacia los nueve o diez años. En la investigación que llevamos a cabo en las escuelas, con los alumnos de tercero y cuarto, fue un tema que surgió repetidamente. La preocupación por unificar normas, así como por controlar que nadie las infrinja, aparecía como una de las actividades básicas en los espacios de juego de los niños. En el caso de las niñas su preocupación por la normativa era diferente. Para ellas primaba las relaciones cordiales con sus amigas, por encima de la creación y el cumplimiento de reglas estrictas de juegos. Ello no quiere decir que las niñas prescindiesen de las normas, sino que se

259. PIAGET, J.(1984): El criterio moral en el niño, Barcelona, Martínez Roca.

mostraban más tolerantes respecto a éstas, modificándolas con mayor facilidad que los niños si, según su criterio, la situación lo requería. Tanto en un caso como en otro los niños y niñas identificaban su grupo de relación con miembros del mismo sexo. Fueron pocos los casos en que al hablar de "amigos" como personas con quien se mantiene una relación de cierta estabilidad, los alumnos mencionasen personas del otro sexo.

Dada la relevancia que a la edad de los ocho a diez años tienen las relaciones entre iguales y la cantidad de información que los alumnos que entrevistamos aportaron sobre los conflictos que vivían diariamente con sus compañeros de clase o de otro tipo de actividades (deportivas, extraescolares, etc), nos pareció interesante incluir esta temática para ser tratada de forma explícita y sistemática en el currículum de educación moral dirigido a estas edades.

Los objetivos planteados en las unidades son básicamente tres. Uno, analizar los conflictos vividos cotidianamente en la relación con niños y niñas de la misma edad. Dos, descubrir el papel que la norma desempeña en las situaciones de juego o de actividad grupal, y tres, valorar de forma positiva la búsqueda de soluciones y la actitud colaboradora en la relación con los iguales.

Los contenidos referentes a hechos y conceptos quedan centrados en el conocimiento de los valores explicitados a lo largo de las dos unidades, especialmente el concepto de colaboración y de amistad, así como en la necesidad de concretar estos valores en las relaciones diarias con los demás. La unidad también insiste en el análisis de los principales motivos que limitan o dificultan una convivencia agradable con los compañeros. A nivel de contenidos procedimentales se trabaja básicamente el autoconocimiento y la autoobservación de la propia conducta en la interacción entre iguales, así como el razonamiento moral respecto a los conflictos surgidos en esta interacción. La perspectiva social y la empatía quedan también incluidas como procedimientos propios de

estas unidades. Con ello se intenta ayudar al niño a acercarse y comprender el punto de vista, la opinión y los intereses de su interlocutor, intereses que con frecuencia son distintos a los propios. Los valores que impregnan las dos unidades están íntimamente relacionados al valor de la amistad, la solidaridad, la actitud de colaboración, de ayuda y a la sensibilidad para captar las vivencias o puntos de vista de los demás.

Las dos unidades, "Què és un amic?" y "Es millor fer-ho plegats!" se introducen a partir de situaciones conflictivas ocurridas durante el tiempo dedicado al juego libre en la escuela. En el curso de tercero se plantea el tema del liderazgo de un compañero sobre el resto y como este hecho influye de forma negativa en la conducta de los distintos miembros del grupo. En la segunda actividad se invita al alumno a describir cuál hubiera sido desde su punto de vista la actitud correcta que debía haber asumido el protagonista de la lectura. La tercera actividad, quiere recoger la experiencia de "amistad" de los niños, motivándoles a definir qué indicadores son para ellos significativos en las relaciones de amistad. La cuarta actividad se centra en la autonomía del sujeto ante las presiones que el grupo puede ejercer en la elección de amigos. La actividad número cinco propone un ejercicio de análisis y comprensión del término "amistad", cuya pretensión es que el alumno haga una síntesis de los distintos elementos y factores que surgen a lo largo de la unidad. La última actividad, que consiste en un ejercicio de habilidades sociales, se basa en la primera lectura e invita a los niños y niñas a rehacer el conflicto que el texto presenta. Se les pide que analicen la discusión mantenida por los protagonistas y que inventen un nuevo diálogo que ellos consideren correcto y que posteriormente deberán representar.

En la unidad de cuarto, "Es millor fer-ho plegats!" la primera actividad plantea la situación de un grupo de alumnos y alumnas que van a jugar un partido de baloncesto, pero se encuentran con un jugador más de los necesarios. A partir de este hecho surgen cinco propuestas distintas para decidir cuál de los compañeros/as se quedará sin jugar. Así pues, a un

niño no le dejan jugar porque no conoce el juego, a otro porque es lento, a otro porque el jefe del grupo no quiere, a una niña porque hace trampas, y a otra por el hecho de ser niña. A los alumnos se les pide que analicen los distintos motivos y que sugieran una solución al problema planteado. La segunda actividad es un dilema que plantea la controversia entre el valor de la eficacia y el valor de la cooperación en una situación de trabajo en grupo en el aula. La tercera actividad, muy relacionada con el dilema anterior, propone una hoja de frases inacabadas respecto a distintas situaciones de actividades colectivas, a partir de las cuales se intenta ayudar a los niños y niñas a conocer mejor sus opiniones, sentimientos y expectativas respecto a la tarea en grupo. En la cuarta actividad incluimos un ejercicio práctico de juego colectivo. Este consiste en la realización de puzzles en grupo. La controversia planteada en el dilema de la segunda actividad, surge aquí de manera más vivencial y real. La quinta actividad es un ejercicio de comprensión conceptual sobre el término "colaboración". Para concluir la unidad se propone al alumno que describa una situación en la que su actitud con los compañeros de grupo no le dejó satisfecho/a. Las distintas situaciones descritas se utilizan posteriormente para definir las conductas que se hubieran debido mantener para facilitar la dinámica del grupo.

Pensamos que es interesante que tanto los alumnos como los educadores hagan un esfuerzo por transferir el contenido de las unidades a situaciones de vida cotidiana. Por el tipo de temática que se trata es relativamente sencillo asociar los conflictos o ejemplos del texto con anécdotas vividas en los momentos de juego libre, en actividades de grupo en la escuela o en la relación general con niños y niñas de su edad fuera del ámbito escolar. Consideramos asimismo que algunas de las actividades se pueden relacionar con el momento de la asamblea escolar, analizando la manera en que habitualmente se resuelven las situaciones de vida en las asambleas.

10.6.3. La diferencia, valor y conflicto.

Las diferencias y el mal uso que de ellas se hace genera con demasiada frecuencia en nuestros días situaciones de incomprensión, injusticia o barbarie, cuya causa no es otra que el considerar la diferencia como fenómeno negativo y como elemento que puede ser utilizado para discriminar y marginar a otras personas o colectivos sociales. En una sociedad pluralista, la convivencia pacífica entre personas y colectivos diferentes es uno de los grandes retos que se plantean. Cuando esta convivencia basada en el diálogo y el respeto mutuo no es todavía un hecho, se hace imprescindible una intervención educativa que dé respuesta a este tipo de hechos sociales, que si bien en un principio no están directamente vinculados con lo educativo, crean una serie de necesidades que deben ser abordadas desde la educación. Desde este punto de vista el tratamiento ético del tema y su aparición en un currículum de educación moral nos parece enteramente justificado.

El tratamiento de las diferencias se podría estructurar de diversas maneras y a partir de distintos criterios de clasificación. De hecho, la realidad está constituida por diferencias que conviven juntas. Pese a ello, nuestro interés se centra en aquellas diferencias que pueden generar conflictos o situaciones con implicaciones morales. Dentro de éstas hemos establecido cinco tipos fundamentales: diferencias físicas, diferencias psíquicas, diferencias ideológicas, diferencias étnico-culturales y diferencias socio-económicas. El tratamiento ético de temas en que el uso injusto de algunas diferencias generan situaciones conflictivas no es exclusivo de estas unidades. Las unidades dedicadas a la discriminación por razón de género o a la organización de la vida en común constituyen también ejemplos claros.

Las unidades que aquí presentamos: "Gairebé tot ho podem fer tots" y "Iguals o diferents?", se centran en las diferencias físicas y socio-económicas. El tratamiento ético que de ellas hacemos pretende detectar

los diversos tipos de diferencias, la comprensión de su génesis, sus causas, sus consecuencias, su valoración y posible modificación. Detectar las diferencias y descubrir que la realidad es diversa, es seguramente una actividad espontánea en los niños y niñas. Sin embargo, se les debe animar a profundizar en los distintos tipos y a detectar aquellas que son más sutiles o menos aparentes. Comprender el sentido y la naturaleza de cada tipo de diferencia es un ejercicio que prepara al individuo para poder valorar e intervenir posteriormente. No todas las diferencias tienen los mismos efectos ni las mismas consecuencias, las hay que son positivas, negativas, convenientes o indeseables. El proceso de valoración determinará cuál de ellas se debe potenciar, reorientar, eliminar, integrar o neutralizar. En muchas ocasiones, sin embargo, nos encontramos ante diferencias que no pueden ser eliminadas directamente desde el ámbito educativo. A pesar de esta situación de imposibilidad y de limitación en que se encuentra la escuela para intervenir de forma inmediata sobre algunas diferencias, sí puede y debe intentar reforzar, eliminar o modificar actitudes y conductas que van asociadas a cada tipo concreto de diferencia²⁶⁰.

