

Papi



Ser tutor/a

Xus Martín García

Josep M^a Puig Rovira

Maria Padrós Cuxart

Laura Rubio Serrano

Jaume Trilla Bernet

INTRODUCCIÓN

I. EDUCACIÓN Y ACCIÓN TUTORIAL	1
Contexto de la función tutorial: adolescencia y secundaria obligatoria.	1
La educación como instrucción y formación.....	4
Bibliografía.....	7
 II. SOBRE LA EDUCACIÓN EN VALORES.	8
¿Cómo vivir?	9
En busca de certezas morales.	10
Construcción de la personalidad moral.....	13
¿Es posible la educación moral?.....	15
Vía personal: amor, amistad y autoestima.....	18
Vía curricular: deliberación y autoconocimiento.	21
Vía institucional: normas y prácticas de valor.....	23
Los centros como comunidades democráticas.....	26
Bibliografía.....	29
 III. EL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL.....	31
Definición y proceso de elaboración del PAT.....	31
Ámbitos de intervención del Plan de Acción Tutorial.....	34
Propuesta de Plan de Acción Tutorial para un curso.....	37
Programación de las clases de tutoría.	42
Propuesta de temas de educación en valores para la ESO.....	45
La clase de tutoría.....	48
Bibliografía.....	51
 IV. PRÁCTICAS EDUCATIVAS: ENTRADA EN EL CENTRO Y	
FORMAS DE APRENDER.....	52
Acogida del alumnado.	53
Entrevista con las familias y los alumnos.....	56
La participación de las familias.	60
Las fiestas en el centro.....	63
Aprendizaje cooperativo.....	66

Contratos pedagógicos.....	69
Proyectos colectivos.	72
Centros en red.....	76
Bibliografía.....	80
 V. PRÁCTICAS EDUCATIVAS: CONVIVENCIA Y PARTICIPACION.	81
Mejorar las relaciones con el alumnado.	82
¿Cómo se aprenden las normas?.....	85
Pensar la disciplina.	88
¿Cómo ayudar a los alumnos conflictivos?	91
Conflictos y mediación.....	94
Asamblea de clase.....	97
Representar a la clase.....	100
Bibliografía.....	103
 VI. LA CLASE DE TUTORIA.....	104
¿De qué temas se habla en tutoría?.....	104
Entrenar la inteligencia moral.....	107
Por una cultura moral común.....	110
¿Cómo dinamizar un diálogo moral?.....	112
¿Cómo opinar sobre temas controvertidos?.....	115
La evaluación en la clase de tutoría.....	117
Bibliografía.....	119
 VII. METODOLOGIAS PARA LA CLASE DE TUTORIA	121
Argumentar y dialogar: dilemas morales.....	121
Ponerse en el lugar del otro: role-playing.....	125
Conocerse a sí mismo: clarificación de valores.....	128
Conocerse a sí mismo: autobiografía.....	131
Literatura, cine, fotografía y periodismo para aprender sobre valores.	134
Saber comportarse: habilidades sociales.	136
Bibliografía.....	139

VIII. TEMAS MORALMENTE RELEVANTES	140
Educación para la paz.	141
Educación para la igualdad de oportunidades.	144
Educación ambiental.....	147
Educación para la salud.	150
Educación intercultural.....	154
Educación para las relaciones afectivo-sexuales.	158
Educación para los Derechos Humanos.	161
Educación del consumidor.....	164
Bibliografía.....	167
 IX. ACTIVIDADES PARA LA CLASE DE TUTORÍA.	 168
"¿Cómo soy?"	168
"¿Cómo dialogar?".....	171
"Pedir disculpas"	174
"Derechos Humanos".....	176
"Buenos amigos"	179
Bibliografía.....	182

Introducción

La educación de nuestros alumnos y alumnas no tiene como único objetivo la adquisición de los conocimientos propios de cada una de las asignaturas del currículum. La educación no sólo es instrucción. La educación también es formación personal, aprendizaje de la convivencia, desarrollo del espíritu crítico y del sentido de ciudadanía responsable. En fin, educar no sólo es instruir, sino también formar o educar en valores. Y esa faceta de la educación integral, la educación en valores, no es un adorno o una anécdota, es algo esencial para la vida de nuestro alumnado, para la vida del centro y para la vida del conjunto de la sociedad. Y, no solo eso, la educación en valores es un impulso imprescindible para la misma adquisición de conocimientos. El éxito en la instrucción también depende de la formación en valores.

La tarea formativa recae en todo el profesorado. Todos y todas, desde cualquier materia, somos también formadores. Enseñamos y formamos en el curso de las actividades de aprendizaje que nos corresponde desarrollar. Y formamos también durante el conjunto de tareas cotidianas que realizamos junto a nuestros alumnos. La formación no es una ocupación exclusiva de nadie, ni queda limitada a ningún momento en particular. Sin embargo, los tutores y las tutoras prestan una atención muy especial a la formación y dedican de modo específico un tiempo a las tareas formativas. No acaparan en exclusiva la formación y la educación en valores, pero son sus principales referentes. Ahí radica la importancia de los tutores y tutoras.

Solemos estar de acuerdo en las dos afirmaciones anteriores: la educación es también formación en valores y los tutores tienen un papel protagonista en esa tarea formativa, pero con frecuencia la tutoría es una responsabilidad que cuesta asumir. Las condiciones de trabajo acostumbran a ser deficientes, en especial por lo que se refiere a la falta de tiempo para llevar a cabo correctamente todos sus cometidos. Y, a veces, también se desearía poseer una mayor formación y un mayor número de recursos para realizar con mejores garantías la función tutorial. Sin lugar a dudas coincidimos en que se debería potenciar la figura del tutor y darle más tiempo para trabajar tanto en el aula como fuera de ella. También sería bueno incrementar su formación y sobre todo la colaboración entre los profesores y profesoras que ejercen esa tarea en cada centro. Y, finalmente, se deberían ofrecer más recursos y propuestas para que ante cada situación particular los tutores pudiesen diseñar planes de trabajo e impulsar actividades adecuadas a sus circunstancias.

Esta obra tiene como objetivo satisfacer en alguna medida esta última demanda. Quiere ser una ayuda para los tutores y tutoras, y para el trabajo que realizan conjuntamente los equipos de tutores de los centros.

* * * * *

Para que esta obra preste la máxima ayuda posible, lo mejor es darle un tono práctico. No por ello se rehuyen del todo las reflexiones teóricas, pero dominan las propuestas y las indicaciones sobre cómo conducir la acción tutorial. Como puede verse consultando el índice, hemos estructurado la obra en nueve bloques, cada uno de los cuales contiene varios capítulos cortos y relativamente independientes. A su vez, cada capítulo empieza con una breve presentación del tema que luego se desarrolla en sucesivos apartados o párrafos. De este modo esperamos obtener la máxima concreción y la mayor facilidad de lectura. En los capítulos no hemos introducido citas, aunque al final de cada bloque consta una bibliografía de ampliación y de reconocimiento. Por lo que se refiere al modo de usar el libro, pueden adoptarse varias estrategias: leerlo desde el principio al final, leer los apartados que se prefieran y en cualquier orden, o bien leer capítulos sueltos. La autonomía de cada apartado y cada capítulo es suficiente para que se puedan leer por separado y con provecho. Sin embargo, recorrerlo completo y desde el principio puede aportar mayor coherencia y sistematicidad.

La obra está dividida en nueve bloques. El primero, *Educación y acción tutorial*, tiene un carácter introductorio y nos recuerda el contexto para el que se ha pensado el libro: la adolescencia, la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria y, en otro orden de cosas, una concepción integral de la educación. El segundo, *Sobre la educación en valores*, nos aproximará a la idea de educación en valores, a las vías para educar en valores en los centros y al concepto de comunidad escolar democrática. En el tercero, *El plan de acción tutorial*, después de recordar el proceso de elaboración de un PAT y sus ámbitos de intervención, se hará una propuesta de PAT por trimestres que pueda dar pautas para realizar la propia de cada centro, se propondrán también temas apropiados para las clases de tutoría, y por último se presentará un posible modelo de clase. El cuarto y el quinto bloque, , presentan un amplio elenco de prácticas o actividades educativas cuya implantación en parte está en manos de los tutores; un elenco que abarca propuestas referidas a la convivencia, las normas, la resolución de conflictos, la participación del alumnado, el trato con la familia o la relación con las entidades y recursos de entorno. El

sexto, *¿Cómo trabajar en la tutoría?*, quiere recorrer las cuestiones más relevantes para conducir la clase de tutoría: qué temas considerar, cómo hacerlo, cómo impulsar el diálogo, cómo intervenir o cómo evaluar. En el séptimo, *Metodologías para la clase de tutoría*, se repasan algunas de los métodos idóneos para dar clases dinámicas y para educar en valores: discusión de dilemas, role-playing, autobiografías, clarificación de valores, habilidades sociales u otros. En el octavo, *Temas y recursos para la tutoría*, se verán algunos de los temas que es oportuno tratar en las tutorías –los temas transversales– y se propondrán recursos que nos pueden ayudar –materiales, novelas y películas. El noveno bloque, *Actividades para la clase de tutoría*, se proponen a modo de ejemplo algunas actividades preparadas para aplicar durante la hora de tutoría.

* * * * *

Durante el proceso de confección del libro, los autores han realizado un trabajo de selección bibliográfica, lectura y síntesis, tal como requiere una obra de estas características. Pero, sin ninguna duda, la tarea más decisiva tuvo que ver con el proceso de colaboración que mantuvimos con el profesorado de varios institutos. Los análisis, debates, intercambio de propuestas y, sobre todo, la participación en las aulas fueron para nosotros una ayuda enorme en la redacción de esta obra. Mucho de lo que aquí sugerimos surgió durante dicho proceso de colaboración, fue probado en los centros o contrastada su utilidad con los profesores y profesoras. Ha sido un trabajo muy provechoso.

Los centros que participaron en el proceso fueron los IES Alzina, Lluís Vives, Miquel Tarradell, Consell de Cent, Milà i Fontanals y Pau Claris de la ciudad de Barcelona. El proceso de colaboración entre un grupo de investigación de la Universidad de Barcelona y los institutos que acabamos de citar no se hubiera podido llevar a cabo sin la ayuda de la Fundación Jaume Bofill. Además de financiarlo, contribuyó a dar forma al proyecto y, gracias a la paciencia y buena disposición de todo su personal, nos pusieron las cosas mucho más sencillas de lo que podíamos imaginar. Por último, este trabajo se enmarca en una de las líneas de investigación de GREM (Grup de Recerca en Educació Moral) de la Universidad de Barcelona.

I. Educación y Acción Tutorial

La figura del tutor o tutora cobra su sentido más pleno si la entendemos como el principal responsable de velar por la formación integral de los alumnos y alumnas de su grupo clase. El tutor o tutora es quien asume en gran medida tareas que van más allá del seguimiento académico de los chicos y chicas, y a quien corresponde acompañarles a lo largo del curso escolar. Las relaciones personales, la creación de la colectividad, la orientación académica, o el seguimiento de cada proceso individual son algunos de los encargos asignados al tutor. Sin embargo, es difícil entender y explicar la complejidad de la acción tutorial sin atender al contexto en el que ésta se produce.

El objetivo de este primer capítulo del libro es presentar las características comunes del contexto en el que se desarrolla la tutoría en la Educación Secundaria Obligatoria. En concreto se hace una breve presentación de la etapa de la adolescencia atendiendo a la situación de crisis en la que están inmersos la mayoría de los jóvenes y se trazan las líneas generales que definen la ESO: la comprensividad y la diversidad. Asimismo, se apuesta por un modelo educativo que supere la mera instrucción y que atienda al desarrollo global de la personalidad de cada chico y cada chica que asiste a un centro de educación secundaria.

- Contexto de la función tutorial: adolescencia y secundaria obligatoria.
- La educación como instrucción y formación.

Contexto de la función tutorial: adolescencia y secundaria obligatoria

Antes de hablar de las tareas que corresponden a los tutores y tutoras, y en buena medida a todo el profesorado, vamos a considerar los principales elementos que definen el contexto en el que se desarrollará la función tutorial. En primer lugar, los jóvenes durante la etapa de desarrollo de la adolescencia son el principal condicionante de la acción tutorial. Y, en segundo lugar, las características de la Educación Secundaria Obligatoria constituyen un marco que también influye fuertemente la tarea de los tutores.

La triple crisis de la adolescencia. En cierto modo, la adolescencia es un momento vital extraordinario: se adquiere autonomía en múltiples ámbitos, se consolidan amistades y grupos muy influyentes, se prueban con pasión las primeras relaciones de pareja, se perfila una identidad personal reflexiva, se comienza a pensar de verdad en el futuro, y se vive el presente con enorme intensidad. Sin embargo, todos estos logros exigen cambios que dejen atrás la infancia. Y como es bien sabido los cambios suelen ir precedidos de crisis: situaciones en las que nada funciona correctamente, donde los modos establecidos de comportarse han envejecido y, por otra parte, todavía no se han encontrado nuevas maneras de ser. En situaciones vitales en que algo no funciona correctamente, es obligado entrar en una etapa de ensayo y error en busca de nuevas soluciones vitales. Pero esas pruebas resultan dolorosas y acostumbran a estar llenas de vaivenes, dudas e incoherencias. Por todo ello, puede decirse que la adolescencia es un momento de reconstrucción personal que se vive con dificultad y a menudo enfrentándose a los adultos que encarnan el pasado que se quiere abandonar. Pese a todo, si el adolescente puede probar nuevas maneras de conducirse y puede hacerlo en un clima de confianza, logrará finalmente construir una forma de vida satisfactoria.

No obstante, a esta primera crisis de la adolescencia se le superponen potentes factores sociales que dificultan sobremanera el tránsito hacia la madurez. Durante la adolescencia, y pese a la madurez ya alcanzada y las capacidades disponibles, los jóvenes ven demorada todavía durante muchos años su entrada en la vida adulta. Los motivos son conocidos: es necesario prolongar el periodo de formación para lograr una adecuada preparación para la profesión. Cada vez cuesta más tiempo y más esfuerzo alcanzar el nivel de conocimientos que la sociedad fija como adecuado para entrar realmente en la vida adulta. De modo que sujetos intelectualmente competentes, con voluntad de acercarse a la vida adulta y capaces de responder por sí mismos de sus actos, se ven frenados en sus naturales aspiraciones ante la necesidad de seguir formándose. Se produce un retraso en la entrada en la vida adulta: siendo posible no se llega a culminar el tránsito a la adultez. Se es adulto a medias. Y tal retraso se integra mal en la biografía y se vive con dificultades de cierta gravedad. En las sociedades avanzadas, no resulta sencillo acelerar la participación plena de los jóvenes en todos los órdenes de la vida adulta sin limitar o interrumpir su formación. Pero será necesario pensar tal posibilidad para mejorar el paso por la adolescencia y para hacer posible que la formación se extienda a lo largo de toda la vida. En la actualidad, sin embargo, el desfase que viven los adolescentes entre su nivel de madurez y el grado de reconocimiento social incrementa la crisis de esta etapa vital.

Pese a todas las dificultades que supone demorar la entrada en la vida adulta, durante mucho tiempo se ha podido justificar apelando al futuro: diciendo que el retraso en realidad debía interpretarse como una inversión de futuro. Y en buena medida tal afirmación era cierta. Existía un horizonte medianamente creíble de progreso personal y colectivo: la vida tiene sentido, es posible imaginar una trayectoria previsible y el futuro podrá brindarme bienestar a poco que me esfuerce. Estas promesas se vivían en una colectividad integrada y compuesta por individuos con posibilidades muy semejantes. Pues bien, estas imágenes, estas realidades y, sobre todo, estas esperanzas han desaparecido. Muchos grupos sociales se han quedado sin futuro y sin ninguna posibilidad de conducir su trayecto biográfico hacia algún punto previsible y deseable. El mercado se ha adueñado de su existencia de forma mucho más dramática que hace un tiempo. El paro en la generación de los padres y la precariedad laboral como única esperanza para la propia generación oscurecen cualquier idea de futuro. Qué sentido tiene retardar la entrada en la vida y formarse cuando se puede esperar tan poca cosa de semejante esfuerzo. Pero también hay crisis en el otro polo del espectro social: la única forma de hacerse con un futuro es entrando en una dinámica imparable de formación y competitividad que quizás asegure una posición en caso de estar dispuesto a vender también la gestión del propio curso vital. El futuro puede ser brillante, pero no está claro que sea de verdad mi futuro. ¿Con qué ánimo esforzarse si el futuro es tan problemático? Sin duda, tercera crisis de la adolescencia.

Comprensividad y diversidad en la ESO. Los adolescentes con todas sus dificultades vitales se integran en una etapa educativa –la Educación Secundaria Obligatoria– que constituye el segundo elemento del contexto en el que se realiza la acción tutorial. La Secundaria Obligatoria es una etapa de cuatro años –de los doce y los dieciséis– que se sitúa entre la Primaria y el Bachillerato. Es una etapa cuyos principales rasgos definitorios son la comprensividad y la diversidad. La educación comprensiva es un mecanismo de integración y cohesión social que ha de permitir la promoción de todos los alumnos y la compensación de las desigualdades socioeconómicas. Con ello se quiere evitar una prematura división del alumnado en redes de escolarización divergentes que acaben por ahondar la escisión de la sociedad. Para conseguir tal propósito la comprensividad debería organizar un currículum que ofreciera un mismo marco educativo a todo el alumnado con la intención de conducirlos hasta una misma titulación que no les cerrase futuras posibilidades. Sin embargo, comprensividad no significa homogeneidad ni pretende uniformizar al alumnado: la comprensividad va unida a la idea de diversidad. Los alumnos que recibe la Educación Secundaria Obligatoria son diversos: tienen orígenes

sociales distintos, responden a múltiples intereses personales, no muestran las mismas capacidades ni iguales ritmos de aprendizaje. En definitiva, no son en absoluto individuos iguales y naturalmente tampoco forman grupos-clase homogéneos. La diferencia es un hecho de la realidad escolar de la ESO, y trabajar con la diferencia mediante una pedagogía diversificada es una finalidad de esta etapa educativa. Pero trabajar con la diferencia mediante una pedagogía diversificada es una tarea que se lleva a cabo con la intención de ofrecer a todos los jóvenes una experiencia educativa análoga que evite la discriminación, contribuya a reducir las diferencias sociales e impulse la integración social. Este es el marco en el que se desarrolla la acción tutorial y además es uno de los principales retos que los educadores debe superar en la actualidad. Pero la acción tutorial es también uno de los principales recursos para trabajar con grupos heterogéneos a partir de los principios de comprensividad y diversidad.

La educación como instrucción y formación

La acción tutorial es una parte de la tarea educativa que no siempre se ha valorado adecuadamente. A menudo, se concede mayor protagonismo a la instrucción, sin duda un aspecto vital del proceso educativo, pero no exclusivo ni privilegiado. Instrucción y formación –esta última vehiculada en parte por la acción tutorial– son dos caras necesarias e inseparables de la educación.

La vertiente instructiva de la educación. Cuando hablamos de instrucción nos referimos fundamentalmente al aprendizaje de conocimientos y a la adquisición de habilidades que permiten a los jóvenes adaptarse y mejorar el mundo de la cultura, las ciencias y las tecnologías. Se pretende que los alumnos adquieran un conjunto de informaciones, conocimientos y destrezas útiles para su vida, y que a la vez adquieran estrategias de aprendizaje que los hagan capaces de conducir por sí mismo su proceso de adquisición de saber. El contenido que se trabaja en la instrucción está vinculado a las diferentes áreas curriculares y cada profesor, en tanto que especialista de su materia, asume en buena parte, aunque no exclusivamente, un papel de instructor. Como experto en su materia se compromete a seleccionar y enseñar los contenidos relevantes que los alumnos necesitan dominar en cada etapa educativa, asimismo enseña a usar las herramientas necesarias para que cada aprendiz desarrolle estrategias de aprendizaje que pueda usar en diferentes momentos de su vida. En definitiva, la instrucción tiene mucho de transmisión de los saberes informativos necesarios para vivir eficazmente en el mundo cultural y profesional.

La vertiente formativa de la educación. La educación es formación en la medida que prepara a los jóvenes para relacionarse de la manera más óptima posible con el mundo de los seres humanos: con ellos mismos, con los demás, y con el conjunto de pautas y normas de convivencia que configuran la vida social. A diferencia de la instrucción, la formación coloca el acento en los aspectos más cercanos a la personalidad del alumnado y a su relación con los demás y con el conjunto de la sociedad. Frente al aprendizaje informativo, ahora toman todo el protagonismo las capacidades personales necesarias para garantizar un correcto comportamiento en la vida social. Hablamos pues de formación para referirnos a un aprendizaje complejo compuesto de conocimientos, significaciones y vivencias que pueden concretarse, por ejemplo, en formas de vida, en creencias, en capacidades de juicio moral y de autorregulación, en normas sociales y leyes, en valores y actitudes y, también, en pautas como las que aporta la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Para estos contenidos no tenemos propiamente especialistas. Por el contrario, estamos ante una tarea que en alguna medida corresponde a todos los profesores, y de un modo especial a los tutores y tutoras. En síntesis, la formación apela a un conjunto de saberes y capacidades imprescindibles para convivir de manera justa y feliz con los demás.

El valor de la formación. Nadie duda de la relevancia de la instrucción en los procesos educativos y tampoco se duda, al menos en principio, de la importancia de la formación. Sin embargo, no siempre se dedican los esfuerzos necesarios para lograr una formación realmente exitosa. Lo habitual es dar mayor protagonismo a los aspectos instructivos en detrimento de los formativos. No se trata de caer en una competencia inútil, sino de reclamar una atención específica y suficiente hacia los procesos formativos. Y debemos hacerlo al menos por dos razones: en primer lugar, porque la formación o educación en valores es una tarea necesaria en la construcción de la personalidad moral y en la creación de una ciudadanía responsable. Pero, en segundo lugar, la formación es también imprescindible para lograr éxitos en la vertiente instructiva de la educación. No es fácil aprender conocimientos de cualquier tipo desde una posición de desmoralización o de falta de criterios de valor que dan sentido a cualquier empeño personal. A medio plazo, podemos decir que no hay instrucción sin educación en valores.

Los profesores como instructores y como formadores. Las vertientes instructiva y formativa de la educación se fusionan en la intervención del profesorado. Esta fusión implica que todo el profesorado asume en el interior de su tarea educativa esta doble responsabilidad: la de instruir y formar a sus alumnos. Sería un error considerar que se

trata de dos actividades separadas que pueden ser ejercidas por especialistas diferentes. No es posible escindir su unidad, pese a que se hayan distinguido sus diferencias. Sería una equivocación pensar que mientras unos profesores se especializan en la instrucción, otros lo hacen en la formación. Creemos, por el contrario, que tanto el aprendizaje de conocimientos como la formación de la personalidad y el civismo son tareas que ejerce todo el profesorado en cualquiera de sus intervenciones en las aulas y fuera de ellas.

El espacio de la tutoría. ¿Cuál debe ser la función de los tutores y tutoras en un escenario en el que todo el profesorado se responsabiliza, el menos en parte, de la formación del alumnado? La tutoría es un espacio privilegiado para trabajar de forma explícita y sistemática la formación de los jóvenes. Es un recurso creado específicamente para velar por el crecimiento personal de cada adolescente y para regular la vida del grupo-clase. Asimismo, es un momento destinado a facilitar que cada individuo viva con éxito y satisfacción su proceso instructivo. En definitiva, el tiempo empleado en la tutoría, bien sea durante la hora que se dispone para trabajar en grupo, o bien en los momentos destinados al trabajo individual y familiar, es una oportunidad que se brinda a todos para optimizar el proceso educativo de cada sujeto, así como la vida en común de la comunidad escolar.

La función del tutor. ¿Qué papel le corresponde a la figura del tutor si la acción tutorial es asumida en parte colectivamente por todos los profesores que intervienen en el grupo-clase? El tutor, como ya se ha dicho, no es el único responsable de la tarea tutorial, pero sí es la persona especialmente significativa y comprometida en la tarea de conducir la tutoría. A él le toca coordinar la intervención de todos los profesores en relación con el grupo y velar por la coherencia entre todos ellos, impulsar la dinamización de cada clase y del centro en su conjunto, y diseñar globalmente la acción tutorial. También es el tutor quien tiene el papel protagonista en la intervención formativa en el grupo, y para ello dispone de un tiempo específico para trabajar los aspectos que considere más oportunos. Finalmente, le corresponde también, como se verá con detalle más adelante, el trabajo con cada alumno y con sus familias y, en otro orden de cosas, el trabajo en red con todos los recursos y posibilidades que ofrece el entorno.

Merece la pena ser tutor. Lo merece, aunque asumir tal responsabilidad —cuando de verdad es una decisión personal y no un imponderable de las circunstancias— es un reto difícil para muchos docentes. Aceptar este compromiso acarrea una serie de trabajos no siempre previstos en el horario y ante los cuales los profesores no se consideran del todo

preparados. Las actividades que deben asumir los tutores tienen un coste en dedicación temporal que su horario no suele reconocer. Por otra parte, a menudo tiene que llevar a cabo una tarea polivalente para la que normalmente no ha sido formado. Debe coordinar a los compañeros, acompañar a los alumnos, hacer de psicólogo, de animador, de asistente, de profesor, y de otras muchas cosas. Algo complejo a realizar con poca formación y escaso tiempo. Y con todo merece la pena ser tutor. Su papel es esencial para lograr el éxito educativo –instrucción y formación– de nuestro alumnado. Merece la pena el esfuerzo. Y creemos que lo merece más todavía cuando va acompañado de una reivindicación de más horas para realizar dignamente el conjunto del trabajo tutorial y cuando la tarea tutorial se realiza de forma coordinada con el resto de tutores del nivel, del ciclo y del centro.

Bibliografía

BECK, U. (Comp.) (1999): *Hijos de la libertad*. México, FCCE.

HAERGRAVES, A.; EARL, L. y RYAN, J. (1998): *Una educación para el cambio*. Barcelona, Octaedro.

PUIG, J. (Coord.) (2000) : *Educar a la secundària*. Barcelona, Eumo,.

ROCA, E. (1997): *El desarrollo curricular en secundaria*. Barcelona, CEAC.

WOODS, P. (1997): *Experiencias críticas en la enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, Paidós.

II. Sobre la educación en valores

Entre los aspectos prioritarios que debe contemplar la acción tutorial de un centro de secundaria se encuentra la educación en valores de sus alumnos y alumnas. Asumir esta responsabilidad requiere por parte del equipo educativo definir la propuesta de valores que se van a llevar a cabo y la manera de trabajarlas. Una propuesta que sea respetuosa con las distintas opciones de valor que conviven en una sociedad plural y democrática. Asimismo, dar respuesta a la formación moral de los adolescentes hace necesario el diseño de intervenciones concretas que permitan desarrollar los distintos elementos que configuran su personalidad moral. Las posibilidades de las que dispone un centro de secundaria son múltiples y variadas. Aprovechar la potencialidad de cada una de ellas y trabajarlas de manera complementaria permitirán una intervención global y eficaz.

El capítulo que aquí iniciamos tiene como objetivo mostrar la complejidad de un proyecto educativo preocupado por la formación moral de sus alumnos. Para ello se plantean distintas reflexiones sobre la manera de abordar la formación de los jóvenes, y se apuesta por un modelo basado en la construcción de la personalidad moral. Asimismo, se presentan las distintas vías de las que dispone un centro educativo para desarrollar ésta tarea: las vías personal, curricular e institucional. Por último, se insiste en la influencia que tiene el clima moral de una institución en la formación de los chicos y chicas que en ella se educan y en la necesidad de construir prácticas que conviertan los centros en comunidades de aprendizaje y convivencia.

- ¿Cómo vivir?
- En busca de certezas morales.
- Construcción de la personalidad moral.
- ¿Es posible la educación moral?
- Vía personal: amor, amistad y autoestima.
- Vía curricular: deliberación y autoconocimiento.
- Vía institucional: normas y prácticas de valor.
- Los centros como comunidades democráticas.

¿Cómo vivir?

Los seres humanos estamos obligados a decidir el modo cómo deseamos vivir. Buscar una respuesta y aplicarla a nuestra vida individual y colectiva es la tarea de la moral. Y, aunque las incertidumbres sobre cómo responder sean muchas, parece que en cualquier caso las formas de vida que se adopten deben servir para preservar y optimizar la vida misma. Es decir, deben realizar valores como la felicidad y la justicia, condiciones imprescindibles de una vida lograda y de una vida respetuosa con los derechos de todos los humanos.

Nacemos inacabados. Los seres humanos llegamos al mundo en un estado muy precario: somos una especie que nace antes de tiempo. Nuestros progenitores tienen que cuidarnos y terminar nuestra formación como seres humanos. Nacemos con una gran inmadurez que, por otra parte, nos da una enorme plasticidad para adoptar formas socioculturales muy variadas. Somos, en definitiva, una especie flexible y adaptable en grado sumo. Y es precisamente aquí donde entra en escena la educación. La educación nos ayuda a construirnos y nos ayuda a integrarnos al entorno sociocultural. En cierto modo nos finaliza en tanto que seres humanos –aunque siempre de modo provisional– y nos prepara para vivir correctamente en nuestra sociedad. Sin educación no habría vida humana, al menos vida humana tal como la conocemos.

Nacemos sin programar. Además de inacabados estamos casi sin plan ni proyecto. Podríamos nacer todavía por finalizar, pero con una previsión minuciosa de cada uno de los pasos a recorrer y de la imagen final a alcanzar. No es así; nacemos sin un destino ya marcado, sin una previsión de los aspectos más importantes de lo que será nuestra manera de ser, nuestro curso biográfico y las formas de convivencia que acabaremos adoptando. En este punto deben entrar en juego la moral y los valores.

El origen de lo moral se sitúa precisamente en la indeterminación humana y en el abanico de posibilidades que nos ofrece dicha abertura antropológica. Si los humanos estuviésemos programados, como lo está la vida de las complejas comunidades de insectos, no podríamos hablar de moralidad. Los seres humanos no están programados por adelantado, sino que se ven obligados a decidir continuamente la dirección que desean dar a su vida. Lo que hagan y la manera como vivan no está totalmente determinada por el azar, ni por las prescripciones genéticas, ni tampoco por las influencias sociales y culturales. No existe una decisión ya prevista sobre la forma y la dirección en que desarrollaran su vida. Los humanos no tienen un trayecto vital predeterminado, sino que han de decidir de manera consciente como quieren vivir: han de inventar su propia biografía.

Ciertamente se trata de unas decisiones limitadas y mediatizadas, pero también es verdad que pese a todo es posible vivir de modos muy diferentes. Por lo tanto, es necesario escoger la manera como se quiere vivir. En esta necesidad de decidir cómo se quiere vivir encontramos el origen de la moralidad y de la conveniencia de la educación en valores. A pesar de las limitaciones biológicas, las presiones sociales y los condicionamientos culturales, los seres humanos tienen la posibilidad y el deber de vivir de acuerdo con sus propias decisiones. Aquí reside, como ya hemos dicho, el núcleo original de la moralidad.

¿Cómo vivir? ¿Cómo vivir si no estamos ni acabados ni programados? Parece que las decisiones sobre la forma de vivir apuntan siempre, o sería bueno que siempre apuntasen, hacia una defensa de la vida misma. Vivir de un modo que ninguna vida salga perjudicada ni se ponga en peligro. Vivir asegurando la supervivencia física y asegurado también la reproducción social, cultural y espiritual de la vida. Y vivir, por último, garantizando en el presente y en el futuro una optimización sostenible de la vida. Vivir, en definitiva, defendiendo una vida digna. La gran vulnerabilidad biológica y sociocultural de los seres humanos convierte la preservación de la existencia en la primera finalidad moral.

¿Cómo defender la vida? Defender la vida significa trascender lo que “es” en busca de “lo que debería ser”: entrar en el espacio de lo deseable que todavía no ha llegado a ser del todo, o que casi no es en absoluto. Entrar en el mundo de la moral y de los valores. Y de entre todos los valores deseables, nos fijaremos en los dos que apuntan a las tareas esenciales de la existencia humana: vivir una biografía no errada y vivir sin atentar a los derechos de todos los demás. Felicidad y justicia dos tareas morales necesarias para asegurar una vida óptima. Dos tareas que no siempre es fácil precisar con detalle en qué consisten y que nunca acabamos de realizar completamente. Por consiguiente, “¿Cómo vivir?” se convierte en una pregunta para siempre; en un interrogante que nuestros alumnos deben aprender a formular y a responder buscando nuevas y mejores soluciones.

En busca de certezas morales

¿Cómo pensar sobre el mejor modo de vivir? ¿Cómo obtener alguna seguridad desde donde lanzarse en busca de respuestas sobre qué es una vida óptima? Este segundo peldaño de la reflexión ética ha ocupado desde siempre a los seres humanos. Y las respuestas han sido muchas y muy distintas. Un amplio espectro de posiciones distintas ha prestado alguna seguridad a la indagación sobre el modo de conducir la vida.

Desde dónde responder a la pregunta por ¿cómo vivir? Los interrogantes morales tan sólo han empezado. Buscar una forma de vida que defienda la continuidad de la vida y persiga la felicidad y la justicia nos ha dejado más preguntas que respuestas. ¿Cómo se defiende mejor la vida? ¿Qué es una vida digna? ¿Son realmente inequívocos los conceptos de felicidad y de justicia? ¿Cómo se concretan en cada situación particular? Parece bastante claro que tendremos que preparar a nuestros alumnos para que consigan respuestas creíbles a estos interrogantes. En lo sucesivo vamos a dedicar algunas páginas a ver cómo trabajar estas cuestiones en nuestras aulas. Pero de momento nos ocuparemos de una difícil cuestión de principios: ¿desde dónde pensar los interrogantes morales?, ¿dónde lograr alguna seguridad para responderlos? o ¿en qué apoyarse para decidir cómo se debe vivir? La tarea diaria de la moral está clara –pensar cómo vivir en cada situación particular–, ahora se trata de buscar un fundamento que nos permita llevarla a cabo con alguna certeza. Es decir, encontrar un punto seguro desde donde producir respuestas a las preguntas morales que plantea la vida cotidiana.

Fuentes, en plural, de certeza moral. Parece difícil dirigir la vida sin ningún anclaje que aporte alguna seguridad, pero es imposible no advertir que el anclaje ha variado de una época a otra. Primero, la fuente de la certeza moral se situó más allá de los sujetos: en un espacio heterónomo. Bien descubriendo en la ley divina suficientes seguridades como para derivar una doctrina y una forma de vida, o bien otorgando el papel de fuente de certeza moral a la misma sociedad que, en tanto que entidad superior al individuo, podía ofrecerle un cuadro de normas de conducta a adoptar. Más adelante, en cambio, la fuente de la certeza moral se situó en los mismos sujetos humanos: en el espacio de la autonomía. Bien confiando en el uso de alguna de las capacidades morales que posee cada individuo –la razón, los sentimientos o el cálculo–, o bien desplazando la sede de la seguridad hasta el trabajo moral que diferentes sujetos pueden realizar conjuntamente –por ejemplo, mediante el diálogo: desplazando la fuente de seguridad hasta la intersubjetividad.

De la ley divina a la educación moral basada en valores absolutos. Esta perspectiva moral borra la incertidumbre sobre el ¿cómo vivir? Contamos ya con un principio seguro –la ley divina– que nos trasciende, que está fuera de toda duda, que se nos ofrece como un regalo y cuyo contenido permite reconocer valores y modos de vida indiscutibles e inmodificables. La convicción que asegura la fe y, en caso de no ser suficiente, el poder autoritario y la amenaza constituyen las mejores motivaciones de tal modelo moral. La tarea moral por excelencia no es dilucidar la mejor forma de vida, sino ser capaz de vivir de acuerdo a un código moral previamente establecido.

Desde una perspectiva educativa, la tarea es enorme: dar a conocer los principios morales y transmitir las formas de vida correctas. Una educación basada en la memoria –quizás de un catecismo– y la obediencia a un conjunto de preceptos y normas que se imponen mediante rígidos sistemas de disciplina son el horizonte clásico de este paradigma moral.

Sin embargo, este paradigma moral de naturaleza habitualmente religiosa puede tener también otro tipo de principios y, por otra parte, la religión no tiene porque desembocar necesariamente siempre en estos planteamientos morales.

De la sociedad a la educación moral como adaptación social. Esta nueva posición moral también tiende a borrar la incertidumbre sobre las formas de vida que se deben adoptar. Se parte también de una fuente de seguridad que está más allá del punto de vista de cada uno de los sujetos morales. La sociedad con el conjunto de normas de vida que la definen constituye para cada uno de sus miembros un horizonte moral del que es imposible e indeseable escapar. Las normas sociales se convierten en el criterio absoluto de valor. La tarea moral es adoptar las normas sociales imperantes: socializarse. La moral se ha hecho laica, pero continúa siendo heterónoma.

Para la educación el objetivo es conseguir que cada individuo adquiriera las normas sociales, descubra la necesidad de su existencia y las acepte con pasión. Para ello se trabajará con los jóvenes para transmitirles el espíritu de disciplina –o voluntad de cumplir las normas sociales–, la adhesión a la colectividad –o deseo de vincularse a los grupos sociales que le rodean y al fin a toda la sociedad–, y el reconocimiento auténtico de que cumplir las normas es necesario y adaptarse a los grupos sociales es imprescindible.

Se ha tendido a criticar este modelo moral más por su voluntad de explicación total de la moralidad que por sus errores. Parece pues que la socialización es un momento imprescindible en la formación moral de los sujetos, pero también un momento insuficiente. Es posible ir más allá de la socialización: es posible abrirse camino hacia la autonomía moral.

De las capacidades de los sujetos a la educación moral para la autonomía. Desde esta concepción moral cada individuo debe hacerse la pregunta sobre “cómo vivir” y se la debe contestar a sí mismo tan sólo con la ayuda que le ofrecen sus propias capacidades morales: el cálculo, los sentimientos o la razón moral. No existe un código moral preestablecido, ni un lugar desde el cual obtener alguna seguridad moral. Los seres humanos están solos ante la tarea de dilucidar cuál es el camino moral que desean o deben tomar: se han situado en el espacio de la autonomía. Están solos pero poseen ciertas capacidades morales cuyo uso les ha de permitir orientarse moralmente: el cálculo racional que permite dilucidar lo mejor para la mayoría, los sentimientos en tanto que guías morales, o la razón moral que indica aquello que

se nos impone desde nosotros mismos con la fuerza del deber. Tres modos distintos de decidir moralmente desde sí mismos. Tres distintos modos de entender la autonomía.

La tarea de una educación moral autónoma se ha hecho más difícil de justificar. No hay ningún código moral a transmitir, las opciones morales son decisiones que debe adoptar cada individuo por sí mismo y las sociedades plurales aceptan la convivencia de posiciones morales distintas. En este marco, la tarea de la educación moral es formar personas autónomas. Es decir, desarrollar al máximo sus capacidades de cálculo moral, de reconocimiento de los propios sentimientos morales y de juicio moral. La educación moral es como el entrenamiento de una capacidad que luego cada sujeto usará para dirigirse moralmente por sí mismo. Sin duda la educación moral para la autonomía no se ha quedado sin objetivos.

De la intersubjetividad a la educación moral como construcción. Esta última postura mantiene la autonomía moral en la medida que no considera fijado de antemano el modo cómo se debe vivir, pero no entiende la autonomía como una propiedad de individuos que dilucidan las cuestiones morales en soledad. La autonomía significa aquí indeterminación moral: lo correcto no está ya dado. Lo correcto se alcanza mediante el trabajo conjunto que se desarrolla en el espacio de la intersubjetividad. Lo correcto es una creación de sujetos comprometidos consigo mismos y con los demás en una tarea de construcción moral. Lo correcto surge de un diálogo limpio entre todos los implicados en una situación moral; del esfuerzo por implicarse en la resolución de los infinitos conflictos que plantea la vida. Por lo tanto, la seguridad moral brota del trabajo en común que llevan a cabo todos los afectados por una situación moralmente relevante. Y de ahí que podamos afirmar que la educación moral es el aprendizaje de las formas de colaboración en la resolución de conflictos convivenciales.

Construcción de la personalidad moral

La necesidad de responder a la pregunta sobre “¿cómo vivir?” –que plantea exigencias distintas en cada momento y circunstancia–, el punto de anclaje desde el que se elaboran las respuestas –con sus variadas opciones de naturaleza heterónoma o autónoma–, y las decisiones que siguen a cada nuevo interrogante vital –o conjunto de actos que se incorporan a la biografía– dan forma a la personalidad moral. Desde nuestra perspectiva, vamos a analizar de qué modo la tarea realizada en común –intersubjetivamente– para enfrentarse a situaciones de conflicto va gestando la personalidad moral de cada sujeto.

La construcción de la personalidad moral es una tarea. Formarse moralmente es una tarea constructiva que consolida una manera de ser: una personalidad. La formación moral no se alcanza recibiendo pasivamente la impronta de un conjunto de valores que se nos imponen con la fuerza de las verdades absolutas. Tampoco se trata de un proceso de progresiva incorporación de un aspirante a los modos propios de una sociedad que le recibe con gusto siempre y cuando adopte sin vacilaciones sus normas. Pero la educación moral tampoco es un mero descubrimiento de los valores que cada sujeto parece que lleva inscritos en su ser, ni un lento desarrollo de las capacidades morales que han de permitirle enfrentarse a las controversias de valor. Al menos no es sólo esto. La educación moral es un trabajo encaminado a elaborar formas de vida; una tarea que pretende inventar, en unos casos, y reproducir, en otros, ciertas maneras de ser.

La construcción de la personalidad moral es una tarea conjunta. Nadie se construye moralmente a sí mismo en soledad. Cada individuo es responsable de conducir el proceso de construcción de su personalidad moral, pero ser responsable no significa que sea el único actor o ejecutor de tal proceso. Todos y cada uno de nosotros estamos insertos en un marco interpsicológico a través de cuyos dinamismos se va configurando nuestro modo de ser. Dicho de otro modo, en parte somos lo que los demás han hecho de nosotros: somos el resultado de vínculos afectivos, de infinitos intercambios dialógicos y de múltiples procesos de cooperación. Por lo tanto, no es nada extraño que entendamos la educación moral como una tarea colectiva que cada sujeto realiza conjuntamente con sus iguales y contando con la ayuda de sus educadores.

La construcción de la personalidad moral es una tarea conjunta que permite enfrentarse a situaciones conflictivas mediante el uso de la inteligencia moral y la ayuda de la cultura moral. La personalidad moral es el resultado que se obtiene a medida que los individuos se enfrentan con la colaboración de los demás a las situaciones de conflicto que presenta la vida. Por situaciones de conflicto entendemos desde pequeños problemas escolares de relación que aparecen entre compañeros, a debates sociales sobre como conducirse ante temas de controversia —como, por ejemplo, es el caso de la clonación de seres vivos—, hasta los conflictos de valor que suelen cruzarse en la existencia de cualquier ser humano. Estos y otros retos morales se tratan por medio de las distintas herramientas que componen la conciencia moral. Es decir, mediante un conjunto de capacidades morales que nos permiten acercarnos, analizar e intentar solucionar los conflictos de valor que se nos plantean. Entre las principales herramientas de la inteligencia moral figuran la sensibilidad, la empatía, la capacidad de diálogo, el razonamiento moral y la autorregulación, entre otras. Por último, la consideración de los

problemas morales mediante la inteligencia cuenta también con la ayuda de la cultura moral. Hablar de cultura mora es referirse a todas aquellas productos acumulados por la tradición de un colectivo que le han ayudado en el pasado a conducir mejor la solución de los interrogantes morales con los que se ha encontrado. La cultura moral es una guía que nos ayuda a enfrentarnos a los conflictos de valor. Del juego nunca interrumpido de conflictos de valor, inteligencia y cultura moral va surgiendo una personalidad moral: una manera de ser moral que resulta de la experiencia anterior y que predispone a vivir de cierto modo el futuro.