En la investigación llevada a cabo en las escuelas no se recogió un número significativo de aportaciones en torno al uso discriminatorio de las diferencias. De los ejemplos que se recogieron la mayoría se hacían eco de noticias de prensa o comentarios oídos a los adultos. La fuente principal de recogida de información sobre el uso y abuso de las diferencias fue el estudio sobre los mass-media. En él hubo numerosas noticias que recogían situaciones de injusticia, discriminación o hechos deplorables que tenían su causa en actitudes irrespetuosas con personas diferentes o colectivos sociales ajenos al propio.

260. BUXARRAIS, M^ª R.; CARRILLO, I.; GALCERAN, M^ª M.; LOPEZ, S; MARTIN, M^ªJ.; MARTINEZ, M.; PAYA, M.; PUIG, J.M^º; TRILLA, J.; VILAR, J. (1990): Ètica i escola: el tractament pedagògic de la diferència. Premi Rosa Sensat 1989. Barcelona, Edicions 62. (1991): L'interculturalisme en el currículum .El racisme. Barcelona. Dossiers Rosa Sensat.

Si bien las dos unidades tienen un trasfondo y unos objetivos generales similares, dada la amplitud del tema de las diferencias, nos encontramos con que la concreción de cada una de ellas es muy distinta. Se priorizó trabajar diferencias de diversa naturaleza a fin de que el alumno pudiera, a lo largo del ciclo, enfrentarse a tipos de diferencias que no tienen las mismas causas y por ello tampoco pueden tener la misma intervención. Los objetivos comunes a las unidades que aquí exponemos son dos. Uno, acercarse a realidades distintas a la propia esforzándose por comprender los sentimientos y vivencias de sus protagonistas. Y dos, analizar la propia conducta respecto a estas personas o colectivos. En el caso de tercero, otro objetivo es descubrir las posibilidades que las personas con deficiencias físicas tienen para participar en la vida colectiva, y valorar la integración como un hecho posible y deseable.

El contenido referente a hechos y conceptos se centra en casos que ponen de relieve situaciones de marginación por motivos de deficiencias físicas, o por motivos de condiciones económicas extremas. Junto a una aproximación descriptiva a la realidad se pretende también aproximarse al concepto de marginación y discriminación. Detectar y comprender las diferencias implica el desarrollo de procedimientos tales como la capacidad para comprender críticamente la realidad, la capacidad para adquirir información relevante, el razonamiento moral y la perspectiva social o empatía para poder identificarse con la problemática que las unidades plantean. Los valores comunes a ambas unidades son el valor de la igualdad y el valor de la justicia.

La unidad de tercero, "Gairebé tot ho podem fer tots", se inicia con un texto de un país imaginario, Oleanna, donde sus habitantes pueden volar. La lectura introduce constantemente situaciones de marginación, respecto a las personas no voladoras, muy semejantes a situaciones en que diariamente se encuentran las personas con deficiencias físicas en nuestra sociedad. En la segunda actividad se invita al alumno a hacer la transferencia a su ciudad y detectar si hay personas o colectivos que viven

en las mismas condiciones que las personas no voladoras en Oleanna. La tercera actividad plantea un dilema donde la protagonista es una niña que va en silla de ruedas y debe decidir si asiste o no al viaje que organiza su coral. Los valores del cuidado y la seguridad pueden entrar en conflicto con el valor de la integración. La cuarta actividad propone a los alumnos una serie de frases inacabadas que abarcan aspectos distintos en torno a la integración o marginación social de las personas con deficiencias físicas. La quinta actividad plantea una situación cotidiana en el ámbito escolar: la marginación de una alumna por el hecho de ser menos rápida que sus compañeros y compañeras. Con esta actividad, en la que no aparece ningún tipo de deficiencia, pretendíamos mostrar a los niños una realidad cercana a ellos donde la actitud que se pone de manifiesto es semejante a la que, seguramente, habrán criticado en el comentario de la lectura sobre el país de Oleanna. La unidad finaliza con un ejercicio de comprensión y elaboración conceptual sobre el término "igualdad".

La unidad de cuarto se introduce con la presentación de dos personajes con características comunes pero condiciones económicas muy diferentes. La segunda actividad, centrada en una situación de competencia entre los dos personajes en el momento de buscar trabajo, plantea como el nivel económico y las consecuencias que de éste se derivan son determinantes para conseguir el puesto laboral. El tema de las desigualdad de oportunidades es el núcleo de la actividad. En la actividad número tres se presenta un caso donde una mujer roba para mantener a su familia. En un principio la actividad se planteó como dilema, pero viendo que los alumnos no "se atrevían" a manifestarse "a favor" del robo, decidimos reformularla a fin de crear más polémica y discusión entre éstos. La cuarta actividad es un ejercicio de clarificación en torno al tema del robo y las diferentes causas que lo pueden ocasionar. En quinto lugar se le pide al alumno/a que describa su barrio de la misma manera que los personajes de la lectura han descrito el suyo. Pensamos que después de haber trabajado las anteriores actividades, el alumno podía estar más sensible para detectar y observar en su barrio aspectos indicadores de un

determinado nivel económico y social. La unidad concluye con un ejercicio que introduce la problemática de la raza gitana en la sociedad paya. El objetivo era mostrar otro tipo de diferencias y ayudar a descubrir a los alumnos y alumnas como las actitudes de rechazo o discriminación son irracionales y, pese a ello, relativamente frecuentes y sutiles en nuestra sociedad.

10.6.4. Habilidades para el diálogo.

Consideramos el diálogo como una de las piezas centrales del currículum de educación moral. Este como procedimiento, hábito valioso y también en tanto que concepto. Se trata de favorecer la adquisición de las habilidades dialógicas que predisponen a un correcto intercambio de razones con los otros interlocutores. De igual forma, entendemos el diálogo como la adquisición del hábito de dialogar ante cualquier situación que por su grado de conflictividad así lo requiera. Por último, se trata también de reconocer y apreciar el diálogo como uno de los valores esenciales para la formación moral y la participación democrática. Estas son, a grandes rasgos, las tareas de las cuales se ocupan las unidades de "Les tres dites sobre el diàleg" de tercero y "Parlem-ne" de cuarto.

En las unidades dedicadas a este ámbito, proponemos un aprendizaje global del diálogo, es decir, un aprendizaje basado en la acción real de dialogar que hará jugar a la vez aspectos actitudinales, formales y constructivos del diálogo. Las unidades también proponen medios diversos para vivir en el interior del aula experiencias reales de habla. Se trata, obviamente, de que los alumnos y alumnas aprendan a dialogar dialogando, y que además perciban las dificultades que dialogar comporta, de lo que cuesta hacerlo correcta y eficazmente, y de como paso a paso se puede ir mejorando la calidad del diálogo. Para conseguir estas finalidades se ha diseñado de modo específico ejercicios de discusión de

dilemas, de comprensión crítica y de role-playing, dado que en todos ellos el diálogo juega un papel fundamental. Un último elemento teórico-práctico presente en éstas unidades es la voluntad de aprovechar las ventajas que la toma de conciencia puede aportar en el aprendizaje de los procedimientos dialógicos²⁶¹. No se trata sólo de tener experiencias de conversación, sino también de llegar a conceptualizarlas. El dominio del contenido que hemos señalado supone un aprendizaje a dos niveles: primero, experimentar y practicar las habilidades dialógicas que han sido determinadas; segundo, y dado que este nivel de aprendizaje a pesar de ser deseable e insustituible no es suficiente para dominar plenamente la práctica del diálogo, es necesario saber o ser consciente de qué características definen un diálogo correcto. Es de esta forma como se consigue un metaconocimiento sobre las habilidades para el diálogo; es decir, se conoce conceptualmente en qué consisten y se sabe qué debe hacerse para aplicarlas en procesos concretos de diálogo.²⁶²

En las dos unidades, el educador además de proponer actividades que obligan a los alumnos a realizar un esfuerzo dialógico, les propone el contenido normativo que deben conocer sobre la práctica del diálogo en forma de refranes o cuartetos. De esta forma las máximas o cuartetos tienen un doble papel: facilitar la toma de conciencia de lo necesario en cualquier proceso de diálogo y ayudar a cumplirlo; y, por otra parte, elaborar una ayuda o "chuleta" mental que les recuerde en otros momentos los elementos normativos del diálogo.