La construcción de la personalidad moral es una tarea abierta. Abierta significa que no está fijada de antemano. No lo está porque se trata de un ejercicio de autonomía en la medida que no se nos impone desde el exterior un código moral ya establecido, y un ejercicio de autonomía en la medida que nadie debe socavar la responsabilidad personal de decidir por sí mismo lo que debe hacerse, aunque tal decisión no sea nunca tomada en total soledad. Pero se trata también de una tarea abierta en la medida que el juego entre la creatividad y la repetición moral no está decantado por ninguno de los dos polos. No es posible cambiarlo todo, pero no es necesario repetirlo todo con exactitud. Tomar lo que nos lega la tradición e innovar es un juego a dirimir reflexivamente.

¿Qué es la personalidad moral? La personalidad moral es el resultado que alcanza cada sujeto al conjugar de forma singular ciertos componentes constitutivos. Un resultado emergente que otorga a cada individuo un espacio de integración personal, de diseño de proyectos propios, de deliberación y acción libre, y de responsabilidad. Un producto que resulta del juego combinado de la sensibilidad moral —o disposición a quedar afectado y reaccionar ante ciertos acontecimientos—, el conjunto de capacidades que forman la inteligencia moral —o verdadera caja de herramientas de deliberación y acción moral—, la identidad biográfica —o elaboración del perfil de sí mismo y de la historia de la cual es protagonista— y, por última, la capacidad de comportarse reflexivamente —o ejercicio de observación y regulación de sí mismo. Una personalidad moral inserta siempre en una comunidad vital, incluso en el caso que la inmersión sea crítica y transformadora.

¿Es posible la educación moral?

Sabemos ya que la moral sirve para decidir cómo debemos vivir, sabemos que en las formas de la intersubjetividad —afecto, diálogo y colaboración— encontramos cierta seguridad para pensar la vida, y sabemos también que enfrentarse a los conflictos de la vida configura la

personalidad moral de cada individuo. Sabido todo esto, ahora la cuestión es ver cómo podemos educar moralmente a nuestros jóvenes. Y, quizás retrocediendo un paso, pensar qué es la educación moral y hasta qué punto es realmente posible educar moralmente.

¿Qué es la educación moral? ¿A qué nos referimos al hablar de ese aspecto de la formación humana que llamamos "educación moral"? En cierto modo se nos presenta como un tipo especial de educación: la educación de lo moral o de la moralidad. En este sentido sería un elemento más de la idea de educación integral. Un aspecto que debería añadirse a las demás dimensiones formativas: la educación corporal, la educación intelectual, la educación afectiva, la educación artística, por citar sólo algunas de las variadas facetas de la formación humana. Pero también vemos que pese a ser una modalidad educativa entre otras, resulta ser una modalidad esencial en el proceso completo de formación humana. Más que un espacio educativo colindante con otros espacios educativos, es una dimensión formativa que atraviesa todos los demás ámbitos de la educación y de la personalidad. De este modo, la educación moral se convierte en el nervio central de la educación porque quiere dar dirección y sentido al ser humano en su conjunto. La educación moral, entendida como uno de los aspectos particulares de la educación o entendida como eje transversal de todo el proceso educativo, es un aspecto clave de la formación humana.

Si la entendemos de este modo, podemos afirmar que la educación moral pretende ayudar a los jóvenes a construir su personalidad moral –sensibilidad e inteligencia moral, identidad biográfica y capacidad reflexiva– de modo que les permita adoptar un modo de vida justo y feliz.

Pero, en realidad, ¿es posible educar moralmente? La duda es antigua; ya Sócrates formula una pregunta muy parecida: ¿puede enseñarse la virtud? Y la discute largamente alcanzando un éxito sólo parcial. Realmente no está nada claro que la moral y las virtudes puedan enseñarse, al menos no resulta evidente que puedan enseñarse de la misma manera a como enseñamos matemáticas, geografía, dibujo o lengua.

Pero, ¿por qué resulta tan discutible que se pueda formar la moralidad tal como trabajamos otras muchas áreas de conocimiento? En principio por una razón muy sencilla, porque no es posible lograr que alguien adquiriera virtudes, valores o moralidad mediante las explicaciones que le ofrecen los adultos, ni tampoco mediante la mera memorización de estas explicaciones. Así podemos aprender historia de la literatura, por ejemplo, pero con este método no podemos adquirir realmente valores. Educar moralmente no es informar ni aprender conocimientos morales. Quizás sí se pueda formar moralmente, pero no lo conseguiremos del mismo modo a como procedemos con las demás materias.

La educación moral no transmite saberes, sino un "saber hacer". Es así porque lo que se exige de la educación moral es el dominio de un conjunto de destrezas, capacidades o virtudes. Y todo esto no se aprende con discursos y de memoria, sino mediante la observación, la práctica, el ejercicio y el refuerzo que suministran las personas apreciadas. La educación moral apunta a la formación de las disposiciones y capacidades, un "saber hacer" que exige el dominio práctico de un conjunto de capacidades —como la empatía, el diálogo o la autorregulación, entre otras. Y este dominio hace que sea imprescindible el ejercicio y el entrenamiento por parte del alumno. En consecuencia, puede decirse que enseñar valores tiene más que ver con el aprendizaje de un arte o un oficio que con el dominio de una disciplina académica. La moral solo se aprende a través de la participación práctica: a través de la acción implicada del aprendiz.

La educación moral no sólo transmite un "saber hacer", sino también aprecio y pasión por tal "saber hacer". No hay educación moral sin sentir como propio e importante el dominio de las capacidades y virtudes morales. A pesar de la importancia que tiene el dominio del conjunto de disposiciones morales que puede llegar a poseer un sujeto, el mero dominio instrumental no agota ni da respuesta a la esencia de la educación moral. No es suficiente el dominio de las capacidades morales y de las competencias sociales para garantizar la moralidad de una persona. Hay una enorme distancia entre una persona socialmente hábil y una persona moralmente buena. Las capacidades y disposiciones tan sólo se convierten en valores cuando alguien al aprenderlos se compromete a apreciarlos y a usarlos correctamente. Podemos adquirir múltiples destrezas deportivas, intelectuales o musicales y llegar a dominarlas, incluso hasta la maestría, sin realmente apreciarlas. Pero esto no puede ocurrir con las destrezas y disposiciones morales: estas se deben dominar, apreciar y usar sin segundas intenciones para llegar a convertirse de verdad en parte de la propia personalidad moral.

¿Cómo se transmite un "saber hacer" apreciable? La manera más sencilla de llegar a apreciar un conocimiento es conseguir que te ayude a adquirirlo una persona que consideres apreciable. Dicho de otro modo, no es posible ayudar a construir la personalidad moral de nadie si el educador no logra convertirse en una persona apreciada. Un profesor poco estimado puede llegar a transmitir correctamente algunos conocimientos, pero muy difícilmente conseguirá transmitir valores. El vínculo afectivo entre el profesor y el alumno es una condición imprescindible en la formación moral.

Pero además se aprende y se llega a apreciar un "saber hacer moral" cuando lo adquirimos a través de la participación activa en una forma de vida, en el interior de una práctica

de valor. Ha quedado claro que un “saber hacer” tan sólo se llega a aprender a través de la práctica: por medio de la implicación activa del aprendiz. Pero sólo se llega a apreciar cuando se participa conjuntamente con otras personas en las actividades de valor propias de una comunidad. En síntesis, una manera de ser –la personalidad moral– se aprende a través de la acción práctica, del impulso de alguna persona apreciable, y de la participación junto a otras personas en las prácticas de valor de una comunidad. En lo que sigue vamos a concretar estas ideas en las vías personal, curricular e institucional de la educación moral.

Vía personal: amor, amistad y autoestima.

La educación en valores que se lleva a cabo en el trabajo de tutoría combina acciones que se realizan a nivel personal, otras que tienen un carácter curricular o de aula y, por último, otras intervenciones que inciden sobre el conjunto de la vida del grupo-clase y del centro. Respecto a las primeras, las acciones propias de la vía personal, cabe decir que ayudan a tejer los vínculos afectivos entre personas. Y tales vínculos tienen un papel motivador esencial en la construcción de la personalidad moral.

Lo interpersonal y lo afectivo en la educación moral. Ya hemos señalado que es imposible la educación moral sin la ayuda de alguien a quien el sujeto en formación llegue realmente a apreciar. Si analizamos con cuidado esta afirmación, podemos distinguir en ella dos elementos distintos: la relación entre personas y el afecto que se genera entre ellas. En primer lugar, parece claro que la moralidad no depende enteramente de condiciones biológicas inscritas en cada individuo desde el origen. La moral, por el contrario, se va construyendo gracias a las relaciones interpersonales que proporciona la vida social. Las relaciones de coerción, más o menos intensas y queridas, que suelen ejercer los adultos sobre los jóvenes crean una moral muy distinta de la que originan las relaciones de cooperación entre iguales. Sean relaciones de coerción o de cooperación, de momento nos interesa señalar tan sólo que la construcción de la personalidad moral requiere una densa trama de interacciones personales y sociales. En segundo lugar, la moralidad depende también del afecto que surge entre las personas que se relacionan. Sin afecto se pueden producir ideas rectas y argumentaciones valiosas, pero es imposible llegar a ser una persona correcta. Sin la fuerza que aporta el amor, la amistad y la autoestima es imposible construir una personalidad moral capaz de conductas valiosa. En las relaciones humanas surgen sentimientos positivos que provocan exigencia moral. La tarea educativa se debe apoyar siempre en la creación de sentimientos positivos: entre profesores y alumnos, entre alumnos, o de cada uno consigo mismo.

La moral del amor. Llamamos un tanto metafóricamente “moral del amor” a un momento imprescindible de la formación de la personalidad moral en el que los jóvenes adoptan valores y actitudes por la exigencia que produce en ellos el vínculo de afecto que han establecido con los adultos. Hacen suyas ciertas formas morales que les transmiten los adultos motivados por el aprecio que sienten por ellos. La formación moral no puede quedarse en este momento, pero esta modalidad formativa es imprescindible durante los primeros años y es muy probable que nunca acabemos de eliminarla del todo de nuestros dinamismos morales.

Retrocedamos un poco para ver cómo se construye este lazo de afecto. Para crearlo los educadores deben demostrar afecto por sus alumnos. Es decir, deben preocuparse y cuidar de ellos, deben compartir tiempo y realizar conjuntamente tareas variadas y algunas agradables, deben alabar el esfuerzo de sus alumnos, deben reforzarlos positivamente tanto como les sea posible, y deben valorarlos como personas de modo incondicional. Si muestran afecto por sus alumnos, ellos también acabarán por apreciarlos. Cuando se ha creado este vínculo de afecto, los profesores pueden exigir conductas valiosas a sus alumnos con la seguridad que acabarán por adoptarlas movidos por el afecto que les profesan. Un desconocido o una persona poco apreciada puede imponer comportamientos con amenazas y castigos, pero no conseguirá transmitir valores y conductas que logren instalarse en la personalidad de los jóvenes.

La moral de la amistad. La moral basada en la amistad es otra etapa imprescindible en la formación de la personalidad en la cual se adoptan valores y actitudes por las exigencias que produce los vínculos de afecto que se establecen entre iguales. Se adoptan formas morales y se intercambian sistemas de valoración y de conducta impulsados por los lazos de amistad y camaradería que se establecen entre compañeros. Tampoco es un dinamismo moral definitivo, pero de nuevo resulta imposible prescindir totalmente de su fuerza formadora.

La “moral de la amistad” se construye por la combinación de dos componentes: la capacidad de ver las cosas desde el punto de vista de los otros y la aparición de sentimientos como el afecto mutuo, la confianza y el temor a perder la aprobación de los demás. La capacidad de ver las situaciones sociales desde otras perspectivas permite reconocer las normas sociales, las conductas que se esperan de cada individuo y los valores que rigen en el entorno. Ahora, en principio, nadie impone normas y valores a los demás, sino que todos los descubren en el mismo seno de las relaciones sociales. Pero el mero reconocimiento de normas y valores sociales no logra integrarlos en la personalidad si no van acompañados de la fuerza motivadora que produce la amistad. Las formas morales se adoptan cuando vienen avaladas por la amistad. Las normas morales se cumplen para no defraudar a los amigos, para que no dejen de confiar en nosotros, y para que no se le ocurra retirarnos su consideración y su aprobación.

La moral de la autoestima. Estamos ante la última etapa en la formación de la moralidad: la última figura de la relación interpersonal y el afecto en tanto que motores de la construcción de la personalidad. En este caso se adoptan principios morales y pautas normativas por las exigencias que produce en cada sujeto el reconocimiento del valor que por sí mismas poseen tales formas morales, por la vinculación afectiva con la toda la humanidad, y por la estima a sí mismo y a la propia identidad moral. Estamos sin duda ante el dinamismo moral más alto y definitivo, pero cabe recordar que su aparición no borra ni excluye la presencia, en última instancia subordinada, de los dinamos morales del amor y la amistad.

La “moral de la autoestima” supone el concurso de tres procesos: conceptualización y valoración de las formas morales, generalización a toda la humanidad del vínculo afectivo, y amor a sí mismo y al propio trayecto moral. La “moral del amor y de la amistad” permiten la adquisición de formas morales correctas motivadas por vínculos de afecto a los demás. Ahora se trata, en primer lugar, de adoptar principios y normas morales por el reconocimiento intrínseco de su valor: se valora el principio y la norma por sí mismo, no por amor o amistad. Esto supone una clara conceptualización del principio moral y el reconocimiento de su valor para optimizar la vida. En segundo lugar, los afectos se desdoblan en dos direcciones: hacia la humanidad y hacia sí mismo. Se trata, por una parte, de desvincular el afecto que nos ataba a sujetos concretos y generalizarlo a toda la humanidad y, por otra parte, es preciso lograr un grado tal de aprecio a nuestra identidad moral que permita asentar allí la autonomía. Si a una elevada autoestima se le une el temor a perder la propia identidad moral estamos ya en condiciones de asegurar una adquisición incondicionada de las formas más elevadas de la moralidad.

Afecto y propuestas educativas. La construcción de lazos afectivos con los adultos, con los iguales y consigo mismo no se realiza en un tiempo educativo preciso y recortado. Los vínculos afectivos se van construyendo en todo momento y en cualquier lugar. Por lo tanto, no es posible proponer actividades educativas especialmente pensadas para lograr tales objetivos. Todas las tareas educativas pueden contribuir a incrementar los lazos de afecto. Sin embargo, cabe recordar algunos puntos: es preciso estar con los alumnos y no rehuir su presencia, conviene no limitarse a dar la clase y desaparecer, conviene también saber aprovechar todos los momentos, es imprescindible esforzarse por comprender la parte positiva que tiene cualquier persona y valorarla, es bueno autoevaluarse de vez en cuando y repasar la calidad de nuestra relación como educadores con cada uno de nuestros alumnos; en otro orden de cosas, es necesario crear espacios de colaboración y trabajo en grupos entre iguales y, finalmente, es obligatorio no menoscabar la autoestima y la dignidad de cada uno de nuestros alumnos.

Vía curricular: deliberación y autoconocimiento

La vía curricular de la educación en valores se plasma de modo prioritario en los espacios temporales destinados a formar las capacidades de deliberación y autoconocimiento; es decir, en el espacio de la tutoría o en otros momentos curriculares en que directa o indirectamente entrenamos estas capacidades. Por otra parte, diálogo y autoconocimiento constituyen dos dinamismos esenciales en los procesos de construcción de la personalidad moral. Ser una persona correcta requiere habilidad para dialogar y para reconocerse a sí misma.

Las tareas curriculares en la educación moral. Si las relaciones interpersonales basadas en el afecto son uno de los motores de la formación moral, las tareas curriculares destinadas a la deliberación sobre temas relevantes y a la mejora del conocimiento de sí mismo son otro de los dinamismos imprescindibles en la construcción de la personalidad moral. Cuando hablamos de tareas curriculares nos referimos al trabajo que alumnos y profesores realizan conjuntamente en el aula. Es decir, a la consideración de una temática por medio de una variedad de ejercicios destinados a mejorar la comprensión del tema tratado, a incrementar el dominio de ciertas capacidades intelectuales y morales y, por último, a adoptar actitudes y valores que se derivan de las cuestiones tratadas. La formación moral reclama el empleo de cierta cantidad de tiempo curricular —de tiempo de clase— que en lo fundamental se deberá ocupar con actividades de diálogo y autoconocimiento.

Como ya hemos indicado, la construcción de la personalidad moral depende de la calidad de las tareas de diálogo y autoconocimiento que se propongan al alumnado. Dialogar y pensar sobre sí mismo son dos tareas complejas y totalmente necesarias si realmente queremos llegar a formar moralmente a nuestros alumnos. A veces ha costado reconocer y aceptar que un diálogo de calidad y un esfuerzo sincero de autoconocimiento son verdaderos dinamismos de construcción de la moralidad humana. Si no hay ocasión de intercambiar ideas, ni queda tiempo para mirarse a sí mismo, es muy improbable que se formen personas justas y felices.

Prácticas de deliberación. Las prácticas de deliberación plasman un empeño muy arraigado en la teoría ética y también muy presente en la práctica de la educación moral. A saber, que los problemas relativos al mejor modo de vivir pueden dilucidarse mediante el intercambio de argumentos racionales. O, dicho de otro modo, que ante situaciones de controversias de valores es posible incrementar la comprensión mutua a través del intercambio de las razones y motivos que defienden cada una de las personas enfrentadas. Se ha dicho que una persona moralmente correcta es aquella que en situaciones de conflicto de valores es capaz de comprometerse en un

proceso de diálogo basado en razones y guiado por la voluntad de entenderse con todas las demás personas implicadas. Por lo tanto, y desde perspectivas educativas, merece la pena formar al alumnado en el conjunto de capacidades que necesitarán para mantener un diálogo constructivo con los diferentes interlocutores que van a encontrar a lo largo de su vida.

En la medida que la deliberación es un horizonte moral relevante en las sociedades plurales y democráticas, no es extraño que las escuelas diseñen prácticas que cristalicen tal ideal. Esto es lo que hemos podido advertir con notable frecuencia. Algunas de las prácticas de deliberación más destacables se recogen en el siguiente cuadro.

Prácticas escolares de deliberación

- Las sesiones de debate.
- Las asambleas de clase.
- La resolución de conflictos y la mediación escolar.
- La consideración de temas moralmente relevantes.
- La discusión de dilemas.
- Los ejercicios de role-playing.
- Los ejercicios de comprensión crítica.

Prácticas de autoconocimiento. Las prácticas de autoconocimiento expresan una de las aspiraciones éticas más antiguas del pensamiento de Occidente: el conocimiento y el cuidado de sí mismo. El trabajo sobre sí mismo permitió gestar la idea de individualidad, una idea que más adelante culminó en la aspiración moderna a la plena autenticidad y autorrealización personal. Tras múltiples cambios y mutaciones, el autoconocimiento, la sinceridad con uno mismo, la autoestima, la autoevaluación y la autorregulación se han convertido en las formas más representativas que toma en la actualidad el ideal ético del conocimiento de sí mismo. La presencia generalizada de este horizonte ético en la conciencia moderna convierte en una tarea relativamente sencilla el encontrar en nuestros centros prácticas que realicen las aspiraciones éticas de autoconocimiento y autenticidad.

Es habitual que las escuelas propongan como finalidades alguno de los logros del autoconocimiento que hemos enumerado y, en consecuencia, no resulta complicado detectar prácticas que favorecen el desarrollo de los valores propios de la autoconocimiento. Algunas de tales prácticas se recogen en el cuadro siguiente.

Prácticas escolares de autoconocimiento

- El análisis de los cambios físicos y actitudinales.
- La confección de escritos autobiográficos.
- Los ejercicios de autoevaluación.
- Las entrevistas personales.
- Establecer los propios sentimientos y puntos de vista en situación de conflicto.
- Los ejercicios de autorregulación.
- Los trabajos con la imagen corporal.

Deliberación, autoconocimiento y propuestas educativas. Aunque cualquier materia e incluso cualquier momento pueden ser oportunos para dialogar o interrogarse a sí mismo, se trata de dos tareas cuya complejidad e importancia para la formación moral obliga a tratarlas de manera específica y sistemática. Dicho de otro modo, es necesario emplear tiempo para construir las disposiciones al diálogo y al autoconocimiento; no se trata de algo que adquirimos como por casualidad y sin ningún esfuerzo. Por consiguiente, los centros deben destinar algunos momentos a esta tarea y uno de los más apropiados, sin lugar a dudas, es el tiempo de tutoría. Son espacios temporales apropiados para entrenar las capacidades de diálogo y autoconocimiento y para hacerlo a propósito de temas personal y socialmente relevantes.

Vía institucional: normas y prácticas de valor

Vivir valores a través de la aceptación reflexiva de las normas del centro y de la realización de las prácticas educativas que se ofrecen constituye un dinamismo insustituible en la formación de la personalidad moral. Por otra parte, el conjunto de normas y prácticas de valor de un centro forma su cultura moral: un verdadero medio moral en el que se forma el alumnado. En consecuencia, la tarea del profesorado incluye el diseño de prácticas de valor y la construcción de medios con una elevada densidad de prácticas valiosas.

La atmósfera institucional en la educación moral. La tesis que deseamos defender en este apartado es que la construcción de la personalidad moral, además de la influencia formadora de las relaciones personales y de las tareas curriculares de deliberación y autoconocimiento, depende también del efecto que ejerce el conjunto de la institución educativa. Lo que se afirma

es que la totalidad de la institución, con su clima relacional y su cultura de centro, son una potente fuerza educativa que incide sin cesar en la formación personal del alumnado. Esta afirmación supone varias cuestiones que vamos a repasar de modo breve. En primer lugar, se afirma algo que suele expresarse de un modo muy metafórico: la atmósfera del centro nos impregna como por ósmosis cuando nos sumergimos en su realidad. Es decir, los valores que expresa la institución educativa nos empapan y se traducen en hábitos y actitudes personales a medida que usamos sus propuestas. En segundo lugar, ese proceso de empaparse en valores y convertirlos en hábitos y actitudes depende de la capacidad de la institución para hacer vivir realmente los valores que propugna. En la medida que el centro proponga actividades cuya normal realización invite a los alumnos a practicar valores, estaremos impulsando un proceso real de implantación de hábitos y actitudes. En tercer lugar, en cualquier centro educativo hacemos vivir valores a nuestros alumnos a través de las prácticas o actividades que les proponemos. Hemos visto como las prácticas de deliberación y autoconocimiento invitan con intensidad a realizar valores como, por ejemplo, el reconocimiento del otro o la autenticidad. Pero en un centro se ofrecen otras muchas prácticas educativas que cristalizan valores y los invitan a vivir a sus alumnos. Las prácticas normativas —o de respeto a las normas del centro— y las prácticas de valor —o realización de múltiples actividades de trabajo escolar y convivencia impregnadas de valores— constituyen otros tantos ejemplos de momentos de adquisición de valores, actitudes y hábitos. Por último, el conjunto de las prácticas educativas de un centro es un dinamismo complejo de educación en valores, la responsabilidad de los educadores es dedicarse al diseño de prácticas valiosas y a la construcción de medios escolares que comprendan múltiples prácticas educativas. En consecuencia, esta tarea de diseño y construcción se convierte en otro de los objetivos importantes que deben impulsar los tutores.

Prácticas normativas. Suponer que el comportamiento humano tiene que ver con normas es una idea muy corriente. Para algunos, la conducta se rige conscientemente de acuerdo a normas; para otros, las normas se usan sin necesidad de haberlas formulado con anterioridad y, por lo tanto, sin ninguna voluntad explícita de seguirlas. Sin embargo, en ambos casos se apela a las normas para explicar el proceder de los humanos. Las anteriores perspectivas sociológicas no agotan las miradas sobre el tema de las normas. El punto de vista de la ética sobre las normas resulta esencial. La reflexión moral habla de las normas de modo normativo; es decir, no se trata de describir lo que ocurre con las normas, sino de prescribir cómo deberían intervenir en el comportamiento de los humanos, cómo podemos justificar su rectitud e incluso llegar a definir qué normas se deberían cumplir en cada situación. La ética en cierto modo termina por convertirse en una cuestión de formulación, justificación y aplicación de normas. Si las normas son un tema central en sociología, si son también una cuestión

importante en el pensamiento moral, no son menos relevantes en el ámbito de la educación y, en concreto, de la educación moral. Las normas escolares y su cumplimiento son con frecuencia un tema de debate y de intensa preocupación entre los educadores. Los recursos que utilizan para definir las, darlas a conocer entre el alumnado y lograr que se cumplan son muy variados y acaparan una parte a veces importante de la tarea docente. A modo de síntesis, podemos decir que la educación formal aborda el tema de las normas trabajando simultáneamente en dos planos: el aprendizaje de las normas mediante su uso y el aprendizaje de las normas mediante procesos de deliberación y reflexividad. Los educadores parecen dispuestos a dar la razón a quienes creen que las normas pueden enseñarse y aplicarse conscientemente, y también a quienes creen que se aprenden por el uso y de manera muy poco intencional. De todo ello vamos a ver ejemplos en las páginas siguientes.

Prácticas normativas escolares

Aprender a usar normas.

- Normas que rigen las demás prácticas de valor.
- Normas que rigen la vida escolar en todos sus detalles.

Deliberación y reflexividad sobre normas.

- Actividades para trabajar el concepto de norma.
- Actividades para aproximarse a las normas cívicas.
- Actividades de revisión de las normas de la clase.
- Actividades para analizar problemas de respeto a alguna norma escolar.
- Actividades para explicar las normas de algún espacio o lugar no habitual (salidas, excursiones, colonias escolares ...)

Prácticas de valor (o de virtud). Lentamente va abriéndose paso de nuevo la reflexión sobre las virtudes. Hablar sobre cualidades admirables del carácter, hablar sobre hábitos de conducta deseados, hablar, en fin, sobre formas de excelencia a las que deben aspirar los humanos, no parece ya una cuestión del pasado. Cuando la escuela habla de actitudes y valores como conceptos centrales de sus propuestas de educación moral, está muy cerca de los antiguos conceptos de virtud y bien. No son conceptos que significan exactamente lo mismo, pero a menudo han jugado un papel análogo. En cualquier caso, los educadores saben muy bien qué rasgos de carácter son apreciables y, a poco que se lo propongan, pueden establecer un listado de las cualidades personales que desearían transmitir a sus alumnos. Se hable o no de virtudes no parece que estemos muy lejos de ellas. En nuestra opinión, los centros muestran

un buen número de prácticas que transmiten valores. Sin embargo, no es tan sencillo decir qué virtudes están formando cada una de estas prácticas. En realidad a menudo cada una de ellas contribuye a formar un conjunto de virtudes. Son prácticas propias de una tradición escolar, cuyo sentido y función están bien contrastados, pero que no están pensadas para formar una sola virtud sino un conjunto de conductas virtuosas.

Prácticas escolares de valor

- Métodos de aprendizaje cooperativo.
- Realización y revisión de los cargos de la clase.
- Fiestas y celebraciones.
- Realización de proyectos.
- Formar grupos de trabajo.

Normas, prácticas de valor y propuestas educativas. Trabajar y cumplir las normas es algo que se realiza en todos los momentos de la vida escolar, y de un modo especial en los casos en que nos dedicamos a deliberar sobre las normas del centro o sobre su transgresión. Por su parte, las prácticas de valor se aplican en las situaciones precisas para las que fueron diseñadas: un poco en todo momento y por todas partes. Un centro es un sistema o un conjunto de prácticas de valor que configuran su personalidad. De ahí que la responsabilidad sobre la cultura de un centro recaiga sobre todo su profesorado, no exclusivamente sobre los tutores. De todas formas, los tutores deberían impulsar la reflexión sobre estas cuestiones dada la trascendencia que tienen para su labor formativa.

Los centros como comunidades democráticas

Nadie duda que la relación personal entre educadores y alumnos es una fuente de influencia educativa de primera magnitud, tampoco dudamos de que el desarrollo del currículum constituye también una experiencia educativa esencial. Sin embargo, no siempre reconocemos que el clima de una institución educativa ejerce una enorme presión formativa sobre los alumnos. No es exagerado afirmar que las instituciones en cuanto tales son profundamente educativas. Y, si tal afirmación es cierta, se hace necesario pensar de un modo distinto el diseño de las prácticas pedagógicas que se realizan en los centros educativos, así como la construcción de un sistema de prácticas que convierta los centros en comunidades democráticas de aprendizaje y convivencia.

¿Qué es un centro educativo? Un centro es una institución en la que se citan jóvenes que están aprendiendo y adultos encargados de proporcionarles experiencias educativas. Los centros, por otra parte, responden a una compleja organización del tiempo, del espacio, del saber, de los instrumentos educativos, de las personas que los frecuentan, y de los modos de realizar las tareas instructivas y formativas que les son propias y les ha confiado la sociedad. Dicho todavía de otro modo, un centro es el conjunto de las prácticas educativas que llevan a cabo en su interior profesores y alumnos. Sin embargo, estas aproximaciones a la naturaleza de los centros educativos no informan de su calidad en tanto que institución, ni dicen demasiado de los valores en que se basan. Debemos acercarnos, en consecuencia, a otras maneras de referirse a los centros educativos más centradas en su evaluación.

Hace un tiempo se decía que los centros educativos eran como cuarteles, prisiones o fábricas, y con ello se querían destacar su voluntad disciplinaria, uniformizadora y autoritaria. Hoy tales comparaciones ya casi no resultan adecuadas para describir los centros educativos. En cambio se abren paso otras metáforas: los centros educativos como supermercados o aeropuertos. Con ellas se quiere destacar el carácter mercantil de la educación, la impersonalidad de las instituciones formativas y, en definitiva, el tono frío e instrumental de la vida escolar. No impera un régimen disciplinario, pero tampoco se percibe un clima de convivencialidad cálida y fructífera. Los centros se entienden más como espacios de tránsito donde se adquiere a conveniencia el saber, que como espacios de vida, de diálogo y de cooperación entre adultos y jóvenes. Es por ello, que desde la educación en valores que lleva a cabo todo el profesorado y, de una manera muy especial pero no exclusiva, desde la tarea que realizan los tutores, se debe atender con sumo cuidado la construcción de un tipo de centros que por su mismo clima pedagógico estén ya ejerciendo una verdadera influencia educativa. Es en este sentido que hablamos de centros educativos como comunidades democráticas de convivencia y aprendizaje.

Los centros como comunidades. Los centros educativos no pueden funcionar de manera correcta si entre alumnos y profesores existe únicamente una especie de contrato o vínculo por medio del cual una parte transmite algo que la otra parte desea obtener. Cuando los alumnos y sus familias consideran que la educación es un bien apetecible y los profesores son capaces de dispensarla, tenemos una condición necesaria para el buen funcionamiento de las instituciones educativas, pero no una condición suficiente. Si por cualquier motivo esta condición mínima no se cumple y los profesores, para mantener el correcto funcionamiento del centro, deben apelar a su autoridad y defenderla con métodos disciplinarios, el centro ha perdido toda su justificación. Por lo tanto, hasta aquí hemos visto como un buen centro se basa en un pacto implícito

mediante el cual las familias y los alumnos reconocen el valor de la educación que allí se dispensa y están dispuestos a cumplir con los requerimientos necesarios que establece el profesorado.

Sin embargo, como hemos dicho, este pacto es sólo una condición necesaria, pero no suficiente para garantizar el valor educativo de un centro. Un buen centro, además de un lugar de intercambio de bienes, necesita ser también una comunidad de personas. Es decir, un espacio social donde la convivencia no se basa sólo en un trueque regido por el puro interés, sino principalmente por las relaciones interpersonales satisfactorias entre sujetos que se benefician de esa institución social. La integración en las instituciones educativas se garantiza mediante una correcta relación entre todos los participantes en la institución. Y para ello es preciso que funcionen correctamente tres dinanismos de relación fundamentales, a saber: las relaciones afectivas cálidas, las formas de deliberación y diálogo y, por último, las actividades de cooperación entre sujetos.

Los centros como comunidades democráticas. Aunque debería ser una redundancia, merece la pena insistir en que se trata de una comunidad democrática: una comunidad basada en la participación de todos los implicados, y de un modo especial en la participación del alumnado. Por lo tanto, una escuela democrática es una institución que se plantea instruir y formar al alumnado propiciando su participación. Una escuela democrática quiere que los alumnos sean protagonistas de su educación participando en aquellos aspectos del proceso formativo que es posible dejar en sus manos. Será necesario no limitar en exceso aquello que consideramos accesible a los alumnos, pero tampoco deberemos abrumarlos con responsabilidades y tareas que no les corresponden. Además, una escuela democrática es sobre todo una institución que facilita un nivel accesible de participación con la esperanza que adquieran un grado de autonomía y responsabilidad que permita incrementar paulatinamente su amplitud. La participación democrática debe crear un clima que permita tomar la iniciativa, una atmósfera que facilite la coordinación para emprender proyectos en los que todos encuentren sentido a la tarea formativa.

¿Cómo construir una comunidad democrática? Cuando proponemos la creación de comunidades escolares democráticas no estamos pensando en escuelas uniformes, sino en *centros plurales* en los que muy probablemente van a convivir profesores y alumnos de distinta procedencia étnica, con diferentes raíces culturales y con valores también diferentes. Una comunidad democrática no es una comunidad homogénea, sino una comunidad diversa y a la vez integrada gracias a los efectos que produce la relación afectiva, el diálogo y la cooperación.

Una comunidad democrática debe organizarse de manera que sus miembros puedan contar con frecuentes ocasiones, previstas e imprevistas, para mantener *encuentros cara-a-cara y relaciones interpersonales* continuadas. Los encuentros y las relaciones frecuentes han de permitir que entre profesores y alumnos se creen lazos de afecto.

Una comunidad democrática debe organizarse de manera que impulse la asociación entre iguales. La relación de amistad entre los alumnos y, sobre todo, la *formación de pequeños grupos* constituye un componente fundamental de una comunidad educativa. Los alumnos no pueden quedar convertidos en masas sin forma, ni tampoco debe quedar relegada su capacidad de asociación al ámbito de lo subterráneo de la institución. Los grupos de iguales son una de las fuerzas educativas más importantes con que cuentan los educadores.

Una comunidad democrática debe ser un espacio de *diálogo*. Para lograrlo conviene establecer mecanismos institucionales destinados a que todos sus miembros deliberen, de manera sistemática u ocasional, sobre todas aquellas cuestiones que les afectan. Se trata de que adultos y jóvenes puedan debatir sobre todo lo que les ocurre y sobre todo lo que ocurre en la sociedad.

Una comunidad democrática debe dar posibilidades de *participación* real a todos sus miembros. Con ello se pretende que el hecho de "tomar parte" o "intervenir" abra las puertas de la implicación personal en la institución de manera que todos puedan sentirse parte de ella y estar suficientemente motivados como para mantener vivos los lazos normativos.

Una comunidad democrática debe instituir prácticas de valor que faciliten la *cooperación* entre sus miembros y la experiencia de valores encarnados en formas de vida. Se trata de inventar actividades escolares que coordinen la acción de diversos miembros de la comunidad escolar en la búsqueda de unos fines que se consideran valiosos y a través de unos procesos que también expresan valores.

Una comunidad democrática cuyo objetivo sea impulsar la integración social y la ciudadanía deberá concretar estas propuestas, y probablemente otras, en función de sus circunstancias particulares, lo cual no es sino otra de las cualidades que debe expresar toda comunidad democrática: la voluntad de contextualizar y singularizar la manifestación de las relaciones de afecto, diálogo y cooperación.

Bibliografía

- BARCENA, F.; GIL, F y JOVER, G. (1999): *La escuela de la ciudadanía*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- DURKHEIM, E. (2002): *La educación moral*. Madrid, Morata.

- ESCÁMEZ, J. y GIL, R. (2001): *La educación en la responsabilidad*. Barcelona, Paidós.
- KOHLBERG, L.; POWER, F.C. y HIGGINS, A. (1997): *La educación moral*. Barcelona, Gedisa.
- MARTINEZ, M. (1998): *El contrato moral del profesorado*, Bilbao. Desclee de Brouwer.
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (2001): *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona, Paidós.
- PAYÁ, M. (1997): *Educación en valores para una sociedad abierta y plural*. Bilbao, Desclee de Brouwer.
- PIAGET, J. (1999): *De la pedagogía*. Barcelona, Paidós.
- PUIG, J. (1995): *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona, Horsori.
- PUIG, J. y MARTÍN, X. (1998): *La educación moral en la escuela*. Barcelona, Edebé.

III. El Plan de Acción Tutorial

La importancia de un Plan de Acción Tutorial bien definido y consensuado por el equipo educativo es cada día más evidente en los centros de secundaria. El PAT se ha convertido en un elemento clave para el buen desarrollo de las sesiones de tutoría en cada grupo clase y para un buen funcionamiento de la vida del centro, favoreciendo la comunicación del tutor o tutora con los distintos sectores de la comunidad educativa.

El capítulo que aquí iniciamos está destinado íntegramente al Plan de Acción Tutorial. En los distintos apartados se abordan aspectos relevantes de este documento: su definición y características, el proceso de elaboración, los ámbitos de intervención que debe contemplar, las actividades propias para cada ámbito de acción tutorial, y la estructura de las sesiones con los alumnos.

La aportación más significativa del capítulo es una propuesta de PAT atenta a los distintos ámbitos de acción tutorial: alumno individual, grupo clase, familias, centro, equipo educativo y agentes externos. En relación a cada uno de los ámbitos se incluyen prácticas e intervenciones que favorezcan su desarrollo. De forma más detallada se trata el ámbito de intervención del grupo clase. Para ello además de la distribución de las sesiones trimestrales de tutoría, se elabora un listado de temas propios de educación en valores para trabajar en cada uno de los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo, se propone una estructura interna para las clases de tutoría que permita atender a las distintas actividades que se asumen desde la tutoría.

- Definición y proceso de elaboración del PAT.
- Ámbitos de intervención del Plan de Acción Tutorial.
- Propuesta de Plan de Acción Tutorial para un curso.
- Programación de las clases de tutoría.
- Propuesta de temas de educación en valores para la ESO.
- La clase de tutoría.

Definición y proceso de elaboración del Plan de Acción Tutorial.

En la medida que la acción tutorial se considera responsabilidad de todo el equipo docente, se hace necesario establecer líneas de trabajo comunes que den coherencia a las diferentes intervenciones y que permitan un trabajo sistemático en el ámbito de la tutoría.

El Plan de Acción Tutorial (PAT) se plasma en un documento que establece las finalidades, propuestas metodológicas y actividades que harán posible la acción tutorial en el instituto. Una acción tutorial que deberá favorecer la formación integral de los alumnos, la gestión del grupo-clase y la animación de la vida del centro en su conjunto. Parece evidente que si todo el profesorado ha de asumir este reto, todos y todas deberían participar en la elaboración del documento que regula su desarrollo.

¿Qué es el Plan de Acción Tutorial (PAT)? El PAT es una propuesta sistematizada de la acción tutorial que se desea llevar a cabo en el centro a lo largo de un curso escolar. En él se asumen los principios y acciones educativas que se recogen en el Proyecto Educativo de Centro y se elaboran las líneas comunes de actuación que han de guiar la acción tutorial de todo el profesorado y que estarán presentes en el conjunto de las tutorías. Para confeccionarlo es necesario que el equipo educativo establezca cuales son los objetivos prioritarios de la acción tutorial y proponga una serie de estrategias, técnicas y actividades que favorezcan su consecución. Cuanto más concreto y amplio sea el proyecto de acción tutorial más posibilidades tiene de ser un documento-guía de las sesiones de tutoría y de las intervenciones de cada tutor con sus alumnos individualmente y como grupo-clase. Por otra parte, el PAT es siempre un documento "provisional" que debe permitir cambios y modificaciones en función de las observaciones de los profesores y profesoras durante su aplicación.

Elementos característicos del Plan de Acción Tutorial.

Contextualizado. Es un documento que se refiere a un centro concreto y que debe responder a las características de sus alumnos y de su profesorado.

Viable. Debe recoger con claridad los objetivos que quiere conseguir. Éstos han de ser factibles en la situación concreta en la que se encuentra el centro.

Consensuado. Es elaborado por el equipo de tutores pero se acuerda con el resto del profesorado de manera que todos los profesores y profesoras que intervienen en un grupo-clase hayan acordado el contenido del PAT.

Global. Debe contemplar los diferentes sectores de la comunidad educativa: alumnos, familias y equipo educativo.

Flexible. Debe permanecer abierto a los cambios y las modificaciones que a lo largo del curso se consideren oportunos. También debe incluir propuestas de revisión y evaluación que permitan su mejora.

La estructura del PAT. La elaboración del PAT requiere un proceso de trabajo en equipo marcado por la toma de decisiones y la búsqueda de acuerdos referidos a prioridades, líneas de trabajo y propuestas metodológicas. Estos acuerdos se concretan en un plan de trabajo con el cual se compromete toda la comunidad educativa. Un plan de trabajo que no se limita a definir las intervenciones de los tutores con sus alumnos, sino que contempla la acción tutorial en un sentido amplio y global incluyendo actividades y recursos pensados para dar respuesta a la educación integral de los chicos y chicas desde diferentes ámbitos de intervención. La estructura interna del PAT se organiza a propósito de cuatro apartados básicos: detección de necesidades, formulación de objetivos, programación de actividades y evaluación.

La tarea principal de la *detección de necesidades* consiste en analizar la realidad y recoger información significativa. Algunas de las tareas del equipo tutorial son: conocer experiencias de tutoría que los alumnos han tenido en años anteriores, escuchar las aportaciones de los tutores y tutoras de otros cursos, y revisar la información recogida en el PEC sobre las características del alumnado y del contexto. Una vez se posee toda la información y se han detectado las necesidades del alumnado y del centro, los tutores y tutoras deberán decidir las que consideran prioritarias con el fin de trabajarlas a lo largo del curso.

En función de las necesidades sobre las que se ha acordado trabajar, se deben *formular objetivos* concretos y viables que puedan ser evaluados en diferentes momentos del curso. Se trata de objetivos que todo el equipo educativo que interviene en un mismo grupo-clase deberá asumir y, por lo tanto, han de ser el resultado de un amplio consenso.

A partir de los objetivos establecidos se elabora la *programación de actividades*. En ella se hace una propuesta de actividades, de organización de recursos y de criterios metodológicos para incidir en los diferentes niveles de un centro: alumnos individualmente, grupo-clase, familias, equipo educativo, el centro en su conjunto, e incluso otros agentes externos. Es importante que la programación incluya una propuesta de calendario de las distintas actividades, así como una previsión de las personas responsables de llevar a cabo cada una de ellas.