261. BERKOWITZ, M.W. : "The Role of Discussion in moral education" en Berkowitz, M.W y Oser, F. (1985): Moral Education: Theory and Application, London. LEA. GRICE, H.P. "Logic and conversation" en Cole, P. y Morgan, J. (edits.) (1985): Syntax and Semantics. Vol. 3 : Speech Acts, New York, Academic Press, pp. 41-58. HABERMAS, J. (1987): Teoría de la acción comunicativa, Madrid, Taurus. LEVINSTON, S.C. (1989): Pragmática, Barcelona, Teide.

262. SALINAS, H. y PUIG, J (1991): "Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo" en Martínez, M. y Puig, J. (Coor.): La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo, Barcelona: Graó, pp.161-170. PUIG, J.M. (1992): Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo, Madrid, CL&E 1993.

El objetivo básico de las unidades del ámbito destinado a las "habilidades para el diálogo" es que los alumnos asuman e interioricen las tres habilidades que plantea cada unidad, así como que conozcan el aspecto moral de tales habilidades dialógicas. Es ésta una unidad fundamentalmente procedimental, cuya finalidad consiste en facilitar la adquisición de una serie de procedimientos formales de intercambio y de actitudes que componen los procesos de diálogo. De entre los distintos elementos procedimentales hemos priorizado para la edad de ocho a diez años los siguientes: la habilidad para escuchar a los demás y comparar su opinión con la propia; la habilidad para centrar el diálogo en un tema determinado y mantenerlo dentro de los límites del tema; la habilidad para participar en el diálogo haciendo aportaciones sinceras; la búsqueda de buenas razones para defender una opinión y el deseo de llegar a un consenso. Por otra parte, el diálogo como contenido procedimental condensa valores tales como la tolerancia, el respeto por los demás y la búsqueda crítica de soluciones óptimas, a la vez que exige valores como la autorrenuncia, el reconocimiento, el compromiso y la esperanza. Autorrenuncia frente a los propios intereses no generalizables, es decir, renuncia al egoísmo en pro de la solidaridad; reconocimiento de la posición de todos los implicados y de su derecho a expresarse; compromiso en la búsqueda de la verdad y esperanza en el consenso definitivo. Todos estos valores tendrían como tela de fondo los valores universales de justicia y solidaridad²⁶³.

El contenido referido a hechos y conceptos en esta edad es escaso, dado que no se plantea el estudio de filosofías dialógicas ni el aprendizaje conceptual de los elementos del diálogo, sino que, como ya hemos indicado anteriormente, la finalidad de las unidades radica en el aprendizaje de procedimientos y destrezas dialógicas. A pesar de ello, el tipo de metodología que en estas unidades utilizamos, fundamentada en la

263. CORTINA, A.: "La ética discursiva" en Camps, V. (ed.) (1989): Historia de la ética. 3. La ética contemporánea, Barcelona, Crítica. pp. 551-559. CORTINA, A. (1990): Ética sin moral. Madrid, Tecnos, pp. 219-238.

toma de conciencia, produce en los alumnos y alumnas un proceso de cierta conceptualización de las habilidades que están aprendiendo. En este sentido podemos decir que el contenido de hechos y conceptos, se centra en la conceptualización de las máximas presentadas, y es un tipo de contenido cuya función es más de soporte o de ayuda al uso correcto de los procedimientos que de teorización del conocimiento. La conceptualización de las máximas se debe entender, por lo tanto, como subordinada al aprendizaje de los procedimientos que las unidades pretenden facilitar.

La unidad de tercero de Primaria se introduce a partir de una lectura donde aparece, de forma condensada, el contenido básico que se irá desarrollando a lo largo de la unidad. Esta primera actividad intenta ayudar a los alumnos y alumnas a situarse ante el tema del diálogo y especialmente, ante las habilidades dialógicas cuyo aprendizaje se pretende facilitar en las sucesivas actividades. La segunda actividad es un ejercicio de clarificación en el cual se pide al niño o niña que se posicione respecto a distintas afirmaciones que se le plantean sobre la práctica del diálogo entre iguales. Es en las actividades número tres, cuatro y cinco donde se trabaja de forma más explícita y sistemática el contenido de la unidad. Cada una de estas actividades contiene una máxima sintetizadora que los niños deben memorizar y un par de afirmaciones normativas explicando el significado y los matices de la máxima y proponiendo distintos ejercicios para trabajar cada una de ellas. La unidad concluye con una "sopa de letras" en la que los alumnos deben identificar cuatro de los conceptos más utilizados a lo largo de la unidad y muy vinculados al concepto de diálogo. En esta última actividad también aparecen incompletas las tres máximas introducidas en las actividades anteriores. A los niños y niñas se les pide que las completen a fin de reforzar el aprendizaje de las mismas.

La unidad correspondiente a cuarto se introduce a partir de un "auca" de cuatro estrofas. Cada una de ellas hace referencia a uno de los elementos dialógicos que posteriormente se trabajaran. Las actividades número dos, tres, cuatro y cinco, están dedicadas a desarrollar el contenido de las distintas estrofas, así como a proponer ejercicios donde practicar las habilidades dialógicas planteadas: actitud de escucha, participación activa, búsqueda de buenas razones y deseo de consenso. La unidad finaliza con un ejercicio de análisis y comprensión del concepto de "diálogo" que pretende obligar a los alumnos a hacer un esfuerzo de síntesis del contenido trabajado en la unidad. La mayoría de las actividades están estrechamente vinculadas a la práctica del diálogo, se realizan en grupos pequeños y proponen un ejercicio respecto a la habilidad planteada. Incluyen también cierta carga de contenido informativo cuya función es, como hemos indicado anteriormente, ayudar a la adquisición de las habilidades en la práctica del diálogo.

Dada la complejidad de actividades y de material ofrecido a los alumnos y alumnas en estas unidades, el papel del maestro como facilitador del aprendizaje es crucial. La mayoría de los ejercicios propuestos para realizar en pequeño grupo o a nivel clase son inviables si el educador no asume un papel relevante de coordinador y motivador. La clarificación y explicación de las normas de participación en las distintas dinámicas es solamente una de las funciones a realizar por el maestro, y posiblemente no la más importante. Consideramos básica la intervención del adulto para ayudar a los alumnos a participar en las distintas actividades y asumir los errores, fallos y limitaciones que encuentren en su ejercitación del diálogo. Los fallos detectados en las prácticas dialógicas deben servir como material para trabajar y reflexionar, sin que ello derive en la creación de un ambiente incómodo para ningún miembro del grupo. Igualmente, la utilización de elementos que facilitan un diálogo correcto tiene que ser rescatada y subrayada por el maestro o maestra a fin de ayudar a los alumnos a tomar conciencia de aquello que van descubriendo. Por último, consideramos interesante favorecer un clima sereno y reflexivo en los ejercicios que son individuales o por parejas.

Pensamos que es necesario un proceso de interiorización personal en relación al contenido de la unidad y para ello son imprescindibles espacios tranquilos en los que el niño pueda "rehacer" la información adquirida.

10.6.5. Ciencia, técnica y ecología.

La toma de conciencia sobre la situación de crisis ecológica en que nos encontramos es seguramente un elemento clave para introducir el tema del medio ambiente desde un punto de vista ético. Para ello partiremos de una idea de crisis ecológica muy vinculada a la quiebra de la maneras de relacionarse del individuo con su medio. Maneras, quizás, que pueden haber tenido sentido en otros momentos históricos, pero que hoy son poco útiles e incluso peligrosas. La crisis ecológica es fundamentalmente un problema humano, y lo es porque todos los errores están estrechamente vinculados a pensamientos, sentimientos y sobre todo a conductas de los seres humanos. Son determinados valores y maneras de actuar lo que estropea una relación armoniosa con el medio natural. Desde este punto de vista, la problemática ecológica es un tema esencialmente humano, cuya solución requiere, entre otras cosas, un cambio ético y una acción educativa.²⁶⁴

Pensamos que la intervención educativa debe ser consciente de dos realidades nuevas que anteriormente no existían o no eran tan claras. Una, que el futuro no está garantizado: se debe pensar y se debe construir porque está abierto a cualquier posibilidad dado que no existen leyes o fuerzas inexorables que determinen su curso natural. Dos, que podemos manipular el fondo de la vida porque existen medios que nos lo permiten.

264, PUIG, J.M. (1989): Conferencia sobre "Educació ambiental com a moviment étic. L'educació moral a l'escola." 12a Escola d'Estiu del Vallès Oriental -Granollers- 8 de septiembre.

La persona interviene directamente en su evolución, tiene en su poder el destino de la especie, a pesar de que frecuentemente actúe sin tener conciencia de cómo su conducta afecta a los aspectos más profundos que rigen la existencia humana.

La aproximación a una nueva ética es posiblemente una de las alternativas con más futuro para superar la crisis ecológica en que vivimos inmersos. Las alusiones que se hacen al plano ético desde diferentes investigaciones llevadas a cabo en las dos últimas décadas ponen de manifiesto la necesidad de abandonar una visión exageradamente antropocéntrica del mundo y dar entrada, en el planteamiento ético y en el campo de las responsabilidades morales, a otras dimensiones que trasciendan las contenidas en la relación exclusivamente interhumana. Se trata, pues, de definir una ética ecológica o medioambiental que permita plantear adecuadamente los derechos y deberes para con la naturaleza. Una ética que deje de centrarse exclusivamente en el hombre y sea capaz de ampliar las fronteras de la comunidad ética para incluir también elementos como la tierra, el aire, el agua, los animales, las plantas, etc.²⁶⁵. Esta nueva ética ecológica considera la naturaleza como valor en sí misma, y no en función de la apreciación humana y del servicio que pueda ofrecer a las personas. En ella una actuación será justa cuando tienda a conservar la integridad, estabilidad y belleza de la comunidad biótica, e injusta cuando se oriente a lo contrario.

El papel de la escuela para fomentar los cambios sugeridos anteriormente puede ser clave. Consideramos que ésta debe ir algo más lejos de los intereses inmediatos de sus alumnos y debe cuestionarles los

265. McCLOSKEY, H. (1988) Ética y política de la ecología, México, Fondo de Cultura Económica. NOVO, M. (1988): Educación ambiental, Madrid, Anaya. ROMANA, T. "La perspectiva moral en la educación ecológica" en Martínez, M. y Puig, J. M. (coord.) (1991): La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo, Barcelona, Graó. SOSA, N.M. "La ética en la educación ambiental" en Sosa, N. M (coord.) (1989): Educación ambiental. Sujeto, entorno y sistema, Salamanca, Amarú. SOSA, N.M. (1990): Ética ecológica, Madrid, Libertarias.

problemas centrales de la humanidad, dentro de los cuales la crisis ecológica, la intervención científica y la manipulación tecnológica son, sin duda, temas claros a plantearse o discutir.

Las unidades que ofrecemos, "Depèn de nosaltres" y "Qui mana en la natura?" pretenden ser una ayuda a este tipo de intervención educativa dentro del aula. Los temas claves que dan sentido a cada una de ellas son fundamentalmente dos. En el caso de cuarto, la ampliación de la comunidad ética y el valor de la naturaleza en sí, con independencia del uso que el ser humano haga de ella. En la unidad de tercero la idea de fondo es la capacidad del sujeto para crear y construir el medio donde habita. Como veremos más adelante, el núcleo básico de las unidades no es el contenido informativo sobre ecología, aunque ello no quiere decir que no se de ninguna información, sino el planteamiento de problemas, situaciones y casos en los que entran en conflicto diversos valores o prioridades, y respecto a los cuales se deben tomar decisiones con trascendencia para el presente y futuro del entorno.

En la investigación realizada en las escuelas surgieron numerosas aportaciones referidas a temas medioambientales. Pese a ello eran aportaciones poco variadas en relación al contenido, y estrechamente relacionadas con las modas propagadas por los medios de comunicación. Es así como respecto al tema de la ecología se recogieron pocos casos concretos o descripciones de situaciones vividas. "La capa de ozono", "el humo de las fábricas" o "los papeles en el suelo" fueron expresiones muy repetidas en las entrevistas que mantuvimos con los alumnos. Con el material que ofrecemos en estas unidades pretendemos profundizar algo más en el tema y ayudar a tomar conciencia de su complejidad.

Si bien, como hemos indicado, las encuestas no aportaron una información rica y variada sobre el tema, ésta nos llegó a partir de los mass-media. En el estudio hecho sobre la prensa pudimos acceder a distintos aspectos, realidades variadas y situaciones muy diversas y

controvertidas en torno al tema de la intervención humana en la naturaleza, así como a las diferentes lecturas, puntos de vista y percepciones que se tiene respecto a los distintos elementos relacionados con el tema ecológico.

Los contenidos de hechos, conceptos y principios en esta unidad se refieren en el caso de tercero a la idea de que el medio no es una realidad casual sino construída por el ser humano. Obviamente éste no lo crea, pero lo manipula hasta tal extremo que en la actualidad el concepto de naturaleza y de cultura están en íntima relación. En el curso de cuarto este tipo de contenidos se refieren al conocimiento de otras formas de entender la relación del hombre y la mujer con la naturaleza, así como a la diferencia entre fenómenos naturales y fenómenos provocados por el ser humano. Por último, y a modo de ejemplo significativo, se da cumplida información sobre la situación en la selva Amazónica. Los contenidos procedimentales más significativos trabajados en estas unidades son: la capacidad para adquirir información lo más objetiva posible, la capacidad para comprender críticamente la realidad, y el razonamiento moral y la habilidad para intervenir eficazmente en el entorno. Los valores que las unidades facilitan son especialmente el valor de la conservación de la naturaleza, el valor del respeto y el valor de la responsabilidad.

La unidad de tercero, "Depèn de nosaltres" plantea a lo largo de las tres primeras actividades la construcción de dos barrios muy cercanos. La intervención de los vecinos de cada uno de ellos es definitiva en la evolución o degradación del barrio. La explosión demográfica, el incremento desmesurado de coches y la implicación de los vecinos en la limpieza del barrio son los temas claves de estas primeras actividades. A continuación se invita a los alumnos a describir y explicar su barrio, teniendo presente los aspectos introducidos en las actividades anteriores. La actividad número cinco aporta información sobre el tema de los diferentes tipos de basura, proponiendo a los niños y niñas, en la última actividad, que apliquen los conocimientos adquiridos.

La unidad de cuarto, "Qui mana en la natura?", parte de una adaptación de la carta escrita en 1855 por el Indio Seattle al presidente de los EEUU. En el texto queda muy subrayada la idea de la comunidad biótica y el papel del hombre como un elemento más de la naturaleza. La armonía con el medio natural y la llamada a la responsabilidad de los hombres blancos para respetar y cuidar la tierra son el mensaje central de la carta. La segunda actividad se centra en el tema de la intervención humana. En ella se presentan dos noticias de diario: la primera sobre un terremoto y la segunda sobre un atentado terrorista. Las consecuencias de los dos acontecimientos son muy semejantes, sin embargo la causa es totalmente distinta. A los alumnos se les plantea preguntas en torno a las semejanzas y diferencias de ambos hechos. La tercera actividad incluye un dilema donde el protagonista es el alcalde de un pueblo que debe tomar la decisión de cerrar o no una fábrica de tejidos que perjudica las aguas del río que pasa por el pueblo. Los alumnos deben valorar los motivos a favor y en contra de cada una de las posibles soluciones y optar razonadamente por una de ellas. Las actividades número cuatro y cinco enlazan con la carta del indio Seattle y pretenden hacer un análisis comparativo de los aspectos positivos de la sociedad formada por los hombres blancos y la formada por los indios "pieles rojas". A partir de unas "cajas-regalo" el grupo debe seleccionar aquellos elementos que considere más relevantes y positivos de cada una de las culturas. La fiesta de entrega de las cajas se plantea como un ejercicio de role-playing en el que los niños y niñas intentan identificarse con el papel que les corresponda ("hombres blancos" o miembros de la tribu de los "pieles rojas"). La unidad concluye con una actividad informativa sobre la selva amazónica. A partir de la información que se presenta, los alumnos deben realizar diferentes tareas de búsqueda de información.

10.6.6. Escuela y trabajo.

Parece bastante frecuente que en la escuela se recojan todos aquellos aspectos que de una u otra manera son significativos en la vida del niño o niña. Las noticias de prensa, fenómenos ocurridos en la

naturaleza, problemas sociales, el sentido de las fiestas populares, temas controvertidos a nivel social, y, sin duda, otros muchos son en numerosas ocasiones temas que originan debates o son el centro de las asambleas de las aulas. Curiosamente, sin embargo, el tema de "la escuela" no se trata con la misma frecuencia dentro del ámbito escolar. Parece que el hecho de pertenecer a ella dificulta o hace innecesario su propio análisis. En las unidades dedicadas a este tema, "Com ens organitzem a classe?" y "Qui fa l'escola?" pretendemos facilitar la discusión y comprensión de la vida escolar por parte de sus miembros. Para ello, el material que se ha diseñado pretende fundamentalmente que la escuela se tematice y problematice a sí misma mediante la reflexión de alumnos y profesores.