El PAT debe incluir propuestas de *evaluación* que permitan su revisión a final de cada trimestre, curso o ciclo, y que faciliten la recogida de sugerencias para su mejora.

Conviene que estas propuestas de evaluación contemplen los diferentes ámbitos de intervención del PAT y que además faciliten procesos de ágiles de evaluación en los que participen los distintos sectores de la comunidad educativa.

La difusión que se lleve a cabo del Plan de Acción Tutorial será un elemento clave para garantizar su puesta en marcha. Por este motivo conviene dedicar un tiempo importante a discutir el documento con todo el equipo docente, estableciendo dinámicas que favorezcan la participación, la recogida de sugerencias y la aprobación definitiva del PAT.

1. Detectar necesidades	Recogida de información sobre las características del alumnado y del centro.
2. Formular objetivos.	Priorizar necesidades y formular los objetivos que se desea alcanzar.
3. Programar actividades.	Programar acciones concretas a llevar a cabo con los alumnos, las familias y el centro en general.
	Temporalizar las propuestas de actividades.
	Definir qué personas asumirán las diferentes actividades programadas.
4. Difundir y aprobar la propuesta.	Dar a conocer el PAT entre los profesores e introducir las correcciones y aportaciones que sean necesarias.
5. Implementar las actividades.	Poner en marcha cada uno de los apartados del Plan de Acción Tutorial
6. Evaluar los resultados.	Revisar periódicamente cada uno de los momentos de la concepción y despliegue del PAT.

Ámbitos de intervención del Plan de Acción Tutorial

El PAT es un proyecto de trabajo colectivo que quiere dar respuesta a la acción tutorial de forma amplia y global, superando así la idea reduccionista de una intervención limitada a las sesiones de tutoría llevadas a cabo por los tutores y tutoras en sus respectivas clases. Para evitar esta centralización en la "clase de tutoría", en el PAT se proponen una serie de ámbitos de intervención que deben acoger propuestas concretas y viables. Se trata de actividades y recursos que permiten atender los distintos sectores de la comunidad escolar, aprovechando diversss posibilidades para conseguir el desarrollo integral de cada uno de

los alumnos y las alumnas. Éstos ámbitos de intervención son: el alumno individual, el grupo-clase, las familias, el equipo educativo y los agentes externos al centro.

El alumno individual. Las propuestas dirigidas a este ámbito tienen como finalidad conseguir el desarrollo global de cada uno de los chicos y chicas, y velar por su adaptación al grupo clase y al centro. En él se incluyen diferentes tipos de recursos: intervenciones dirigidas a obtener información de la situación de cada alumno en el grupo, actividades que pretenden potenciar actitudes participativas, ejercicios y metodologías para ayudar a desarrollar capacidades individuales, dinámicas para favorecer la autoestima y el autoconcepto positivo, y toda una serie de intervenciones pensadas para llevar a cabo la orientación del alumno a nivel personal, académico y profesional. Algunas de estas actividades requieren el uso de recursos externos al centro o de profesionales vinculados a otros servicios sociales. Como ejemplo de propuestas de este ámbito se pueden citar los distintos ejercicios sobre pautas de observación, las entrevistas individuales y los contratos entre tutor y alumno.

El grupo-clase. La acción tutorial debe contemplar la intervención específica en cada grupo-clase. El objetivo de las propuestas que se hacen en este ámbito es doble. Por un lado, se pretende reforzar los vínculos entre los diferentes miembros del grupo y, por otro, se quieren aprovechar las dinámicas grupales por su probada eficacia para favorecer el desarrollo individual.

Los cuatro núcleos de actividad dirigidos al grupo-clase son de distinta naturaleza. En el primero, se encuentran todas aquellas actividades que permiten recoger información sobre el grupo y las relaciones que en él se establecen (alumnos rechazados, situaciones de liderazgo, o dificultades de relación en la vida cotidiana). Un segundo núcleo de actividades se destina a la organización y funcionamiento de la clase (cuestiones relativas a normas y disciplina, representantes del grupo, cargos y comisiones para la realización de distintas actividades, o agrupación de los alumnos y formación de los equipos de trabajo). El tercer núcleo recoge las actividades referidas a la mejora de los hábitos de estudio de los alumnos (técnicas de estudio, hábitos básicos de organización del trabajo y planificación del tiempo, o técnicas motivacionales). Por último, el cuarto núcleo de actividades hace referencia a los contenidos que se tratarán en las sesiones de tutoría y las metodologías que van a ser utilizadas. Es imprescindible que los temas tratados sean relevantes y significativos para los alumnos, y que las metodologías se basen en el diálogo y la participación.

Las familias. El plan de acción tutorial debe incluir a las familias de los alumnos como uno de los ámbitos importantes de acción tutorial. Se diseñarán actividades concretas que

permitan establecer vínculos entre los educadores y las familias y que favorezcan la implicación y participación de estas en la vida del centro. El intercambio de información, la responsabilidad compartida en la educación de los alumnos y una relación cordial entre padres y profesorado son ejes básicos en torno a los cuales deben girar las propuestas de intervención. En algunos casos se tratará de actividades dirigidas a cada familia en particular y en otros momentos se propondrán actividades colectivas donde todas las familias del centro —o de un curso en particular— se reunirán para realizar algo conjuntamente. Las reuniones informativas, las peticiones de ayuda para la organización de actividades puntuales, las entrevistas, la incorporación de los padres a las aulas para explicar aspectos relacionados con su vida profesional, o la creación de la figura de delegado/a de padres y madres en cada grupo clase son algunas de las posibilidades para trabajar desde este ámbito.

El centro. La intervención tutorial en este ámbito se dirige al centro como totalidad y su finalidad es favorecer la vida asociativa en el seno de la institución y la relación entre todos los miembros de la comunidad educativa. El tipo de propuestas que aquí se diseñan pueden ser muy variadas debido a la diversidad de recursos que se pueden usar con el objetivo de intensificar el sentimiento de pertenencia a la colectividad y fomentar la participación de todos en la vida cotidiana del centro. La celebración de jornadas, los campeonatos deportivos, la implicación de los alumnos en la decoración del centro, las actividades informales destinadas a acercar las familias al instituto, o las jornadas de puertas abiertas que se celebran para darse a conocer al barrio, son ejemplos de actividades propias de este ámbito.

El equipo educativo. Considerar el equipo educativo como ámbito de intervención de la acción tutorial supone reconocer la necesidad de diseñar recursos específicos que permitan dinamizar el equipo y favorecer la implicación de todos los profesores y las profesoras en la acción tutorial del centro. Así se establecerán mecanismos para canalizar adecuadamente y con agilidad la información, para adoptar acuerdos sobre normas de funcionamiento, para poner en común las observaciones del grupo y también para favorecer la toma de decisiones colectivas sobre cuestiones que afectan a la totalidad del grupo, o a alguno de sus miembros en particular. Establecer un sistema de reuniones a distintos niveles que favorezca el trabajo en equipo y garantice la comunicación entre equipo de tutores y el resto de profesorado es un elemento esencial a considerar.

Agentes externos al centro. Es necesario incluir en el PAT las relaciones que, para su correcto desarrollo, se deberán establecer con agentes e instituciones externas al centro. Estas relaciones pueden quedar reducidas a contactos puntuales (como en el caso de un ciclo

de conferencias impartidas por un profesional ajeno al instituto), o se puede tratar de colaboraciones más estables que se mantienen a lo largo de todo el año (la relación con los asistentes sociales del barrio u otros profesionales). Asimismo es interesante conocer aquellos recursos que en una situación determinada pueden ayudar a resolver un conflicto o a dar respuesta a un caso concreto. Conocer los servicios y recursos de la localidad en la que se ubica el instituto, y mantener una mínima relación con sus responsables puede facilitar el uso correcto y eficaz de esas posibilidades. Entre ellos vale la pena destacar: los equipos de Asesoramiento Psicopedagógico, los Programas de Educación Compensatoria, el servicio de Asistencia Social del barrio, los Centros de Profesores y el Centro de Recursos, el Servicio de Planificación Familiar o los Servicios Sanitarios.

Una propuesta de Plan de Acción Tutorial. A continuación vamos a proponer un conjunto de ideas concretas referidas a los ámbitos de acción tutorial. Se trata de una propuesta general en la que intentamos plasmar un PAT posible, pero que no se refiere a ningún curso ni centro en particular. El objetivo es mostrar como puede ser un PAT, aunque el que ofrecemos no pueda ser aplicable directamente a ninguna realidad concreta.

Propuesta de Plan de Acción Tutorial para un curso

Las propuestas que se incluyen en relación a los distintos ámbitos de acción tutorial, están en alguna medida determinadas por el calendario académico. Durante el primer trimestre el inicio de curso fija determinadas intervenciones en relación a los distintos ámbitos. Lo mismo ocurre con el tercer trimestre, en donde un parte importante de las actividades se destinan a evaluar y finalizar las distintas propuestas realizadas a lo largo del curso.

Alumno individual. Las intervenciones que el tutor lleva a cabo a nivel individual durante el primer trimestre tienen como finalidad el conocimiento de cada uno de sus alumnos y la construcción de una relación personal que favorezca la comunicación. Es muy importante que el adolescente perciba disponibilidad al diálogo por parte del tutor o tutora.

Durante el segundo y tercer trimestre el tutor se esforzará por intensificar la relación personal con los alumnos, haciendo un seguimiento cercano de su evolución. Asimismo, animará a cada adolescente a implicarse en la valoración de su propio proceso personal. En aquellos casos que requieran una atención especial (comportamientos agresivos, absentismo escolar, dificultades para seguir el ritmo de aprendizaje del grupo, problemas de relación, u otros) el tutor intensificará los encuentros con estos alumnos y propondrá herramientas

concretas que les ayuden a superar sus dificultades. También favorecerá encuentros con otros profesores para buscar de forma colectiva estrategias de intervención eficaces; estrategias en las que se implique la mayor parte del profesorado.

El tercer trimestre es especialmente relevante para los alumnos y alumnas de 4º curso de ESO ya que en él deben tomar decisiones importantes respecto a su futuro académico y/o laboral. Esta cuestión será uno de los aspectos prioritarios a tratar por el tutor en las entrevistas individuales.

Alumno/a individual

- Entrevista individual

- 1er trimestre. Primera entrevista individual: conocimiento del alumno o alumna.
- 2º trimestre. Segunda entrevista: seguimiento del proceso de adaptación al grupo-clase y valoración conjunta de los resultados académicos
- 3er trimestre. Tercera entrevista: seguimiento del proceso de adaptación al grupo-clase, valoración conjunta de los resultados académicos y orientación académica y laboral (especialmente con los alumnos/as de 4º de ESO).

- Tratamiento de casos particulares.

- Seguimiento del conjunto del trabajo escolar (agendas, carpetas y dossier de tutoría) y autoevaluación de las sesiones de tutoría.

Familias. En relación a las familias durante el primer trimestre se priorizó también el conocimiento mutuo entre el tutor y los padres y las madres de sus alumnos. Que la familia se encuentre a gusto en el centro y se implique en la medida de sus posibilidades en su funcionamiento son objetivos a plantearse al inicio de curso. Las entrevistas del tutor con las familias, la organización de charlas dirigidas a madres y padres de los alumnos, o la invitación explícita a participar en las celebraciones del centro, son recursos de distinta naturaleza que permiten acercar las familias al centro. Todo ello es especialmente importante en el caso de las familias de los alumnos de primero de ESO, ya que inician su relación con el instituto.

Durante el segundo y tercer trimestre la acción tutorial en el ámbito de las familias se dirige a intensificar la relación, a favorecer el intercambio de información, y a dotar a los padres y madres de herramientas que les sean útiles en la relación con sus hijos e hijas. Ofrecer talleres o charlas que les permita compartir experiencias, reflexionar sobre su realidad

concreta y buscar nuevas maneras de actuar es una posibilidad real y relativamente sencilla de organizar la relación con las familias.

Familias

- Reunión informativa

- 1er trimestre. Reunión al inicio de curso. Presentación del curso e información sobre los objetivos planteados.

- 3er trimestre. Reunión de final de curso. Información y valoración del proceso realizado por el grupo-clase.

- Entrevistas con familias y alumnos.

- 1er trimestre. Primera entrevista. Conocimiento mutuo, intercambio de información y establecer compromisos.

- 2º trimestre. Segunda entrevista. Intercambio de información, revisión de los compromisos adquiridos y continuidad de los mismos.

- 3er trimestre. Tercera entrevista. Valoración del proceso realizado por el alumno durante el curso. Perspectivas de futuro para el alumnado de 4º de ESO.

- Participación de las familias a través de la AMPA (organización de charlas, escuela de madres y padres, o colaboración en la organización de celebraciones en el centro)

Centro. El primer trimestre está marcado por la creación de recursos que favorezcan la implicación de los alumnos y garanticen su participación no sólo en las clases sino también a nivel de centro: la asamblea de delegados o los equipos de mediadores entre alumnos son algunos ejemplos representativos. Asimismo, la acogida de los alumnos de primero de ESO es una actividad prioritaria al inicio de curso y en la que conviene implicar a alumnos de cursos superiores.

Durante el segundo y tercer trimestres se continua la labor llevada a cabo con los equipos de alumnos de los distintos niveles académicos. El conocimiento mutuo y el rodaje que aporta la experiencia permiten dinámicas más ágiles y flexibles que al principio de curso. También es interesante aprovechar las distintas oportunidades que el calendario ofrece para fomentar la participación de todos los miembros de la comunidad educativa: la celebración del día del libro, la jornada de puertas abiertas, la realización del crédito de síntesis, y especialmente la preparación de la fiesta de final de curso.

Centro

- 1er trimestre. Acogida de los alumnos de primer curso por parte de sus compañeros de clases superiores.
- Asamblea mensual de delegados de clase.
- Creación y funcionamiento de equipos de mediadores entre el alumnado.
- 1er y 2º trimestre. Charlas informativas sobre los créditos de libre elección.
- Celebración de las fiestas propias de cada trimestre.
 - 1er trimestre. Celebración de la Fiesta de Navidad. En función de la realidad multicultural del centro esta fiesta puede ser substituida por otra.
 - 2º trimestre. Celebración de las Jornadas Culturales
 - 3er trimestre. Fiesta de final de curso.
- 2º trimestre. Charlas paralelas sobre orientación profesional para los alumnos de 4º de ESO.

Equipo educativo A nivel del equipo educativo en el primer trimestre se establecerán las dinámicas de funcionamiento que aseguren un desarrollo correcto del plan de acción tutorial. Se trata de determinar los encuentros y reuniones que se llevarán a cabo para atender la tutoría en su globalidad. Esto es: programar y evaluar las clases de tutoría de los distintos cursos, involucrar a todo el equipo educativo, establecer canales de información, así como animar y potenciar las actividades y celebraciones que se organicen a nivel de centro. Entre estas celebraciones destaca la fiesta de Navidad. Esta fiesta permite la implicación de los alumnos en campañas promovidas por asociaciones sociales del barrio (como por ejemplo campañas de recogida de juguetes o recogida de alimentos), y a la vez puede ser un momento importante de convivencia entre alumnos, profesores y especialmente con las familias.

Durante el segundo trimestre el departamento de orientación, el psicopedagogo del centro, y el equipo educativo en general ofrecerán actividades y llevarán a cabo intervenciones concretas que ayuden a los alumnos en su proceso de toma de decisiones sobre su futuro inmediato. El final de curso es un buen momento para evaluar el Proyecto de Acción Tutorial en su conjunto y tomar nota de aquellos aspectos que podrían mejorar. Para ello es necesario recoger la opinión de los distintos sectores de la comunidad educativa. Así en las sesiones de evaluación trimestral de la clase de tutoría, en las entrevistas conjuntas con familias y

alumnos/as, y en las distintas reuniones que de forma sistemática se realizan en el centro, se debería destinar un tiempo para valorar las actividades y los recursos aportados desde el PAT.

Equipo educativo

- Reunión semanal de tutores para coordinar las tutorías.
- Reunión mensual de los tutores con el equipo directivo del centro.
- Reunión de los coordinadores de ciclo.
- Implicación del equipo de tutores en la animación de las actividades realizadas en el centro.

- 3er trimestre. Preparación y realización del crédito de síntesis

Agentes externos. Durante el primer trimestre se establecerán las relaciones oportunas con los distintos servicios externos con los que previsiblemente se trabajará a lo largo del curso. Esto es importante porque en el momento en que se necesite su colaboración, la coordinación y la toma de decisiones será más ágil que en aquellos casos en los que se debe iniciar el contacto y aportar una serie de informaciones que podrían haberse adelantado al inicio del curso. Dado que el ámbito de los agentes externos es muy variado, es importante que durante el curso el equipo de tutores sea consciente del tipo de ayudas o las relaciones de colaboración que pueden establecerse con cada uno de ellos, haciendo un esfuerzo por incorporarlos a distintas actividades del instituto. Por último, señalar que la vinculación del centro con la comunidad y con el barrio, tiene muchas posibilidades y en cada caso se deberá estudiar cual es la más adecuada. Un ejemplo concreto es el de aquellos centros de secundaria que ofrecen sus instalaciones para realizar actividades extraescolares de carácter lúdico, deportivo o cultural, o bien que abren alguno de sus servicios –como puede ser el de biblioteca- a jóvenes del barrio que no son alumnos del centro.

Agentes externos

- Coordinación con los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico que hacen el seguimiento de algunos alumnos del centro.
- Relación con el servicio de Asistencia Social del barrio.
- Proyectos de participación cívica extraescolar vinculados a alguna entidad social.
- Asistencia a las aulas de miembros de distintas entidades del barrio para informar sobre la oferta de su entidad.

Programación de las clases de tutoría

La intervención tutorial que se realiza sobre el grupo-clase precisa una programación muy detallada. Se trata de diseñar el tipo de intervención que semanalmente se llevará a cabo en cada clase y se trata de hacerlo teniendo en cuenta varios criterios: que las actividades cubran los distintos objetivos planteados, que haya un equilibrio entre las distintas propuestas, y que sean propuestas atentas a lo característico de los distintos momentos del curso académico.

Primer trimestre. En esta etapa del curso se trabajan de un modo prioritario las cuestiones organizativas del grupo. Durante las primeras sesiones de tutoría se deben establecer los cargos que funcionarán a lo largo del curso, fijar los canales que permitirán transmitir información con agilidad, instaurar el uso de la agenda individual (especialmente con los alumnos más jóvenes), elegir delegados de clase, y establecer la dinámica que se llevará a cabo en las clases de tutoría. En relación a los temas de educación en valores, y tomando como ejemplo el curso de primero de ESO, se propone un primer tema sobre autoconocimiento, un segundo tema de habilidades sociales para aprender a elogiar a los demás, y un tercer tema sobre consumo. Este último –el tema sobre consumo– es interesante trabajarlo en relación a las fiestas navideñas y al gasto desmesurado que con frecuencia se produce en estas fechas.

Sesiones de clase de tutoría del primer trimestre
1. Acogida de los alumnos y alumnas. Presentación del centro y del curso.
2. Actividades para favorecer el conocimiento mutuo y la cohesión de grupo.
3. Actividades sobre cuestiones de convivencia y normativa del centro (Reglamento de Régimen Interno).
4. Asamblea de clase: organización del grupo (cargos, agenda, cartelera, etc). Cuestiones de convivencia.
5. Elección de delegados/as de curso.
6. Educación en valores. "Cómo soy?". Actividades en el aula.
7. Organización del trabajo y técnicas de estudio.
8. Educación en valores. Habilidades Sociales: "Elogiar a los demás".

9. Asamblea de clase: cuestiones de convivencia e información de delegados. Comentario de alguna noticia de la prensa.
10. Educación en valores. "Consumo". Actividades en el aula.
11. Sesión de pre-evaluación. o Información de los créditos de libre elección para el segundo trimestre. (Orientación académico-profesional alumnado de 4º ESO)
12. Sesión de evaluación.
13. Educación en valores. "Consumo". Charla informativa sobre campañas sociales vinculadas a las fiestas de Navidad (recogida de juguetes u otras).
14. Preparación de la Fiesta de Navidad o Fiesta de fin de trimestre.
15. Asamblea de clase: cuestiones de convivencia, información de delegados y despedida del trimestre.

Segundo trimestre. La intervención que se lleva a cabo en cada grupo-clase durante el segundo trimestre está marcada por la realización de un proyecto sobre un tema de educación en valores. La temática que proponemos se corresponde con el tema de contenido social del trimestre que hemos asignado al primer curso de ESO: "Medio ambiente". Dado que es un tema muy amplio, durante las dos primeras sesiones deberán definirse los contenidos específicos que se desean trabajar. A pesar de que el proyecto se desarrolla básicamente a partir de la tutoría –debido al contenido específico de valores que en él se trabaja– es importante implicar el máximo de asignaturas si se quiere conseguir un proyecto global e interdisciplinar. Por último, insistir en la importancia de dar a conocer los resultados obtenidos durante la realización del proyecto. Algunas posibilidades para conseguirlo son: exposiciones del material elaborado en lugares comunes del centro, presentar el trabajo a compañeros de otros cursos, elaborar una breve trabajo escrito que recoja la información más significativa, proponer una charla fuera del horario escolar para explicarlo a las familias y al equipo educativo, o presentar el proyecto en alguna entidad que trabaje el tema del medio ambiente.

Sesiones de clase de tutoría del segundo trimestre
1. Asamblea de clase: organización del grupo y presentación del "proyecto" de trimestre.
2. "Proyecto trimestral": presentación propuestas, votación, creación grupos de trabajo, distribución de tareas y calendario.