En la investigación llevada a cabo en las aulas de tercero y cuarto fue muy frecuente y numerosa la aparición de conflictos vividos por los niños y niñas en el ámbito escolar. Si bien alguno de ellos se refería a temas estrictamente académicos o relacionados con el contenido de las diferentes materias, la inmensa mayoría quedaban situados en el ámbito de las relaciones interpersonales. En algunos casos eran las discusiones entre compañeros, en otros casos se trataba de problemas en torno a las actividades grupales, la organización y dinámica del aula, la discriminación de algún niño o la actuación, incorrecta desde el punto de vista infantil, del maestro.

A partir del tema escolar podríamos tratar diferentes contenidos en función del significado que otorguemos al término "escuela". Las diversas teorías, tendencias o metodologías seguramente ofrecerían definiciones contrapuestas de dicho concepto. A pesar de ello hay elementos que configuran y describen la realidad escolar, con independencia de las distintas corrientes pedagógicas. En primer lugar, la escuela es una institución creada expresamente para cumplir una función pedagógica, su intención educativa es clara y específica. En la escuela, por otra parte, se da una realidad colectiva; realidad formada por dos roles asimétricos bien diferenciados: el rol de quien va a enseñar y el rol de quien va a aprender.

El rol de quien va a aprender es siempre asumido por un colectivo, que recibe la instrucción y formación a la vez. La escuela es también un lugar concreto, un edificio, un espacio delimitado, que actúa en unos límites temporales determinados. El espacio, así como los momentos que la escuela privilegia para el aprendizaje, está en función de la pedagogía que asume y del modelo de escuela en que ésta se sitúa. Otro rasgo característico de la escuela es la predeterminación y sistematización de los contenidos que en ella se dan. Estos serán seleccionados y secuenciados en función del tipo de escuela, sistema social al que pertenece, lugar, o época. Por último, en la escuela se da una forma de aprendizaje descontextualizado; en ella se transmite un conocimiento desconectado de la realidad donde éste se crea y utiliza²⁶⁶.

En el diseño de las unidades dedicadas al tema escolar, tuvimos presentes los elementos señalados por Trilla, especialmente en la unidad de cuarto en donde se describen las funciones cuyo papel en la escuela es predominante. A pesar de ello, y teniendo en cuenta la información recogida en las encuestas con los alumnos, priorizamos la idea de la escuela como lugar y espacio de encuentro con otras personas. Esta idea se desarrolla a partir de dos prismas. En primer lugar, el encuentro en el aula, encuentro que fundamentalmente se produce con los compañeros/as y con el adulto o adultos encargados de la formación del grupo. En segundo lugar, el encuentro con la escuela como institución global más amplia. Encuentro, por tanto, con todas aquellas personas que trabajan en el ámbito escolar y que asumen roles y responsabilidades distintas.

En el tratamiento de la unidad dedicada a la dinámica del aula nos pareció interesante destacar el papel de la asamblea, por considerarla una experiencia privilegiada de diálogo, un momento donde el colectivo se reúne para reflexionar sobre sí mismo, para tomar conciencia de grupo y

266. TRILLA, J. (1985): Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela, Barcelona, ed. Laertes.

para ir evolucionando y cambiando en función de aquello que sus miembros consideren oportuno. Nuestra experiencia en las aulas nos indica que la asamblea juega un papel importante en las relaciones que se establecen en el grupo. Cada participante en la asamblea sabe que los acuerdos de grupo tomados en ella vinculan a todos sus miembros personalmente. La asamblea es también una oportunidad que la escuela pone a disposición de los alumnos y alumnas para que cada uno pueda expresarse y realice su derecho a ser escuchado.²⁶⁷

Los objetivos básicos de las unidades que dedicamos a la escuela son: en primer lugar, analizar los diferentes elementos que entran en juego en la dinámica del aula, así como descubrir las actitudes que favorecen una relación positiva y que facilitan una organización participativa y eficaz dentro de la misma. En segundo lugar, descubrir las funciones que la escuela tiene y conocer los distintos roles profesionales que en el ámbito escolar confluyen. No se trata de un conocimiento frío y distante, sino de apreciar la aportación de cada una de las personas que trabajan en la escuela, y valorar la importancia de los distintos trabajos que se llevan a cabo de forma paralela para lograr un buen funcionamiento de la institución escolar.

Los contenidos sobre hechos y conceptos se basan fundamentalmente en el conocimiento de las funciones de la escuela y en la conceptualización de las actitudes que facilitan una buena dinámica en el aula. Asimismo se parte de algunos hechos habituales que ocurren en las aulas cuyo análisis permite entender mejor las condiciones de convivencia escolar. Estos contenidos se presentan a partir de los temas que frecuentemente se discuten en las asambleas de esta edad. Los contenidos procedimentales hacen referencia a la resolución de conflictos,

267. COLOMAN, P. y otros (1991): "Les assemblees de classe: anàlisi d'un cas" en Perspectiva Escolar. nº 157 Barcelona, Rosa Sensat. FRANCH, J. y MARTINELL, A. (1984): L'animació de grups d'esplai i de vacances. Fer de monitor. Barcelona, Laia. DARDER, P.; FRANCH, J.; COLL, C. y PELACH, J. (1991): El grup-classe. Catalunya, Eumo.

la empatía o toma de roles, la autoobservación de la propia conducta en relación a situaciones vinculadas a la escuela y el juicio moral. Los valores que impregnan las unidades de forma más clara son: el valor del diálogo, el valor de la tolerancia, de la participación y del compromiso.

La unidad de tercero se introduce con una "hoja de asamblea" donde se recogen distintas aportaciones de los alumnos. Las aportaciones se distribuyen en los tres apartados, ya clásicos, de las asambleas de esta edad: "yo pregunto", "yo propongo" y "yo felicito". En la segunda actividad aparece el diálogo que se establece a propósito de una de las frases que aparecen en el apartado primero, "yo pregunto". El diálogo gira en torno a un caso de castigo colectivo y lo mantiene la maestra, un alumno y una alumna del grupo. En él se intenta recoger las diferentes opiniones y sensibilidades sobre el tema de las sanciones colectivas. La tercera actividad consiste en un dilema sobre la falta de responsabilidad y de seriedad en la realización de uno de los turnos rotatorios establecidos en clase, el dilema se complica posteriormente dando lugar al tema de los "chivatazos" y los secretos entre amigos. La cuarta actividad cuestiona las diferentes funciones que existen en una clase y quién las debe asumir. Esta actividad pretende forzar al grupo a clarificar la dinámica del aula, respetando los diferentes roles y asumiendo una actitud participativa y dinámica en la marcha de la clase. A continuación se propone a los alumnos que, en grupos reducidos, piensen tres normas que les gustaría que estuviesen vigentes en el aula. La discusión de las normas elaboradas por cada grupo y la búsqueda de acuerdo a nivel general es el ejercicio fundamental de esta actividad. Para finalizar la unidad se pide a los niños y niñas que escriban una carta "a un amigo extraterrestre" explicándole cómo es una clase. Con ella se quiere motivar a los alumnos a hacer una síntesis de los distintos elementos, conceptos y aspectos que a lo largo de la unidad han ido surgiendo en relación al aula.

En el curso de cuarto la primera actividad es una presentación de tres escuelas diferentes: una escuela africana, una escuela de un pueblo de Cataluña de hace cien años y una escuela actual. Se trata en esta primera actividad de descubrir los factores comunes a todas ellas y los factores específicos de cada una en particular. La segunda actividad gira en torno a las distintas funciones o responsabilidades que coexisten en la escuela. El ejercicio presenta diez frases relacionando el personal de la escuela con distintas funciones. Algunas de estas frases son erróneas y son los alumnos quienes deben describir de forma correcta el trabajo llevado a cabo por cada personaje. La tercera actividad es un dilema que plantea el tema de las condiciones de trabajo del personal de limpieza de una escuela concreta. La colaboración de los alumnos y la comprensión de los padres son temas que surgen al complicarse la discusión. A continuación se incluye un ejercicio de habilidades sociales, protagonizado por un alumno y el conserje de la escuela. A partir del análisis de la conversación mantenida entre los dos personajes, el grupo debe elaborar un nuevo diálogo. La actividad quinta es una hoja de frases inacabadas sobre posibles situaciones relacionadas con la ausencia o inexistencia de algunos roles y personajes escolares tratados en actividades anteriores. La unidad finaliza con una entrevista (real o imaginaria) a una de las personas que trabajan en la escuela.