3. Preparación de las Jornadas Culturales.
4. Educación en valores. "La amistad".
5. Educación en valores. "La amistad". Ver una película de cine u obra de teatro relacionada con el tema.
6. Proyecto trimestral sobre Medio Ambiente.
7. Asamblea de clase: cuestiones de convivencia e información de delegados. Informaciones derivadas de la realización del Proyecto Medio Ambiente.
8. Organización del trabajo y técnicas de estudio. (4º ESO: información itinerarios Bachillerato).
9. Proyecto trimestral sobre Medio Ambiente. Visita a alguna entidad que trabaje el tema.
10. Educación en valores. "Habilidades para el diálogo"
11. Asamblea de clase: cuestiones de convivencia e información de delegados. Preparación de la excursión de final de trimestre.
12. Proyecto trimestral sobre Medio Ambiente. Exposición a otros cursos
13. Cierre y evaluación sobre Proyecto Medio Ambiente.
14. Sesión de evaluación.
15. Excursión de dos días del grupo-clase.

Tercer trimestre. En este trimestre, se proponen también tres temas de educación en valores. El primero de ellos dedicado al aprendizaje de las habilidades sociales, "Expresar sentimientos", tiene como objetivo que los alumnos y alumnas aprendan a reconocer y expresar los propios sentimientos. El segundo tema versará sobre autoconocimiento, "Mi tiempo libre", y en él se pretende ayudar a los chicos y chicas a tomar conciencia de cómo pasan su tiempo libre, así como a pensar actividades o propuestas sobre cómo desearían utilizarlo. Se trata pues de favorecer la autonomía y la responsabilidad aplicadas al uso del tiempo libre. El último tema es de carácter social, "Interculturalismo", y en él se abordan situaciones propias de la convivencia entre culturas. El respeto por formas de vida diferentes a la propia y la necesidad del conocimiento mutuo como requisito imprescindible de una buena convivencia son algunos de los objetivos que se plantean.

Sesiones de clase de tutoría del tercer trimestre
1. Asamblea de clase: organización del grupo y cambio de delegados.

2. Educación en valores. "Expresar sentimientos"
3. Educación en valores. "Expresar sentimientos". Ver alguna película relacionada con el tema.
4. Organizar la fiesta del libro. Recogida de propuestas para llevar a la reunión de delegados.
5. Asamblea de clase: cuestiones de convivencia e información de delegados. Comentario de alguna noticia de la prensa.
6. Educación en valores. "Mi tiempo libre".
7. Educación en valores. "Mi tiempo libre". Mesa redonda de representantes de distintas entidades de tiempo libre del barrio que presenten las actividades que llevan a cabo.
8. Asamblea de clase: cuestiones de convivencia e información de delegados. Presentación del crédito de síntesis.
9. Organización del trabajo y técnicas de estudio.
10. Educación en valores. "Interculturalismo".
11. Educación en valores. "Interculturalismo". Visita a alguna entidad vinculada al tema o charla en el centro.
12. Asamblea de clase: cuestiones de convivencia e información de delegados.
13 Preparación del crédito de síntesis.
14. Preparación de la Fiesta de final de curso.
15. Evaluación.

Propuesta de temas de educación en valores para la ESO

Educación en valores es uno de los principales objetivos de la clase de tutoría. Un número importante de clases de tutoría se destinan a tratar temas controvertidos relacionados con experiencias vividas por los propios alumnos o cuestiones de naturaleza social. Temas cuya consideración acabará por descubrir la importancia de ciertos valores.

La programación de la clase de tutoría. El tratamiento de temas moralmente relevantes no siempre obedece a una programación previa. En ocasiones se trata de cuestiones que surgen de forma improvisada, motivadas por noticias de actualidad o situaciones que el grupo vive en un determinado momento. Pese a la conveniencia de acoger desde la tutoría aquellas temáticas que despiertan interés en el alumnado a lo largo del curso, consideramos que

también es importante tener una programación que permita un tratamiento equilibrado de los distintos aspectos y temas a considerar desde la educación en valores. Evidentemente se trata de una programación abierta y flexible que debe poder ser modificada o ampliada a lo largo del curso en función del proceso seguido por el grupo de alumnos.

A continuación ofrecemos una tipología de temas que consideramos conveniente tratar de forma sistemática en las clases destinadas a educación en valores: autoconocimiento y autoestima, relación interpersonal, temas sociales, habilidades sociales y habilidades para el diálogo. El tratamiento equilibrado de estos núcleos temáticos permite abordar de forma amplia y global la educación en valores. Por último, se ofrece una propuesta de los contenidos propios de estas temáticas para los cuatro cursos de la ESO.

Autoconocimiento y autoestima. Las propuestas que aquí se incluyen tienen como finalidad ayudar a los alumnos a iniciar y desarrollar procesos de autoobservación y autoconocimiento. Para ello se trabajan diferentes dimensiones y aspectos de la persona: carácter, cambios físicos, uso del tiempo libre, o cualidades personales, entre otros. Asimismo, se pretende incrementar la autoestima del adolescente ayudándole a elaborar un autoconcepto positivo que le permita mantener actitudes de respeto hacia sí mismo y hacia los demás.

Relación interpersonal: Se trata de temas estrechamente vinculados a la vida de los alumnos y alumnas que recogen algunos de los conflictos que genera la convivencia cotidiana. Todos ellos se refieren al ámbito de las relaciones interpersonales o de pequeño grupo, aún cuando pudieran tratarse a un nivel más amplio y general. Entre los temas que hemos seleccionado se encuentran la amistad, la familia y el instituto.

Temas sociales. Aquí se recogen todos aquellos temas que hacen referencia a problemáticas sociales que superan la vida cotidiana de los alumnos y alumnas. En muchos casos estas problemáticas se traducen en realidades que pueden ser más o menos cercanas o conocidas por los adolescentes, pero el tema tiene una repercusión más amplia y global. Además de los temas transversales, también incluimos otras cuestiones como por ejemplo el mundo del deporte, el fenómeno publicitario o la exclusión social.

Habilidades sociales. Los ejercicios de habilidades sociales pretenden favorecer la conducta asertiva, empática y competente de los educandos, mejorando así sus relaciones con los demás. Cada tema se centra en una habilidad específica que resulte apropiada para la edad y el grupo al que se dirige. La exposición a modelos y los ensayos conductuales son elementos claves en este tipo de dinámicas. Algunos de los temas escogidos hacen referencia

a habilidades para elogiar a un compañero/a, expresar sentimientos, pedir ayuda, pedir disculpas o dar una negativa.

Habilidades para el diálogo. El contenido de los temas que aquí se incluyen gira en torno al diálogo. Su objetivo es desarrollar y optimizar las competencias dialógicas del educando, dándoles sentido y valor. Dada la complejidad que encierra el proceso dialógico, el aprendizaje de este tipo de habilidades supone trabajar los distintos elementos que entran en juego. Algunos de los aspectos que se entrenan en las propuestas de actividades son: escuchar a los demás, aprender a argumentar, esforzarse por ser preciso a la hora de expresarse, no engañar a los demás, buscar el acuerdo o el acercamiento entre posiciones distintas, y resolver conflictos.

Primer curso de ESO

Primer trimestre	Segundo trimestre	Tercer trimestre
- Autoconocim. y autoestima. "¿Cómo soy?"	- Relación interpersonal. "La amistad"	- Habilidades sociales. "Expresar sentimientos"
- Habilidades sociales. "Elogiar a los demás"	- Habilidades para el diálogo "Saber escuchar"	- Autoconocim. y autoestima. "Mi tiempo libre"
- Temas sociales. "El consumo"	- Temas sociales. "El ser humano y el medio ambiente"	- Temas sociales. "Interculturalismo"

Segundo curso de ESO

Primer trimestre	Segundo trimestre	Tercer trimestre
- Autoconocim. y autoestima. "Cambios personales?"	- Relación interpersonal "La familia"	- "Habilidades sociales. "Pedir ayuda"
- Relación interpersonal. "Participación en el instituto"	- Habilidades para el diálogo "Saber argumentar"	- Autoconocim. y autoestima. "Nuestro cuerpo"
- Temas sociales. "El mundo del deporte"	- Temas sociales. "Situaciones de paz y de guerra"	- Temas sociales. "Discriminación por razón de género"

Tercer curso de ESO

Primer trimestre	Segundo trimestre	Tercer trimestre
- Autoconocim. y autoestima "Lo mejor de uno mismo?"	- Relación interpersonal "La vida en el instituto"	- Relación interpersonal "Relaciones con el otro sexo".
- Habilidades sociales. "Saber disculparse"	- Habilidades para el diálogo "Resolución de conflictos"	- Temas sociales "Problemas de drogodependencia".
- Temas sociales. "Relaciones Norte-Sur".	- Temas sociales. "La influencia de los medios de comunicación".	- Temas sociales. "La Declaración Universal de los Derechos Humanos".

Cuarto curso de ESO

Primer trimestre	Segundo trimestre	Tercer trimestre
- Autoconocim. y autoestima "Mi futuro"	- Temas sociales. "Enfermedades de transmisión sexual"	- Relación interpersonal "Relaciones de pareja"
- Habilidades sociales. "Saber decir NO"	- Habilidades para el diálogo "La búsqueda de acuerdo".	- Habilidades sociales. "Tomar decisiones".
- Temas sociales. "Situaciones de exclusión social"	- Temas sociales. "Ciencia y vida humana"	- Temas sociales. "Democracia y participación ciudadana"

La clase de tutoría

Hemos visto en apartados anteriores como en las clases de tutoría se llevan a cabo actividades muy diversas. En la clase de tutoría se intenta dar respuesta a la formación en valores de los alumnos, se asumen las sesiones destinadas a técnicas de estudio, se informa a los chicos y chicas sobre cuestiones de interés, se realizan las asambleas de clase y también se organizan los acontecimientos importantes propios de cada momento escolar. A continuación vamos a analizar cómo estas actividades se pueden combinar para conseguir un máximo aprovechamiento de este espacio educativo, tan amplio en cuanto a las actividades que asume, y a la vez tan reducido a nivel del tiempo del que se dispone.

Estructura de las clases de tutoría. Sacar el máximo provecho de la hora semanal que en la mayoría de centros está asignada a la tutoría con el grupo clase requiere que ésta se prepare con anterioridad y que exista una programación previa. Dicha preparación evita que la tutoría quede a merced de los imprevistos que continuamente surgen en la vida cotidiana del grupo y del centro, careciendo de sentido en sí misma. Establecer una estructura interna para las sesiones de tutoría permite dar entidad a este espacio educativo y favorece que los alumnos y alumnas tengan una idea más o menos clara de qué es la tutoría y cual es el contenido que en ella se trata. A modo de sugerencia, a continuación ofrecemos una propuesta de estructura interna para las sesiones de tutoría con el grupo clase.

Estructura de las clases de tutoría. La clase tutoría acostumbra a ser una sesión de una hora que puede dividirse en tres momentos. Un primer momento —que debería ser por lo general más breve que los dos siguientes— dedicado a transmitir informaciones propias de funcionamiento de la clase y del centro; un segundo momento destinado a la asamblea de clase, en el que el grupo comenta como ha ido la semana; y por último, un espacio más largo, aproximadamente de media sesión destinado a tratar algún tema relacionado con la educación en valores. Vamos a comentar brevemente cada uno de ellos.

Primer momento de la sesión: Informaciones. Iniciar la tutoría informando al grupo de todas aquellas cuestiones que son necesarias para su buen funcionamiento es una práctica habitual en la mayoría de los institutos. Entendemos que por lo general, aunque no siempre, es una tarea que puede realizarse en un periodo de unos diez minutos, sobre todo si las informaciones son claras, concisas y se evitan demoras innecesarias que consumen mucho tiempo pero que no conllevan una mayor información. Dado que la tarea de informar no es exclusiva del tutor, sino que los delegados de forma habitual y el resto de alumnos de forma más esporádica informan a sus compañeros, será importante enseñar a los alumnos a prepararse el contenido de las informaciones de forma ágil y clara. Es importante que este primer momento de la sesión se institucionalice y se anime a los alumnos a participar en él siempre que tengan alguna información que pueda interesar al grupo.

Segundo momento de la sesión: Breve asamblea de clase. La finalidad de esta actividad es favorecer la comunicación entre los miembros del grupo, fomentar la implicación de los chicos y chicas, y crear un recurso que permita valorar sistemáticamente la marcha de la clase. Es importante conseguir que este espacio sea reconocido por el conjunto de los alumnos, y que lo perciban como un espacio semanal de diálogo y de encuentro con sus compañeros y con el tutor. Aunque evidentemente se podría destinar toda la sesión a esta

actividad, deberíamos reducirla a unos veinte minutos. También aquí es importante que haya una mínima estructura que agilice la asamblea y que sea conocida por todos los que en ella participan. Una fórmula sencilla pero eficaz es iniciar la asamblea recogiendo aspectos positivos que han ocurrido durante la semana y posteriormente comentar cuestiones que se podrían mejorar. Esto se puede improvisar o bien pedir a un grupo de alumnos que se encargue de preparar la sesión, para lo cual deberán estar especialmente atentos a cuanto sucede en el grupo a lo largo de aquella semana. Es evidente, como así hemos propuesto con anterioridad y volveremos a comentar a continuación, que algunas sesiones de tutoría pueden destinarse de manera íntegra a realizar asambleas más completas.

Tercer momento: Tratar un tema de educación en valores. Pensamos que unos treinta minutos es el tiempo mínimo necesario para hacer actividades sobre educación en valores. Se trata de proponer a los alumnos temas de valores como los que hemos apuntado en anteriores apartados, y de hacerlo usando metodologías activas y participativas en las que el diálogo y la reflexión ocupen un lugar prioritario. Si se destina media hora semanal a tratar específicamente este tipo de temas, al final de curso es un tiempo nada despreciable el que se ha empleado en esta tarea.

Asambleas extraordinarias. En la propuesta que hemos elaborado anteriormente sobre el PAT correspondiente a los tres trimestres escolares, hemos destinado en algunos casos toda la sesión a la celebración de la asamblea de clase. Entendemos que se trata de asambleas extraordinarias en las que el grupo hace una revisión de su trayectoria, para valorar en qué momento están, que cambios les gustaría introducir en su dinámica habitual y, en definitiva, cómo se perciben como grupo. Es importante que los alumnos sepan cuando se van a celebrar estas sesiones y que el tutor les ayude a preparar esta revisión de grupo, ya sea planteando preguntas que inviten a reflexionar, o bien ayudándoles a profundizar en sus argumentos y opiniones.

"Más tiempo para tutoría". Las propuestas que acabamos formular son muy limitadas y quedan en un estado muy precario debido al escaso tiempo que actualmente se destina a la clase de tutoría. Consideramos que sería conveniente ampliar el horario de clase de tutoría a tres horas para cada grupo. Ello, en primer lugar, facilitaría el conocimiento mutuo entre el tutor y los alumnos, que tan difícil es conseguir en estos momentos. Y, en segundo lugar, permitiría que se pudieran llevar a cabo las actividades que sobre el papel la tutoría debe asumir. Nuestra propuesta para la clase de tutoría de tres horas semanales es la siguiente:

- Una hora semanal para tratar temas propios de educación en valores;

- Una hora para aplicar a los alumnos programas destinados al desarrollo de distintas capacidades de la inteligencia moral: desarrollo de juicio moral, la empatía, las destrezas dialógicas, las habilidades sociales y la autorregulación, entre otras.
- Una hora para la realización de la asamblea de clase, en la que se integraran todas las cuestiones informativas y de organización.

Evidentemente esta modificación en el horario comportaría un reconocimiento mayor de la clase de tutoría, que tendría importantes repercusiones en los claustros de profesores, en la asignación de tutores de grupo y también en la formación inicial y permanente de los profesores-tutores.

Bibliografía

AAVV. (2002): *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado. El paso del yo al nosotros*. Barcelona, Graó.

ARNAIZ, P. I RIART, J. (comp.) (1999): *La tutoría: de la reflexión a la práctica*. Barcelona, EUB.

CARBONELL, J. (2001): *La aventura de innovar*. Madrid, Morata.

DUART, J.M. (1999): *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona, Paidós.

LAZARO, A. y ASENSI, J. (1991): *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid, Narcea.

MEC: *Orientación y tutoría*. Madrid, MEC, 1992.

MONEREO, C. y SOLÉ, I. (1996): *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid, Alianza.

PASTOR, E.: *La tutoría en secundaria*. Barcelona, Ceac, 1995.

SANTOS GUERRA, M.A. (2000): *La escuela que aprende*. Madrid, Morata.

IV. Prácticas educativas: entrada en el centro y formas de aprender

Cuidar para que la formación que reciben los alumnos y alumnas sea global y favorezca el desarrollo de sus competencias intelectuales y de sus capacidades psíquicas, pero también atienda a sus necesidades afectivas y de relación, requiere poner en marcha un conjunto de intervenciones precisas que plasmen este proyecto en la vida cotidiana del centro.

Los dos capítulos que siguen se destinarán a presentar una serie de prácticas educativas que satisfacen varias necesidades educativas y enriquecen la vida comunitaria del centro ampliando las posibilidades de formación personal de los chicos y chicas. Son una ayuda para hacer más densa y rica la atmósfera moral de la institución, incorporando en la construcción de la misma a los distintos sectores de la comunidad educativa: alumnos y alumnas, profesorado y familias.

El capítulo que iniciamos recoge siete propuestas de distinta naturaleza –que van desde estrategias puntuales a intervenciones de carácter más global– cuya finalidad es favorecer la acogida de alumnos y familias en el centro, impulsar la utilización de recursos para favorecer el aprendizaje, y potenciar la participación en la vida cotidiana de la institución. Sentirse a gusto en el centro, sentirse valorado por el resto de la colectividad y sentirse responsable del propio trabajo formativo son los objetivos prioritarios en torno los cuales giran las distintas prácticas educativas que vamos a considerar.

- Acogida del alumnado.
- Entrevista con las familias y los alumnos.
- La participación de las familias.
- Las fiestas en el centro.
- Aprendizaje cooperativo.
- Contratos pedagógicos.
- Proyectos colectivos.
- Centros en red.
- Bibliografía.

Acogida del alumnado

Cualquier cambio en la vida de los seres humanos conlleva un cierto desequilibrio personal y exige un esfuerzo de adaptación a la nueva realidad. En el caso de los adolescentes parecen multiplicarse las posibilidades de desequilibrio: se encuentran en un momento evolutivo marcado por el cambio, y a éste se le añaden importantes modificaciones en su medio habitual: cambio de etapa educativa, de centro, y –en algunos casos– cambios radicales de país y de cultura. Es obvio que la educación no puede ignorar esta realidad y que los centros de secundaria deben idear intervenciones para facilitar el proceso de adaptación al centro y al grupo-clase de cada uno de sus alumnos y alumnas.

El porqué de la acogida. Todos los alumnos en distintos momentos de su estancia en el centro viven experiencias de cambio que acusan con mayor o menor intensidad. Hay cambios drásticos que todo un grupo experimenta a la vez –la incorporación a un centro desconocido de los alumnos de primero–, otros cambios colectivos que en ocasiones apenas se reconocen –nuevas materias, profesores diferentes, hábitos desconocidos u otros–, y cambios individuales que por distintos motivos y con diferente intensidad afectan de un modo singular: repeticiones de curso, cambio de centro, o cambio de cultura en el caso de los alumnos recién llegados de otros países. Los planes de acogida están pensados para acompañar a los alumnos en estos procesos de adaptación a las nuevas condiciones del medio educativo. Planes que deben diseñarse a la medida de las personas a las que se dirigen, pero que en todos los casos deberán contemplar dos aspectos fundamentales: la información y el recibimiento cálido de los alumnos.

Los planes de acogida deben aportar toda la *información* necesaria para que el alumno se incorpore al nuevo sistema poseyendo el máximo conocimiento de sus peculiaridades. Cuestiones relativas al funcionamiento y normativa de la escuela, al profesorado, a las materias, y a los canales de comunicación establecidos son algunos aspectos importantes a conocer. La información, por otra parte, debe permitir procesos de feed-back con los alumnos, favoreciendo la reflexión y el contraste de los temas sobre los que se informa.

La finalidad del *recibimiento cálido y cordial* de los chicos y chicas es ayudarles a sentirse a gusto y seguros en una realidad que les resulta nueva y que en ocasiones les impone un gran respeto. La actitud de los educadores es imprescindible pero no suficiente para conseguir este objetivo. También deberán procurarse actividades destinadas a crear un

buen clima entre los miembros del grupo, y prácticas en las que distintos colectivos de la comunidad educativa se comprometan en los distintos procesos de acogida.

Si bien la acogida de los alumnos siempre es importante, hay momentos especialmente delicados en la vida de un centro que requieren planes de acogida extraordinarios y un "plus" de sensibilidad en las personas que los deben aplicar. Este es el caso de la incorporación al centro de los alumnos de primer curso, o bien la acogida de los chicos y chicas que llegan de otros países.

Realidades que exigen planes de acogida diferenciados

- La transición de la educación primaria a la secundaria, y todo lo que ella implica: cambio de centro, de enseñanza, nuevos espacios, mayor número de profesores y de materias, y nuevas formas de funcionamiento.
- El inicio de curso o de ciclo, con características de funcionamiento propias que requieren establecer nuevas pautas de organización y exigen nuevas responsabilidades por parte de los alumnos y alumnas.
- La llegada al centro de alumnos recién llegados de otros países, que exige una acción pedagógica específica a realizar a medio o largo plazo.
- El goteo constante de alumnos de incorporación tardía, que acaba convirtiendo el proceso de acogida en una constante a lo largo de todo el curso académico.