El maestro podría utilizar estas unidades para reforzar una reflexión sobre el trabajo que se realiza en la escuela y para facilitar, en la medida de lo posible, momentos de encuentro con el personal que habitualmente convive en ella.

10.6.7. Civismo y convivencia.

Si bien la convención social no coincide con la moralidad, en determinadas circunstancias ambos tipos de fenómenos aparecen estrechamente relacionados. A nivel cotidiano es frecuente que la terminología "convención" y "moralidad" se utilice indistintamente, sin que

por ello podemos decir que no haya elementos claros para diferenciar una de otra. Desde un punto de vista científico, sin embargo, las convenciones sociales y las prescripciones morales quedan claramente delimitadas.

Las convenciones implican una coordinación a nivel de organización social, se validan mediante un consenso y dependen por tanto del contexto social. Los actos convencionales son, en sí mismos, arbitrarios y surgen como resultado de un conocimiento compartido. Es de esta manera como una uniformidad convencional arraigada en un sistema social concreto, puede desempeñar la misma función simbólica que otra uniformidad convencional distinta en otro sistema social. A diferencia de ellas, las prescripciones morales no dependen del contexto social o de una alteración en el consenso acordado. Ello no implica que la moralidad sea fija e inalterable, sino que el motivo de su evolución y de los cambios que en ella se dan no obedece al sistema de organización general, sino a los méritos intrínsecos que, desde un punto de vista estrictamente moral, pueda tener una acción sobre otra. Es por ello que a pesar de que las prescripciones morales forman parte del contexto social no están definidas por él ni sometidas a una forma particular de organización²⁶⁸.

En nuestro caso, consideramos que, en la medida que la educación moral tiene que ver con los modos de interrelación personal y de convivencia colectiva, el tema de los comportamientos convencionales que en cada cultura y en cada generación se transmiten debe quedar incluido en el currículum. Es, sin duda, el aspecto de la educación moral más directamente vinculado con la socialización, entendida principalmente como adaptación a los usos sociales. Más allá del puro conocimiento de los comportamientos cívicos básicos de nuestra cultura y de su utilidad correcta, la unidad quiere también presentar el carácter de relatividad y arbitrariedad que estos comportamientos encierran en sí mismos así como la posibilidad de ser modificados.

268. TURIÉL, E. (1983): El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención. Madrid, Debate.

La unidad "Com ho hem de fer?" está dirigida a los alumnos y alumnas de la clase de tercero de Primaria. El objetivo de la unidad es doble. Por una parte se intenta ayudar a los niños a descubrir y adoptar una manera espontánea, sincera y respetuosa de relacionarse con los demás. Por otra parte, pretende sensibilizarlos respecto a la importancia de las formas en una convivencia agradable, mostrándoles la relatividad y convencionalidad de estas formas.

En relación a los contenidos referidos a hechos y conceptos, se trabaja principalmente el significado de los valores destacados en la unidad: amabilidad y sinceridad, así como el reconocimiento del uso y necesidad de estos valores en una convivencia correcta. Los contenidos procedimentales juegan un papel importante. De hecho, son el elemento central de la unidad. Los procedimientos más utilizados son los referidos a la autorregulación del propio comportamiento, a la capacidad para orientar la conducta de una manera deseada teniendo presentes los criterios personales y los criterios sociales reconocidos como buenos y aceptables. Los contenidos de hechos y conceptos quieren ser una ayuda cognitiva y eficaz para facilitar al alumno la asunción de los procedimientos. Los contenidos sobre valores, normas y actitudes más importantes que impregnan la unidad son: la amabilidad, el respeto, la espontaneidad, la sinceridad y la simpatía. Algunos de ellos se explicitan en la última actividad de la unidad.

La unidad se inicia a partir de cuatro ejemplos que presentan formas de actuar correspondientes a épocas diferentes. A modo de introducción de esta primera actividad se incluye un pequeño texto advirtiendo al alumno de la variabilidad y relatividad de las costumbres sociales. Al margen de las formas concretas que se presentan en los cuatro ejemplos, también se describe el sentido o la función que estas costumbres cumplían en su momento, invitando al grupo a buscar formas actuales que cumplan la misma función simbólica que los ejemplos de la lectura. Consideramos que el ejercicio de identificar formas sociales antiguas con formas sociales modernas facilitaría la tolerancia y comprensión cultural, y mostraría la

relatividad de la convención. En la segunda actividad se pretende mostrar al niño o niña la repercusión que las contestaciones y la manera de dirigirse a los demás tiene en la relación con las personas. Es en esta actividad donde se introduce el valor de la amabilidad en el trato interpersonal. La tercera actividad plantea un dilema en el que el alumno debe conjugar el valor de la amabilidad con el valor de la sinceridad al tomar una decisión sobre la situación conflictiva planteada. Pensamos que la búsqueda de soluciones y alternativas intentando ser sincero y no molestar a los demás era un ejercicio interesante para presentar el conflicto que las formas convencionales pueden generar en algún momento. En la cuarta actividad se incluye un ejercicio sobre diferentes formas de saludo y la oportunidad o conveniencia de cada una de ellas en diferentes contextos. El objetivo es que de una manera lúdica los alumnos y alumnas perciban cómo una determinada forma de actuar puede ser adecuada en una situación determinada pero inoportuna fuera de ese contexto. La actividad pretende asimismo relacionar las formas sociales como expresión de relaciones y sentimientos hacia los demás. La siguiente actividad sitúa al niño ante seis interrogantes sobre distintas situaciones en las que las habilidades sociales pueden jugar un papel decisivo. La unidad finaliza con un ejercicio de comprensión y análisis de dos conceptos "amabilidad" y "sinceridad", conceptos que a lo largo de la unidad se han ido introduciendo como valores deseables para la convivencia.

Consideramos que el tipo de actividad que se solicita al alumno en esta unidad gira en torno a dos núcleos fundamentales. En primer lugar, y dada la naturaleza de la unidad que, como hemos indicado anteriormente, es fundamentalmente procedimental, en varias de las actividades se pide al niño que practique procedimientos que se consideran facilitadores de una buena convivencia. En segundo lugar se insta a los niños y niñas para que tomen conciencia de estos procedimientos y de su necesidad en la práctica cotidiana.

En relación a la función del maestro, una de las tareas básicas que debería realizar en esta unidad es facilitar al grupo la conexión del contenido de la unidad con la actividad fuera del aula. Por el tipo de temática que se incluye en la unidad, será relativamente fácil establecer transferencias a la vida de los alumnos y alumnas así como encontrar ejemplos más cercanos o motivadores que los presentados en las lecturas. Creemos también que el educador debería insistir en el sentido y la comprensión de las habilidades convivenciales que se proponen y explican. Probablemente los alumnos tiendan a centrarse en las anécdotas que recogen las distintas actividades, sin captar el significado completo que éstas pretenden mostrar. El papel del maestro o maestra para acercar, facilitar o generalizar el contenido de la unidad seguramente será decisivo en la comprensión del mismo.

10.6.8. Discriminación por razón de género.

Si la educación moral debe analizar críticamente la realidad cotidiana y las normas sociomorales vigentes, de modo que ayude a idear formas más justas y adecuadas de convivencia, pensamos que debe ser especialmente sensible a todos aquellos temas que, por su grado de conflictividad y su escaso tratamiento educativo, contribuyen a perpetuar situaciones de injusticia hacia alguno de los colectivos sociales. Es por ello que el tratamiento de temas relacionados con distintas formas de discriminación se hace inevitable en un currículum de educación moral, al menos tal y como nosotros la entendemos. Aquí nos ocupamos, en concreto, del análisis de las discriminaciones por razón de género.

Esta unidad pretende ser una ayuda para trabajar el tema en las aulas, favoreciendo el diálogo y la discusión entre niños y niñas. En ella se intenta ofrecer una alternativa al alumno para que adopte actitudes críticas y tome decisiones que no se limiten a aceptar el modelo vigente, modelo que, en este caso, tiende a crear diferencias discriminatorias y a priorizar y valorar el rol masculino como superior al rol femenino²⁶⁹.

En la investigación realizada por Kohlberg²⁷⁰ sobre el desarrollo de la adquisición de la identidad sexual en la infancia, el psicólogo explica los mecanismos utilizados por los niños y niñas para construir su identidad sexual. En el caso de las niñas, el mecanismo que implica una valoración egocéntrica del sujeto y que le lleva a pensar que su sexo es el mejor porque es el suyo retrocede a medida que crece la superioridad social del individuo masculino adulto. De igual forma, la investigación descubre como a partir de los cinco-ocho años ambos sexos ya atribuyen mayor valoración y prestigio social al varón.

Curiosamente, en la investigación llevada a cabo en las aulas fueron muy pocos los ejemplos recogidos en los que niños o niñas percibían actitudes discriminatorias en función del género. Cuando esto ocurría los casos hacían referencia a situaciones de deporte, donde las niñas quedaban en un segundo plano pese a ser "tan buenas como ellos". Sin embargo, fueron mucho más frecuentes las aportaciones en que los alumnos y alumnas reproducían los estereotipos sociales asignados al hombre o la mujer. En sus intervenciones los alumnos asignaban roles concretos en función del sexo de los personajes. Las tareas domésticas o las distintas profesiones son algunos de los temas donde el niño proyectaba claramente los prejuicios transmitidos por la sociedad. La escasa percepción de la problemática que manifiestan las aportaciones de los niños y niñas orientó el tipo de tratamiento que merecía el tema. Nos encontrábamos ante una problemática importante que debíamos "desvelar" y dar a conocer a los alumnos, problemática que a pesar de no preocuparles consideramos que debía ser incluida en el currículum.

269. MORENO, M. (1986): Cómo se enseña a ser niña. El sexismo en la escuela, Barcelona, Icaria. SUBIRATS, M. y BRULLET, C (1988): Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta, Madrid, Instituto de la mujer.

270. KOHLBERG, L.: "Análisis de los conceptos y actitudes infantiles relativos al papel sexual desde el punto de vista del desarrollo cognitivo" en MACCOBY, E. (1972): Desarrollo de las diferencias sexuales, Madrid, Marova.

Quizás sea éste uno de aquellos temas en los que la vertiente creativa y transformadora de la educación moral destaca especialmente. La educación moral adquiere, en estos casos, una función de cambio y transformación individual y colectiva, una función emancipadora. Su objetivo es romper una forma concreta de socialización, en la cual la discriminación de un colectivo concreto es una actitud interiorizada y asumida por una mayoría de individuos, e intentar potenciar nuevas formas de convivencia social en contextos de igualdad y respeto entre las personas. La adaptación y socialización al orden establecido en este caso favorece un tipo de comportamientos discriminatorios hacia el género femenino, comportamientos que debido a sus mecanismos de transmisión, cotidianos y constantes, pasan desapercibidos. La educación moral y el objetivo de la unidad consiste, sobre todo, en despertar una sensibilidad diferente que haga posible la percepción de esta situación injusta.²⁷¹

Entendemos, también, que una educación no sexista no se caracteriza únicamente por ser respetuosa en el lenguaje y delicada en la selección de ilustraciones en los libros de texto, sino que debe, además, convertir la discriminación por razón de género en tema explícito para ser tratado en las aulas, porque es un tema importante y problemático, y porque explicitarlo puede ser eficaz. El hecho de descubrir y tomar conciencia de la situación de discriminación social en que se encuentran las mujeres puede ayudar a apreciar los valores de justicia que deben aplicarse y construirse en relación al tema.

El contenido referente a hechos y conceptos no se centra tanto en el tratamiento de situaciones conflictivas como en el descubrimiento y conceptualización de actitudes injustas e irrespetuosas en las mismas. Por tanto, el reconocimiento y comprensión crítica de casos de discriminación

271. HERAS, P. "La educación no discriminatoria por razón de sexo" en Martínez, M. y Puig, J. M. (coord.) (1991): La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo. Barcelona, Graó. PUIG, J.M. (1992): "Educación Moral" en MEC: Materiales para la Reforma.Educación Infantil, Primaria y Secundaria, Madrid, MEC.

por causa de género es el núcleo central de este tipo de contenidos. Los contenidos procedimentales de la unidad son el desarrollo de la perspectiva social o empatía, el diálogo, el autoconocimiento y especialmente el desarrollo de la capacidad crítica en torno a prejuicios y situaciones de marginación encubierta. Los valores que trata la unidad son: el valor de la justicia, la complementariedad, la igualdad, el respeto por las diferencias y el valor del compromiso.

La unidad, "M'agrada ser el que sóc", se introduce con una carta que dirige una niña a su abuela. En ella, la niña critica diferentes situaciones de discriminación por razón de género que percibe en la convivencia con sus compañeros, en la sociedad, en la televisión, etc. En la carta se hace referencia a un compañero de clase, figura positiva y dialogante que introduce una sensibilidad y percepción distinta respecto el tema de la desigualdad entre hombres y mujeres. La segunda actividad presenta diez frases inacabadas sobre distintos aspectos relacionados con la identidad sexual y los roles designados a cada uno de los dos géneros. Los alumnos deben manifestarse al respecto, expresando sus opiniones, sentimientos y puntos de vista en cada una de las frases. Puede ser una excelente oportunidad para detectar actitudes prejuiciosas y discutir las. La tercera actividad es la carta de contestación de la abuela a su nieta. El tono de la carta quiere ser crítico y esperanzador a la vez. La carta valora los progresos realizados respecto a la integración de la mujeres en la sociedad, e invita a seguir comprometiéndose y actuando para conseguir una situación de igualdad y justicia entre hombres y mujeres. La siguiente actividad incluye un listado de las ocupaciones más comunes en una familia y pide al niño que escriba quién asume cada una de las ocupaciones en su casa. En la quinta actividad se plantea un dilema en el que una persona tiene dificultades para trabajar de enfermero, por el hecho de ser hombre. Queríamos presentar en alguna actividad, una situación en donde el discriminado fuera el hombre y no la mujer, y ello fundamentalmente por tres motivos. Uno, porque quizás facilita procesos de empatía e identificación por parte de la población masculina; dos, porque queríamos centrar el tema en la injusticia que comporta tal tipo de

discriminación, con independencia del género de la víctima; y tres, porque queríamos transmitir la idea de que en una sociedad que discrimina por razón de género, todos salimos perdiendo, hombres y mujeres. La unidad concluye con una actividad de role-model donde se presenta las características biográficas más representativas de un personaje femenino en muchos aspectos modélico y posiblemente bastante distante de las imágenes convencionalmente asociadas al rol de mujer.

10.6.9. Relación en el ámbito familiar.

La problemática en el núcleo familiar fue, sin duda, el tema hacia el que los niños y niñas que entrevistamos se mostraron más sensibles. Si bien la cantidad de ejemplos y casos recogidos en este ámbito fue similar al de otros (p.e. conflictos entre iguales), la preocupación del niño, así como su implicación en el problema, era muy distinta. Pensemos que los niños y niñas de ocho a diez años son todavía muy dependientes de los padres, si bien, como explicaremos más adelante, están iniciando la construcción de relaciones relevantes fuera del núcleo familiar. Los alumnos entrevistados mostraron clara conciencia de la dependencia que les unía a la familia, dependencia que a la vez que criticaban les satisfacía.

Cuando los alumnos y alumnas explicaban los conflictos con sus amigos, normalmente hacían referencia a problemas puntuales; es decir, a anécdotas que les desagradaban pero que generalmente trascendían muy poco a la relación cotidiana. En el caso de la familia, especialmente cuando hablaban de los padres, surgía con frecuencia ejemplos referidos a actitudes o situaciones permanentes de insatisfacción o conflicto. La pasividad o indiferencia que experimentaban en la actitud de los padres era más dolorosa que la percibida en el grupo de amigos (éstos todavía no tienen una gran relevancia para el sujeto de esta edad). De igual manera se sentían profundamente afectados por las discusiones entre sus padres a pesar de no participar en ellas. También hubo un gran número de aportaciones en torno a problemas reales aunque no inmediatos que los

niños y niñas intuían como una posibilidad. Los divorcios, las muertes o las enfermedades cobraban una gravedad especial si se referían a los padres.

La información recogida en las entrevistas fue lo que determinó, en gran parte, el tipo de contenido sobre el que deberían de tratar la unidades curriculares dirigidas a la edad. En las entrevistas se pudo apreciar un creciente interés por temas relacionados con la diversidad de modelos familiares, y ello fundamentalmente porque respondía a experiencias personales vividas cotidianamente por los alumnos y alumnas. Percibimos también como hay niños que se sienten bien o mal ante sus compañeros debido al tipo de familia en la que viven. Hubo algunos casos, por ejemplo, en que los alumnos ocultaban que sus padres estaban separados y temían que sus amigos se enteraran. El sufrimiento o "la vergüenza" expresada por algunos niños respecto al tema de la separación de sus padres o el miedo generalizado a que ésto ocurriera nos pareció motivo suficiente como para dedicar una de las dos unidades a tratar el tema de los modelos familiares.