La figura del tutor. El tutor es un elemento clave en cualquier proceso de acogida. Desde el primer día de curso se le asigna un grupo-clase del cual se hace responsable. Ello supone garantizar que los alumnos tienen la información que necesitan para emprender el nuevo curso, ciclo o enseñanza, y además velar para que el proceso de integración de los chicos y chicas sea lo más rápido y satisfactorio posible. Para ello tiene la posibilidad de destinar las sesiones de tutoría de las primeras semanas de curso a actividades que permitan informar y recibir a los alumnos. Algunas posibilidades son: invitar alumnos de cursos anteriores, realizar dinámicas de grupo, destinar tiempo a comentar aspectos relevantes de la vida del centro, o crear espacios en donde los alumnos puedan plantear sus dudas y recelos respecto la nueva situación.

El aula de acogida. La presencia cada vez más numerosa de alumnos recién llegados de otros países requiere nuevos planteamientos y recursos educativos que permitan dar una

respuesta eficaz a este tipo de situaciones. El aula de acogida es una herramienta al servicio de esa finalidad. Vamos a describir algunos de sus rasgos más característicos:

- Es un aula pensada para atender alumnos que no han estado escolarizados en nuestro sistema educativo y que deben conseguir unos objetivos mínimos que les permita incorporarse con éxito al currículum ordinario.
- Los alumnos alternan el horario en el aula de acogida con un proceso progresivo de integración, lo más rápido posible, al grupo-clase que se les ha asignado. Desde el inicio de curso participan de las clases de tutoría o de otras materias adecuadas en su grupo-clase.
- El aula está abierta permanentemente y su objetivo es ser punto de referencia para el alumno recién llegado. A ella puede acudir cuando está desorientado, surge algún problema, no entiende algo o sencillamente cuando no sabe dónde ir entre clase y clase.
- El aula debe ser amplia y facilitar dinámicas de trabajo variadas: individual, en equipo o en gran grupo. Asimismo, se requieren horarios flexibles, que permitan un funcionamiento basado mayoritariamente en horarios individualizados.
- En el aula se trabajan todas las materias pero se prioriza la adquisición de las competencias lingüísticas.
- La decoración y la información que se cuelga en las paredes del aula de acogida son un elemento clave para que el alumno se sienta acogido y una posibilidad muy práctica para hacerle llegar información variada.
- Si bien suele haber un profesor el encargado del aula, conviene contar con dos profesores durante el máximo número de horas posibles, especialmente durante el primer trimestre en el que la mayoría de los alumnos pasan en ella muchas horas.

La entrevista a un compañero/a

Un elemento importante en el proceso de acogida es el conocimiento entre los chicos y chicas que forman el grupo-clase. Las entrevistas entre compañeros son una posibilidad para favorecer el conocimiento mutuo. A continuación explicamos brevemente cómo llevarla a cabo.

Se pide a los alumnos que indiquen elementos que permiten conocer a una persona y que ellos estarían dispuestos a compartir con sus compañeros. A partir de la aportación de los alumnos se elabora una lista de elementos en los que deben fijarse para preparar la entrevista de uno de sus compañeros. Elementos como por ejemplo: breve recorrido por su

historia personal, carácter y manera de ser, gustos y aficiones, amistades, tiempo libre o cualquier otro aspecto que permita conocer a otra persona.

Individualmente cada alumno prepara una batería de preguntas para entrevistar a un compañero del grupo, partiendo de la lista de elementos elaborada de forma conjunta. Se forman las parejas y se realizan las entrevistas. Para finalizar cada alumno presenta al grupo el compañero o compañera que ha entrevistado, explicando aquellos aspectos que han surgido durante la entrevista. Una posible modificación es repetir la entrevista cambiando de pareja y omitiendo la puesta en común del final de la sesión. En este caso el tiempo de la entrevista individual es más reducido por lo que el guión para llevarla a cabo también debe ser más breve.

Entrevista con las familias y los alumnos

Hemos visto en anteriores apartados como la relación personal que el tutor o tutora es capaz de crear y mantener con sus alumnos es un elemento clave de la acción tutorial. Debemos añadir aquí que lo mismo ocurre en el caso de las familias. Conseguir relaciones basadas en el respeto y la confianza mutua facilitan la necesaria colaboración entre padres y profesores. A continuación vamos a presentar una de las técnicas más eficaces que posee el tutor para intensificar la relación con sus alumnos y también con sus familias: la entrevista.

Favorecer la comunicación entre todos los implicados. La entrevista es ante todo un espacio de comunicación. Su objetivo es fomentar la relación personal y el conocimiento mutuo, intercambiar información significativa y establecer propuestas de colaboración que ayuden al adolescente en su formación. Una comunicación fluida entre tutor, alumno y padres es clave para lograr un proceso educativo exitoso. Ignorar el papel del alumno o infravalorar la intervención de las familias es un error que puede bloquear cualquier proceso de acompañamiento individual por parte del tutor.

Capacidades del tutor que facilitan la entrevista. Entre los elementos que entran en juego en una entrevista, uno de los más relevantes es la actitud del tutor y su capacidad para lograr hacer de aquel encuentro una experiencia grata para el alumno o la familia entrevistada. Vamos a señalar a continuación algunas actitudes básicas que favorecen el buen entendimiento y el clima acogedor en una entrevista.

- Actitud de escucha. La entrevista es una oportunidad para que las familias y los alumnos expresen sus puntos de vista y sus opiniones respecto a los contenidos que se tratan. Ello sólo es posible si el entrevistado se siente escuchado y si percibe que el tutor está interesado en sus aportaciones.
- Esfuerzo por comprender al otro. Con frecuencia hay decisiones familiares referentes a la educación de los hijos que no son compartidas por el profesorado. Asimismo, hay comportamientos de los alumnos claramente reprochables desde el punto de vista de los docentes. La entrevista es un espacio idóneo para escuchar e intentar entender los motivos que han provocado una determinada acción, sin entrar en juicios de valor. Comprender estos motivos sitúa al tutor en una posición ventajosa en su intervención educativa.
- Renunciar al rol de experto. Acortar distancias y situarse en un plano cercano a la persona entrevistada facilita la creación de un clima relajado y acogedor en la entrevista. Ello invita al alumno o a los padres a manifestarse de forma espontánea, y les predispone a compartir dudas y preocupaciones no siempre fáciles de explicar a un experto.

Aspectos a tener presentes durante la entrevista

A evitar

- Hacer demasiadas preguntas. La entrevista no es un interrogatorio.
- Querer controlar la situación.
- Manifestar prisa y/o preocupación.
- Emitir juicios de valor sobre las opiniones del alumno o de las familias.
- Forzar temas que generan tensión en la persona entrevistada.
- Exagerar el protocolo y las maneras excesivamente formales.
- Hacer alardes de autoridad y situarse en el papel de "experto".

A favorecer

- Crear un clima en el que el alumno o la familia se sientan cómodos.
- Escuchar al otro con atención.
- Ser receptivo a los temas que el alumno o la familia parecen más dispuestos a hablar.
- Ponerse en el lugar del entrevistado.
- Ofrecerse para colaborar en aquello que el alumno o la familia considere necesario.

- Acabar bien la entrevista: que el entrevistado se vaya satisfecho del encuentro porque se ha sentido respetado y valorado.

Primera entrevista con el alumno. La entrevista individual forma parte del plan de acción tutorial y se considera un recurso clave en el seguimiento individualizado de cada alumno. Por ello es importante cuidar que la primera entrevista sea una experiencia grata para el adolescente en la que se le brinde la ayuda personal que pueda necesitar a lo largo de curso. Algunas cuestiones que pueden ayudar en este primer encuentro son:

- Preparar la entrevista. Ello supone pensar con anterioridad qué aspectos se quieren abordar con el alumno –su manera de ser, cómo se siente en el grupo, que dificultades tiene, cuáles son sus expectativas para ese curso escolar, u otras cuestiones de interés– y de qué manera se van a introducir los temas.
- Renunciar a conseguir una gran cantidad de información. Se trata de un primer encuentro cuyo objetivo es iniciar una relación personal basada en el respeto y la confianza. Si el alumno se ha encontrado cómodo, ya surgirán otros momentos para tratar aquellos aspectos que han quedado pendientes.
- Mostrarse asequible. Es importante que el alumno perciba que la situación que se crea en la entrevista es distinta de la habitual. El tutor no está allí como experto de una materia, sino como adulto que se ofrece para acompañarle en su proceso de formación.
- Animar al alumno. El tutor debe animar al alumno a implicarse y participar al máximo en la vida del centro y debe transmitirle confianza en sus propias capacidades para recorrer con éxito su proceso de formación.

Entrevistas con las familia del alumno. Las entrevistas con las familias son una ayuda fundamental para la tutoría individual. La cantidad y calidad de información que los padres pueden aportar sobre sus hijos es de un valor inestimable. Sin embargo, recoger esta información resulta difícil cuando las familias se sienten interrogadas y perciben una actitud crítica respecto a la manera en que educan a sus hijos. Por todo ello, es imprescindible que el tutor se esfuerce por crear una relación basada en la cooperación y el reconocimiento de la labor educativa de los padres. Algunas cuestiones que pueden ayudar en las entrevistas con las familias son:

- Convocar a la familia con antelación. Ello supone citarla e informarla sobre el motivo de la entrevista, de manera que los padres no acudan sin saber el motivo del encuentro.
- Garantizar unas condiciones ambientales favorables. Esto incluye proponer unos horarios asequibles para los padres y buscar un lugar acogedor y libre de interrupciones inoportunas.
- Considerar a los padres desde el principio como colaboradores en la educación de sus hijos. En ocasiones las familias se sienten poco preparadas para educar a su hijo adolescente y necesitan que alguien les reconozca su papel educativo para recuperar la confianza en sus propias capacidades.
- Mantenerse neutral en casos de discrepancia familiar. Puede ocurrir que los padres acaben utilizando la entrevista para evidenciar sus discrepancias respecto a la manera de educar a su hijo. Cuando esto ocurra el tutor debe mantenerse al margen del conflicto sin aliarse con ninguna de las partes.
- Ofrecerse para futuros encuentros. Algunas familias consideran que molestan cada vez que van a hablar con un profesor y que sólo si ocurre algo extraordinario deben ponerse en contacto con el tutor de su hijo. El tutor puede modificar esta percepción ofreciéndose explícitamente para comentar cualquier cuestión que los padres deseen compartir.

Encuentros conjuntos. No queremos acabar este apartado sin señalar la conveniencia de celebrar entrevistas conjuntas con familias y alumnos. Es una manera de implicar al chico o la chica en su proceso de formación, haciéndole participe de aquellas decisiones que le afectan en primera persona. Por otra parte, supone un reconocimiento del estudiante en tanto que persona capaz de opinar y de asumir unos compromisos. Por último, es una práctica que aporta transparencia a la relación entre tutor, padres y alumno.

Hoja de registro de entrevistas

Alumno/a Curso

Fecha Entrevista solicitada por

Asisten Tutor/a

1. Motivo de la entrevista.

2. Aspectos tratados.

- | |
|--|
| 3. Acuerdos adoptados.
4. Fecha de la próxima entrevista: |
|--|

La participación de las familias

Entre los retos que actualmente tiene planteados la educación secundaria, la participación de las familias en los centros es uno de los más importantes. La poca relación entre profesores y padres de alumnos, la situación específica de los adolescentes que tienden a distanciarse de la familia, y las precauciones de algunos docentes ante la implicación de los padres y madres en el instituto, complican la participación activa de las familias en los centros de secundaria. Sin embargo, resulta cada vez más evidente la necesidad de diseñar intervenciones educativas basadas en la colaboración y el entendimiento entre padres y educadores que permitan un acción eficaz y que ayuden al adolescente en su proceso formativo.

Participación de los padres en el Consejo Escolar. El Consejo Escolar es el máximo órgano de gobierno de un centro. A través de él, los padres y madres de los alumnos tienen la posibilidad de participar en la gestión de la institución y de hacerlo de forma conjunta con profesores y alumnos. Esta posibilidad es escasamente aprovechada y, con frecuencia, el Consejo Escolar acaba convirtiéndose en un organismo burocrático en el que las familias asumen un papel secundario sin aportar iniciativas ni liderar comisiones de trabajo respecto a temas que podrían mejorar la dinámica del centro. Sin embargo, aún cuando su trayectoria no sea satisfactoria, es una oportunidad real de participación de los padres a la que no se debería renunciar. Entre otros motivos porque en ella se toman decisiones importantes que tienen traducciones muy directas en la vida diaria de la comunidad.

Funciones del Consejo Escolar

- Elegir el director y designar el equipo directivo que proponga.
- Aprobar y evaluar la programación del centro.
- Aprobar el presupuesto.
- Supervisar la actividad general del centro en los aspectos administrativos y docentes.
- Elaborar las directrices para la programación y el desarrollo de actividades complementarias y los criterios de participación en actividades culturales.

- Aprobar el Reglamento de Régimen Interior.
- Resolver los conflictos y aplicar sanciones conforme al Reglamento.
- Promover el uso óptimo de las instalaciones y velar por su conservación y renovación.
- Además cada centro tiene competencia para crear los mecanismos que se consideren oportunos (comisiones de trabajo, delegados de clase, gestionar servicios de comedor o de biblioteca u otros), para ampliar la participación y hacer más dinámico y democrático su funcionamiento.

Las asociaciones de Madres y Padres de Alumnos. Las AMPAs son la forma más efectiva que tienen las familias de organizarse en el centro. Asociarse les permite actuar de forma coordinada, plantearse objetivos comunes y reivindicar mejores condiciones para la educación de sus hijos. De hecho algunas mejoras en los servicios que ofrece la Administración han sido resultado de campañas reivindicativas protagonizadas por las AMPAs. Entre las finalidades de estas asociaciones destacan la voluntad por colaborar de forma activa en la tarea educativa que se desarrolla en el centro, así como estimular y orientar a las familias respecto a sus deberes en la educación de los hijos. A continuación vamos a subrayar dos prácticas concretas que pueden ayudar a conseguir estas finalidades: la organización de actividades complementarias y la escuela de padres.

Organización de actividades complementarias. Una de las posibilidades que tienen las familias de participar en el centro es implicarse en la organización de actividades fuera del horario escolar. Se trata de actividades que se ofrecen a los alumnos del centro –y cuya oferta puede extenderse a chicos y chicas del barrio– con el objetivo de ampliar sus posibilidades de formación. Estas actividades se realizan en los locales del centro y son gestionadas desde la asociación de madres y padres. A modo de ejemplo, podemos citar las actividades deportivas, los talleres de teatro, la creación de grupos musicales, el servicio nocturno de biblioteca del centro y diversas actividades de carácter cultural o recreativo.

La escuela de padres y madres. El objetivo de esta entidad es potenciar la formación de los padres y madres de los alumnos y su responsabilidad en la educación de sus hijos. Es un recurso que surge y es gestionado desde la AMPA y que permite un diseño hecho a medida de sus participantes. Los recursos, dinámicas y actividades que se ofrecen pueden ser muy variados pero todos buscan mejorar algún aspecto concreto de la formación. Se pueden organizar cursos de aprendizaje de idiomas, debates sobre temas de actualidad, seminarios de lectura, mesas redondas en las que participen padres, adolescentes y profesores, charlas-

coloquios o talleres relacionados con la educación de los hijos. La flexibilidad en la programación de actividades y la implicación de las familias hacen de cada escuela de padres y madres una experiencia singular adaptada a su realidad concreta.

Canales de comunicación y colaboración con las familias

- *Reuniones informativas.* Son reuniones convocadas por el claustro de profesores y en las que se presenta a las familias el proyecto educativo y las líneas básicas de intervención.
- *Charlas-coloquio.* Se convoca a los padres y madres de los alumnos para tratar un tema de interés, normalmente presentado por un especialista.
- *Entrevistas periódicas.* Su objetivo es favorecer el intercambio de información entre padres y tutor, y establecer acuerdos respecto la intervención con el adolescente.
- *Comunicaciones escritas.* Es un recurso que permite informar con agilidad a los padres en relación a distintas cuestiones que surgen en la vida diaria del centro: horarios, actividades, cuestiones referentes a la normativa y demandas concretas para una actividad, entre otras.
- *Jornadas y otras celebraciones.* Se trata de actividades –normalmente de carácter lúdico– en las que padres, alumnos y profesores comparten una jornada de convivencia que les permite conocerse en situaciones informales y distendidas.
- *Colaboración en actividades puntuales.* Nos referimos a aquellas demandas concretas que desde el centro se hace a las familias para que participen en alguna actividad puntual. Un ejemplo es la asistencia de algún padre a una clase para explicar su profesión.

Las comunidades de aprendizaje. Una experiencia singular de implicación de los padres y madres en el centro son las Comunidades de Aprendizaje, las cuales defienden la participación de las familias en todas las fases del proyecto educativo como un elemento clave para superar el fracaso escolar y los problemas de convivencia en un centro. Este proyecto parte de la idea que el aprendizaje depende básicamente de la coordinación de las distintas personas y medios con los que interactúa el alumno, y no sólo de la relación alumno-profesor. Priorizar la implicación de las familias en el centro requiere dinámicas y procesos especialmente atentos a facilitar dicha implicación. Entre los factores a considerar destacan: facilitar horarios que sean compatibles con el trabajo de las familias, incorporar a los padres y madres en las distintas comisiones de trabajo, implicarles en la organización de las celebraciones que se llevan a cabo a lo largo del curso, ofrecerles actividades de

formación desde el centro, ambientar un espacio para que puedan reunirse cuando lo deseen y, en definitiva, favorecer que se sientan responsables de la forma y de la cultura moral que progresivamente adquiere la institución.

Las fiestas en el centro

Las fiestas que se celebran en la clase o en el centro son un tipo de actividad formativa que se repite en distintos momentos del curso escolar. Su carácter lúdico, la organización que requieren y el tipo de contenidos que trabajan las convierte en una experiencia educativa peculiar y privilegiada. Profesores, alumnos y familias se encuentran para divertirse y para celebrar juntos un acontecimiento. El potencial formativo de las fiestas pone de manifiesto que se trata de un recurso educativo de primer orden que no puede quedar a merced de la improvisación. Será necesario cuidar y preparar las celebraciones para sacar de ellas el máximo provecho.

La fiesta como experiencia colectiva. No hay fiesta que no remita de manera inmediata a un grupo, un colectivo o una comunidad. Si esto es siempre así, parece que se intensifica cuando nos referimos a las fiestas que se celebran en un centro educativo. Quizás una de las características más propias de éstas fiestas sea el impulso que suponen en la adquisición de un mayor sentimiento de comunidad en cada uno de sus miembros. En ellas se promueven vínculos de unión, encuentros y charlas informales, favoreciendo así relaciones cercanas y fluidas, difíciles de imaginar en otro momento de la vida escolar. Ello es debido, en gran medida, a que los roles habituales se relajan, disminuyen las formalidades y cesan las presiones propias de la actividad académica, dando paso a un clima distendido y alegre en el cual las personas se encuentran y comunican más allá del papel que diariamente desempeñan.

La fiesta como proyecto común. El valor de las fiestas en un centro de secundaria no queda limitado a la celebración en sí misma, sino que también comprende el antes, el durante y el después de la fiesta. Habitualmente, sea cual sea la naturaleza de la fiesta, suelen ir precedidas de una preparación que pone en juego una serie de dispositivos educativos que favorece la aparición de intensas experiencias de grupo. Así, en la preparación de las fiestas se toman decisiones, se establecen acuerdos colectivos, se organizan las tareas parciales, se asumen responsabilidades concretas, se colabora con los demás, y sobre todo cada miembro del grupo se compromete a impulsar en la medida de sus posibilidades un proyecto que va

más allá de su interés individual y que le vincula al grupo. Entendemos que gran parte del éxito de las fiestas con adolescentes radica en el nivel de implicación que los alumnos asumen en su preparación.

La fiesta como experiencia de educación en valores. Las fiestas son casi por definición una experiencia cargada de valores. La alegría colectiva y la diversión facilitan la aparición de sentimientos positivos y de comportamientos valiosos en sus participantes. El buen humor, la ilusión por lo que se celebra y la colaboración para organizar la fiesta predisponen a cada miembro del grupo a expresar lo mejor de sí mismo y a manifestarse de la forma más espontánea y auténtica. Podemos decir que las celebraciones apelan de forma directa a valores, aún cuando no se plantee explícitamente ninguna finalidad educativa vinculada a la formación moral de los alumnos.

Por otra parte, a los valores que se manifiestan en el proceso de organizar y celebrar cualquier fiesta, se debe añadir el contenido de valor en torno al cual se estructura la fiesta. Este es el caso de aquellas celebraciones que, como veremos más adelante, tienen como objetivo potenciar actitudes solidarias, denunciar situaciones injustas, dar a conocer movimientos socialmente comprometidos, favorecer la tolerancia y el respeto hacia personas y colectivos de otras culturas, o adherirse a una causa justa.

Variedad de fiestas. Evidentemente no todas las fiestas que se celebran en un centro a lo largo del curso escolar son iguales. Los objetivos que se persiguen, los motivos que las generan, el público al que se dirigen –fiestas de clase, de centro, con familias, o fiestas con otras entidades del barrio– son elementos que diferencian unas celebraciones de otras. Vamos a señalar a continuación alguno de los tipos de fiestas más significativos y comunes a los centros de educación secundaria.

- Fiestas tradicionales. Se trata de celebraciones vinculadas a la cultura popular, muy arraigadas a la historia de una sociedad o a una comunidad concreta. Con frecuencia son fiestas que también se celebran fuera de las aulas, a nivel social o a nivel familiar. El Carnaval, la Navidad, la fiesta del libro, la fiesta del cordero, u otras celebraciones propias de cada comunidad son ejemplos de fiestas tradicionales.
- Fiestas de "animación". La característica más singular de estas fiestas es que están estrechamente vinculadas a la propia vida del centro, con poco o ningún eco fuera del ámbito escolar. En algunos casos se trata de fiestas cuyo objetivo prioritario es "pasarlo bien" –cena de fin de curso o un concierto protagonizado por alumnos. En otros casos

se trata de celebraciones que el centro organiza con la voluntad de dar respuesta a las necesidades de su alumnado. Un ejemplo serían las fiestas que en torno a la diversidad cultural realizan aquellos centros en los que hay un importante número de alumnos que llegan de otros países. También se incluyen aquí las celebraciones que el centro promueve con la intención de favorecer el conocimiento mutuo entre alumnos de distintos cursos, tales como la semana cultural o los campeonatos deportivos.