Por todo ello, consideramos que debíamos ayudar a normalizar y describir de forma positiva modelos familiares diferentes. Modelos que socialmente no siempre son bien aceptados y que algunos niños y niñas de esta edad percibían como una amenaza. En la mayoría de situaciones descritas por los alumnos, la realidad familiar es grata y agradable y el problema surge cuando esa realidad familiar no es aceptada ni bien vista socialmente. Pensamos que el tema de los prejuicios tenía aquí un papel relevante y que debíamos contribuir a superarlos. La descripción de tres modelos familiares corrientes, todos ellos caracterizados por vivencias y relaciones positivas entre sus miembros, nos parecía que podía ser un buen medio para iniciar el tratamiento del tema.

Otro núcleo temático que aparecía en las aportaciones de los alumnos era el referido a los conflictos que empiezan a surgir a esta edad con motivo de la progresiva autonomización del niño respecto a sus

padres. Podemos decir que es a los ocho o nueve años cuando el niño o niña inicia una etapa en la que va diversificando ámbitos de relación diferentes: hijo, hermano, compañero de clase, amistades fuera de la escuela, etc. En cada uno de estos ámbitos establece unos lazos de relación y asume una serie de responsabilidades que no siempre son compatibles entre sí. Es más, en ocasiones pueden ser percibidas por el sujeto como contradictorias. El deseo del niño de ser fiel a cada uno de estos compromisos y de actuar en cada ámbito de la manera que los demás esperan de él es, con frecuencia, motivo de conflicto interno. Ello no quiere decir que en edades inferiores el niño o niña no haya vivido conflictos en las relaciones con sus padres, sin embargo, es en este momento cuando se individualiza y elabora su identidad a partir de la multiplicidad de relaciones en ámbitos sociales distintos. En la unidad dedicada a tercero, "Ho hem d'explicar tot als pares?" al margen de la casuística del tema de los secretos, se quiere facilitar al alumno un conocimiento y reestructuración en relación a algunos de los roles que cotidianamente desempeña (hijo, hermano, amigo, alumno, compañero).

Los objetivos de las unidades dedicadas a la relación en el ámbito familiar han ido surgiendo anteriormente pero se podrían sintetizar en dos. Uno, analizar y entender situaciones de conflicto con motivo de incompatibilidades entre compromisos familiares y compromisos fuera del ámbito familiar, especialmente problemas en torno al tema de la confianza-desconfianza entre padres e hijos. Dos, conocer y aceptar modelos familiares distintos, valorando los elementos positivos y, con frecuencia, comunes que hay en todos ellos.

Los contenidos referentes a hechos y conceptos varían en las dos unidades. En el curso de tercero giran en torno a la conceptualización de algunos de los valores que impregnan la unidad, así como del análisis de hechos cotidianos que tienen lugar en las familias, análisis que facilitará a los alumnos una mayor comprensión de la dinámica familiar. En el curso de cuarto, este tipo de contenidos se basa en el conocimiento de ciertas

funciones familiares básicas, (el cuidado, las relaciones afectivas entre sus miembros, cuestiones organizativas, etc) y el reconocimiento de éstas en estructuras familiares diversas. Los contenidos procedimentales se centran básicamente en la capacidad para comprender críticamente la realidad, la toma de perspectivas sociales, y el autoconocimiento y autoexpresión respecto la propia experiencia familiar. Los valores que de forma explícita o implícita aparecen en las unidades son: el valor de la confianza, del pluralismo, el valor de la comprensión y el de la autonomía.

La unidad de tercero, "Ho hem d'explicar tot als pares?", se introduce con un relato en el que aparece una controversia entre el valor de la confianza y el de la autonomía respecto a los padres. La lectura introduce opiniones y puntos de vista diferentes a fin de mostrar la complejidad del tema. La segunda actividad plantea un dilema que profundiza en el tema tratado anteriormente (la dependencia de los padres, el temor a las represalias y el poder ejercido por éstos, son algunos de los aspectos que incluye el dilema) y en el cual se pide al alumno que justifique las distintas opciones que tiene el protagonista y que opte por una de ellas. El objetivo de la actividad es que los alumnos/as descubran las ventajas y limitaciones que cada una de las opciones conlleva. La tercera actividad consiste en un role-playing en el que se invita al alumno a elaborar un diálogo entre padres e hijos. El descubrimiento de los temas vividos como "tabús" así como la asunción de distintos roles son el núcleo de la actividad. El siguiente ejercicio es de clarificación de valores y en él se pide a los alumnos que se manifiesten respecto a temas tales como la confianza con los padres, la autonomía personal o el compromiso con los amigos. La quinta actividad es un ejercicio de habilidades sociales que presenta dos modelos de conducta. El modelo positivo se caracteriza por una actitud asertiva y decidida y debe ser transferido por los niños y niñas a la nueva situación que se les propone. La unidad concluye con un ejercicio de comprensión conceptual sobre uno de los valores más palpables que surgen a lo largo de la unidad: el valor de la confianza.

En el caso de cuarto, como ya hemos indicado anteriormente, la unidad, "Les nostres famílies", se introduce a partir de tres fragmentos de diarios personales en los que una niña y dos niños describen su familia. Los modelos familiares son muy diferentes entre sí, si bien todos ellos garantizan una serie de funciones que satisfacen a sus miembros. A los alumnos se les invita a describir otros tipos de familias conocidas por ellos y a subrayar qué es lo que más les gusta de cada modelo familiar. En la segunda actividad se pide al alumno que, al igual que han hecho los protagonistas de la lectura, describa brevemente su familia. A continuación se introduce un ejercicio de frases inacabadas donde se cuestionan diferentes aspectos relacionados con el concepto de "familia". En cuarto lugar aparece una situación muy positiva en la relación de unos abuelos con sus nietos. Los alumnos deben asumir ambos roles e intentar descubrir los sentimientos de los personajes de la lectura. La siguiente actividad es un ejercicio de habilidades sociales en donde el protagonista tiene una actitud incorrecta con su abuelo. Los alumnos deben diseñar un nuevo diálogo en el que ambos protagonistas lleguen a entenderse, salvando las diferentes opiniones que tienen respecto al tema. La unidad finaliza con la discusión de un caso en el que un niño se muestra enfadado con su madre por no quererle comprar una bicicleta nueva.

El papel del maestro en estas unidades es decisivo, especialmente en el caso de cuarto. En algunas ocasiones las lecturas plantean directamente aspectos conflictivos vividos por los niños en el seno de su familia. El comentario de los distintos modelos familiares así como la descripción del propio puede ser un tipo de ejercicio que afecte a algunos de los alumnos. A pesar de ello consideramos interesante trabajar el tema en el aula por dos motivos fundamentalmente. En primer lugar, porque comentar juntos el tema de la familia puede servir para desmitificar prejuicios existentes respecto a modelos minoritarios, para conocer y valorar mejor el modelo propio, y para entender y respetar estructuras familiares distintas a la propia de cada uno. En segundo lugar, por un motivo obvio: dado que la problemática familiar es una realidad existente, el hecho de no "destaparla" en clase no la elimina. Posiblemente los

alumnos "la tratarán" entonces fuera del aula, y quizás sin la ayuda necesaria del adulto para integrar experiencias que, en ocasiones, cuestan de asumir. El papel del educador o educadora para crear un ambiente de respeto incondicional así como un clima de naturalidad y confianza en el aula es clave. Si bien sería deseable que todos los alumnos y alumnas participasen en las puestas en común, es importante que ninguno de ellos se sienta forzado a hablar o a comunicar su experiencia familiar si no lo desea.

10.6.10. Organización de la vida en común.

Las unidades que se presentan en este ámbito temático pretenden hacer reflexionar a los alumnos y alumnas de ocho a diez años sobre temas vinculados a la convivencia entre personas y grupos diferentes, a la vida en común, y a la manera en que ésta se organiza. En definitiva, quieren plantear el tema de la convivencia en su nivel más amplio: el nivel socio-político. No es difícil descubrir que entre las personas y los distintos colectivos que integran una sociedad se da siempre una interrelación atravesada por intereses, puntos de vista y situaciones diversas, frecuentemente controvertidas y difíciles de solucionar. Precisamente por ello es imprescindible buscar formas y sistemas de organizar y estructurar la convivencia. En el fondo todos estamos unidos por una relación de dependencia con los demás, ya que es imposible vivir completamente aislados y porque las decisiones que se toman nos afectan a todos. Se debe buscar, por tanto, estructuras justas que reconozcan y garanticen los mismos derechos y deberes para todas las personas y colectivos, así como las mismas oportunidades y condiciones de vida. Por todo ello, nos parece necesario en estas unidades trabajar este tipo de conceptos y principios: la importancia de organizar de forma satisfactoria y justa la convivencia, la necesidad que todos tenemos de los demás y la conveniencia de armonizar nuestros intereses con los intereses ajenos.