- Fiestas vinculadas a proyectos de valor. La mayoría de estas celebraciones tienen la finalidad explícita de favorecer la adquisición de valores y actitudes solidarias en los alumnos. En ellas el aspecto lúdico está supeditado al contenido que se desea trabajar, elemento clave del acontecimiento. Asimismo, la celebración suele ser la culminación de todo un proyecto destinado a tratar alguna cuestión relativa a temas de valor. El día de la paz y la no violencia, las jornadas a favor de los Derechos Humanos, el día de la mujer trabajadora, o la defensa del medio ambiente, son algunos de los motivos en torno a los cuales se organizan este tipo de actividades.

<u>¿Cómo organizar una fiesta en el centro?</u>	
Diseñar la fiesta	• El grupo acuerda qué va a celebrar y se recogen sugerencias sobre la fiesta • - En algunos casos son fiestas establecidas a nivel de centro. En otros casos, sin embargo, son fiestas más originales que obedecen a intereses de un grupo concreto.
Organizarse	• - Se trata de establecer comisiones y grupos de trabajo que funcionen durante todo el proceso de preparación de la fiesta. Deberán señalarse reuniones y encuentros para poner en común aquello que cada grupo realiza.
Preparar la fiesta	• - El centro en general, y cada clase en particular, se convierten en escenarios de proyectos de trabajo en torno al tema de la fiesta. La ambientación de los distintos espacios suele ser uno de los recursos más visibles.
Celebración	• Es la culminación del proceso de preparación de la fiesta. En ella alumnos, profesores y en ocasiones también las familias se reúnen para pasar un rato agradable y celebrar juntos un acontecimiento lleno de sentido.
Evaluación.	• La tutoría de clase es un espacio ideal para llevar a cabo la

	revisión de todo el proceso de preparación y celebración de la fiesta, y analizar los procedimientos utilizados. Destacar los aspectos positivos y señalar alguna cuestión a mejorar es una manera sencilla pero eficaz de estructurar la evaluación.
--	---

Un ejemplo: la fiesta de la diversidad. Como parte de su plan de acogida, algunos institutos celebran cada curso el Almuerzo de la Diversidad. El objetivo es ayudar a los alumnos a descubrir y valorar las distintas culturas de origen de sus compañeros y, a la vez, compartir una mañana agradable y divertida. Utilizando la comida como excusa para el conocimiento del otro y el intercambio cultural, la preparación de la fiesta se inicia pidiendo a cada alumno que pregunte a alguien de su familia sobre un plato típico de su país, y que lo prepare para el día de la fiesta. El día del Almuerzo de la Diversidad alumnos y profesores de primer curso de ESO se reúnen alrededor de una mesa. En los laterales de la sala se exponen todos los platos con la bandera de cada país y el nombre del alumno que lo ha traído. El acto se abre con unas palabras de un profesor del centro, de un alumno de primer curso y quizás también de un alumno de cuarto curso que ya ha pasado por la experiencia. Las distintas intervenciones giran en torno a temas como el valor de la diversidad, el sentido de aquella fiesta, la experiencia personal en el centro, o la relación entre la cultura de origen y la cultura de acogida. Seguidamente alumnos y profesores —en ocasiones se invita a representantes de padres, u otras personas significativas para el grupo— prueban los distintos platos elaborados e intercambian opiniones, comentarios y bromas en un clima distendido e informal. La fiesta acaba con música y al baile.

Aprendizaje cooperativo

El trabajo cooperativo es un medio excelente para incrementar el rendimiento académico, para desarrollar la inteligencia moral y emocional, y para favorecer la integración social del alumnado del centro. Por todo ello, merece la pena diseñar actividades de aprendizaje y de convivencia que incluyan la cooperación entre iguales como dinamismos educativo.

El poder de los grupos de iguales. Hay quien opina que la unidad de intervención educativa por excelencia no son ni los individuos tomados uno a uno, ni tampoco las clases en su conjunto, sino que el principal espacio educativo lo constituyen los pequeños grupos de

alumnos que forman un grupo-clase. En realidad, se trata de tres niveles de intervención educativa distintos y complementarios: es imprescindible intervenir sobre cada uno de nuestros alumnos, es habitual trabajar con la totalidad del grupo clase y, finalmente, no debe olvidarse la enorme fuerza educativa que tienen los grupos de iguales. Un grupo es una fábrica de influencia educativa que ejerce el conjunto sobre cada uno de los miembros que lo forman. De ahí que los educadores, desde hace ya bastante tiempo, se hayan dado cuenta que merece la pena organizar los grupos para convertirlos en verdaderos instrumentos educativos.

Grupos cooperativos. Utilizar de modo positivo la fuerza de los grupos de iguales requiere construir un ambiente en que las agrupaciones y las tareas que se les asignan estén pensadas para facilitar la cooperación entre los miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo no es únicamente trabajo en pequeños grupos, sino una forma de trabajo escolar que exige ayuda mutua para alcanzar el éxito. Se necesita una organización de la actividad que haga que todos y cada uno de los alumnos sepan y sientan que su rendimiento personal es imprescindible para que el resto de los compañeros alcancen también los objetivos fijados. De igual modo, cada uno sabe y siente que el rendimiento de sus compañeros le resulta imprescindible a él mismo para alcanzar también los objetivos de aprendizaje o de la actividad que tienen entre manos. El trabajo de cada uno de los miembros del grupo es imprescindible para el resto de compañeros: todos dependen de todos. Esa interdependencia positiva entre iguales puede utilizarse con éxito en la organización de grupos orientados al aprendizaje, de grupos pensados para dinamizar la convivencia y la vida en la clase, o de las agrupaciones que exigen los deportes o la música.

¿Qué condiciones son necesarias para que los grupos cooperativos obtengan éxito? El éxito del trabajo cooperativo reside ante todo en que de verdad sea cooperativo; es decir, que entre sus miembros se produzcan relaciones de interdependencia positiva. Pero también se requieren otras condiciones. En primer lugar, que cada uno de los miembros del grupo sea responsable de realizar su parte del trabajo y responsable de los resultados que obtenga, de manera que tanto él mismo como el grupo puedan prestar mayor atención a sus necesidades. En segundo lugar, el éxito depende de que se produzcan numerosas situaciones de interacción entre iguales que ofrezcan muchas oportunidades de ayuda mutua. En tercer lugar, un grupo eficaz necesita que sus miembros posean o aprendan habilidades sociales que faciliten la relación, la comunicación, la solución de conflictos, la escucha activa y otras semejantes. En cuarto lugar, la eficacia del grupo depende de la capacidad para tomar conciencia de su funcionamiento y de sus logros: se trata de que aprenda a evaluar su trabajo y a obtener enseñanzas para nuevas ocasiones.

¿Para que sirve el trabajo cooperativo? Las ventajas que produce la organización de grupos cooperativos se orientan en tres direcciones distintas: mejora el rendimiento académico, desarrolla la inteligencia emocional y moral, y optimiza la integración escolar. Trabajar de modo cooperativo activa mecanismos psicológicos como la ayuda mutua, la construcción conjunta, la creación de conflicto cognitivo y sociocognitivo que multiplican las oportunidades de adquisición de conocimientos y creación de nuevas disposiciones de aprendizaje. Pero la cooperación también es muy positiva en la medida que desarrolla la autoestima, entrena capacidades sociomorales como la empatía, el diálogo, el control de las emociones o el autoconocimiento y, finalmente, enseña a practicar valores vinculados al espíritu de equipo, la solidaridad, el compromiso o la ayuda. Pero además el trabajo cooperativo crea vínculos entre los miembros del grupo, incrementa el conocimiento mutuo y facilita la desaparición de prejuicios; es decir, crea condiciones para que disminuya el malestar, la violencia y la desintegración escolar.

Un ejemplo elaborado: el rompecabezas. El rompecabezas es una técnica de aprendizaje cooperativo que se puede utilizar para trabajar cualquier materia del curriculum. Los pasos ha seguir son los siguientes: 1) el profesor divide la clase en grupos iguales –grupos base–, de unas cinco personas; 2) con anterioridad habrá decidido la temática a trabajar, la habrá dividido en tantas partes como miembros vaya a tener cada grupo, y habrá preparado materiales para cada fragmento del tema; 3) en cada grupo se distribuirá el material de modo que a cada alumno le corresponda una parte; 4) cada participante preparará individualmente el material que le ha correspondido; 5) una vez acabada esta preparación, se reunirán en nuevos grupos las personas que han preparado la misma parte del material –grupo de especialistas–, pondrán en común lo aprendido, resolverán dudas y dificultades, y pensarán la mejor manera de explicarlo a los compañeros del grupo base; 6) después del trabajo en los grupos de especialistas, se volverá a los grupos base y cada miembro expondrá al resto la parte que le correspondió y que trabajó primero solo y luego en equipo; 7) todos deben escuchar, preguntar y aprender las partes de la materia que explican los compañeros y, finalmente, se procederá a una evaluación para medir el éxito del grupo y la aportación de cada uno de sus miembros.

Un ejemplo sencillo: trabajar por parejas. Crear un clima de cooperación no siempre requiere una elaboración tan cuidadosa como la del ejemplo anterior, a veces se pueden obtener grandes beneficios con sistemas más sencillos. Un ejemplo son las múltiples posibilidades que ofrece el trabajo por parejas. Más allá de las diferentes posibilidades y

variaciones que pueden idearse, el trabajo por parejas propone la realización de una tarea escolar entre dos personas. Tomar y completar apuntes, redactar síntesis, leer y debatir textos, hacer ejercicios y otras tareas escolares típicas pueden enriquecerse mediante el trabajo realizado conjuntamente entre dos personas.

Un ejemplo distinto: cargos del centro o del grupo-clase. Un buen sistema para propiciar el trabajo cooperativo y a la vez la participación del alumnado en la vida del centro y de la clase es establecer cargos o responsabilidades que deben asumir conjuntamente pequeños grupos constituidos a tal efecto. En cada situación pueden ser necesarios cargos distintos, pero es corriente la formación de equipos para publicar una revista del centro, para gestionar un pequeño bar, para organizar la decoración del aula y el mantenimiento de las carteleras, para organizar actos culturales, así como otras posibilidades que han de permitir trabajar en equipo, participar y realizar una tarea necesaria o deseable para el centro o el grupo-clase.

Contratos pedagógicos

Los contratos son un instrumento pedagógico apropiado para cualquier situación educativa, pero cobran especial relieve cuando se trabaja con grupos de elevada heterogeneidad. Si el espectro de niveles y ritmos de aprendizaje es muy amplio, o si las dificultades relacionadas con la convivencia y la socialización son frecuentes, aplicar de forma sistemática la metodología de contratos se convierte en una herramienta de probada eficacia. En tales circunstancias, los contratos aportan una doble utilidad: sirven como medio de optimización del aprendizaje y de la convivencia.

¿Qué es un contrato pedagógico? Como cualquier otro contrato, los de naturaleza pedagógica formalizan un compromiso entre dos partes, en nuestro caso entre los profesores y sus alumnos. Un compromiso mediante el cual se organizan ciertos aspectos del proceso de aprendizaje de los alumnos que se considera necesario mejorar: se dispone qué deben aprender, se precisa en cuánto tiempo deben lograrlo, se propone una modificación del comportamiento, se traza un plan para todo el curso o, entre otras posibilidades, se proyecta una actividad global. Tanto la elección del aspecto que se debe mejorar, como el tipo concreto de mejora que se propone, deben resultar de un acuerdo negociado entre el profesor y el alumno que protagonizan el contrato, o entre el profesor y el grupo en caso de tratarse de un contrato colectivo. El acuerdo negociado al que deben llegar ambas partes será fruto de un diálogo en el que se analicen las circunstancias que justifican la propuesta de contrato y se

perfilen con precisión los objetivos que se desean alcanzar. En este proceso de diálogo ambos interlocutores se han de reconocer como tales; es decir, ambos son libres de expresar sus pareceres y de cerrar o no un compromiso. Finalmente, un contrato no debe olvidar que su principal pretensión es alcanzar un objetivo preciso, bien sea cognoscitivo, metodológico o de comportamiento.

¿A qué logros apuntan los contratos pedagógicos? Cuando el proceso de aplicación de los contratos pedagógicos se lleva a cabo con asiduidad, se obtienen mejoras sensibles en dos direcciones: primero, en relación al desarrollo de una pedagogía diferenciada que permita un trabajo a la medida de cada uno de nuestros alumnos. Los contratos rompen la homogeneidad e impulsan la definición de objetivos específicos para cada uno de los alumnos con los que se negocie un acuerdo. Pero, en segundo lugar, los contratos pedagógicos son una medida especialmente apropiada para mejorar ciertas capacidades y rasgos de carácter de los alumnos participantes. Los contratos son un instrumento idóneo para la construcción de la autonomía personal, y lo son en la medida que impulsan la expresión libre de las propias opiniones, la imaginación de proyectos personales y la capacidad para actuar de acuerdo con ellos. También se trata de un instrumento muy eficaz para incrementar la motivación de los alumnos: en la medida que cada alumno puede pensar, formular y dirigir su acción hacia logros que verdaderamente desea, su motivación crecerá. Asimismo, los contratos son un instrumento adecuado de socialización y los son porque impulsan la iniciativa, la comunicación y el compromiso personal, cualidades que inevitablemente tienen consecuencias intersubjetivas. Por otra parte, los contratos son instrumentos de enriquecimiento personal en áreas como el razonamiento, el pensamiento causal y consecuencial, así como la expresión oral y escrita. Por último, los contratos son un buen instrumento para el desarrollo de la autoestima, para mejorar las relaciones con los iguales y con el profesorado y, sobre todo, para proyectar y trabajar paso a paso por un futuro personal decidido en libertad.

Principios de la pedagogía del contrato. La aplicación de los contratos pedagógicos se basa en las siguientes ideas directrices: consentimiento mutuo, o libertad de los participantes para esgrimir sus razones y para aceptar o no un acuerdo; aceptación positiva del alumno, o reconocimiento de sus puntos de vista y de su persona como garantía de lo que propone; negociación de los términos del contrato, o posibilidad de debatir hasta acordar la necesidad, los objetivos y el plan de realización del contrato; y reconocimiento de las obligaciones recíprocas, o acuerdo sobre lo que cada una de las partes debe aportar hasta la plena consecución de los objetivos del contrato.

Aplicación de los contratos pedagógicos. Cuando se quieran usar los contratos pedagógicos es recomendable recorrer las etapas que a continuación vamos a considerar. En algunos casos, es posible abreviar los pasos propuestos y, en otros momentos, es conveniente entretenerse en alguno de ellos más allá de lo habitual. Pero en cualquiera de estas situaciones merece la pena no olvidar la función de cada etapa.

Toma de decisiones previas	¿A quién se le propone el contrato? ¿Por qué motivos se le propone el contrato? ¿Qué contrato se le propone y cómo negociarlo?
Análisis de la situación	Profesor y alumno diagnostican conjuntamente todos los aspectos de la situación escolar del alumno.
Formular objetivos	El alumno formula con la ayuda del profesor objetivos concretos.
Negociación del contrato	Fijar las condiciones del proceso de mejora que se propone: conducta deseada, ayudas, plazos, sistemas de evaluación y otros elementos necesarios.
Explicitar los compromisos	Formular normalmente por escrito lo que cada uno de los participantes en el pacto se compromete a realizar.

La primera etapa, toma de decisiones previas, tiene por objeto determinar a quién cabe proponerle un contrato y aclarar los motivos por los cuales conviene proponérselo. Se trata de un momento de detección que permitirá diagnosticar aquellos alumnos, grupos o cursos que pueden ser protagonistas de una negociación contractual porque en algún aspecto pueden mejorar de modo ostensible.

La segunda etapa, análisis de la situación, ya tiene como protagonistas a las dos partes contratantes: el alumno y el profesor. Ambos se esfuerzan por analizar la situación del alumno de modo que emerjan sus valores, sus problemas, sus puntos débiles y sus puntos fuertes, sus razonamientos y sus proyectos; es definitiva, se intenta un diagnóstico completo de la situación del alumno, Pero es un análisis que no realiza el profesor y escucha el alumno, sino que llevan a cabo conjuntamente.

El tercer momento, formular objetivos, pretende que el alumno obtenga y formule lo más claramente posible el objetivo que escoge y que acepta negociar en el contrato. El objetivo es pues algo que define el alumno y, sobre todo, es algo distinto de los problemas: los objetivos son formulaciones precisas y concretas de lo que debe ser. Los objetivos se han de convertir en conductas y en resultados evaluables. Los alumnos deben saber con claridad que deberán realizar para alcanzar el objetivo que se han propuesto.

La cuarta fase, negociación del contrato, tiene como finalidad acordar el objetivo y, sobre todo, establecer las condiciones concretas para alcanzarlo: qué tipo de conducta o producción se desea, que medios y ayudas se deberán proporcionar al alumno, cuál será el plazo para conseguir el objetivo, cómo se evaluarán los logros, así como otros aspectos que se consideren necesarios para establecer el proceso de mejora del contrato.

El último paso, explicitar los compromisos, se refiere en lo fundamental a plasmar lo que se propone realizar el alumno y el modo cómo debe proceder el educador para ayudarlo. Tal plasmación puede ser escrita, lo mas habitual, pero también puede quedar simplemente en un pacto formulado verbalmente.

Un modelo de contrato

Contrato acordado entre:

El día:

Análisis de la situación.

Razones que han motivado el contrato:

Objetivos.

Como consecuencia del análisis se acuerda que:

Negociación de los elementos.

Se considerará alcanzado el objetivo cuando:

Se recibirá las siguientes ayudas por parte del profesorado:

El contrato vence el día:

Quien evaluará el contrato:

Con qué criterios se evaluará:

Otras consideraciones:

Firmas.

Proyectos colectivos

Los proyectos pedagógicos tienen su punto de arranque en dos convicciones. Una, la importancia de la motivación y del interés a la hora de aprender y, dos, la importancia del trabajo colectivo en el desarrollo de cada sujeto. Así los proyectos pretenden una acción educativa que por un lado incremente los conocimientos y capacidad de investigación de

los alumnos y, por otro, sensibilice en relación a valores que permitan una vida colectiva más convivencial y más justa.

Qué pretende la metodología de proyectos. Aprender de la participación en experiencias de trabajo es un ideal educativo que la metodología de proyectos hereda de la escuela activa. Se trata de favorecer experiencias de trabajo que permitan resolver inquietudes o problemas que los alumnos se plantean en su vida cotidiana y de intentar resolverlos a partir de la investigación y del trabajo colectivo. El importante nivel de autonomía de los alumnos en la elección, ejecución y evaluación del trabajo, el carácter pragmático de la investigación, y la experiencia democrática que el proyecto brinda a los alumnos son tres ejes claves a la hora de entender esta metodología.

Proyectos Educativos de Participación Cívica. Si bien los proyectos pueden estructurarse a partir de temáticas muy variadas y próximas a cualquiera de las materias académicas, a continuación nos centraremos en aquellos que dan prioridad al tratamiento de temas socialmente controvertidos y que destacan la responsabilidad y el compromiso con valores cívicos. Para presentarlos, vamos a desarrollar los cuatro conceptos que hemos usado en la definición: proyectos, educativos, participación, civismo.

Proyectos Educativos de Participación Cívica

Proyectos

- El trabajo por proyectos se basa en la realización de planes de acción organizados que pretenden conseguir unos objetivos prefijados, deseados y de interés para los participantes.
- Son planes pensados y realizados en grupo, que exigen un análisis previo de la realidad, que suponen un tipo de actividad compleja, globalizadora y valiosa, además de resultar una experiencia gratificante.

Educativos

- Los proyectos deben tener un carácter claramente educativo. Por ello es necesario que en su realización los chicos y chicas encuentren retos que deban superar, que les despierten nuevos intereses y les susciten nuevas preocupaciones.

- Los proyectos aún cuando prioricen la acción no deben caer en el activismo, sino que exigen un proceso constante de reflexión sobre el plan de acción, sobre lo que se realiza en cada momento y sobre los resultados que se obtienen.

Participación

- En los proyectos, la participación supone dar la palabra a los adolescentes para que se impliquen en la definición de su contenido, pero también supone impulsar la acción cooperativa y responsable a través de la cual ellos mismos desarrollen las diferentes fases del plan.
- Se trata de una participación que puede trascender el marco del centro, y que puede incidir directamente en el medio social que le rodea.
- A través de la participación se quiere transmitir a los alumnos la convicción de que las cosas pueden cambiar y mejorar gracias a su trabajo.

Civismo

- Los proyectos deben ir dirigidos a investigar diferentes aspectos de la realidad pero en cualquier caso han de explicitar valores cívicos
- Los proyectos deben ser sensibles a hechos problemáticos de la realidad o a situaciones que se pueden mejorar.

Ubicación de los proyectos en el currículum. Facilitar los procesos de investigación que implica la realización de un proyecto supone alterar en mayor o menor grado algunos elementos de la dinámica habitual en las aulas. Así, mientras las propuestas más radicales apuestan por la integración curricular, insistiendo en la importancia de abordar los proyectos de forma global e implicando en su ejecución el mayor número de materias, otras propuestas menos ambiciosas aprovechan la metodología de proyectos para desarrollar investigaciones colectivas desde materias concretas o en espacios puntuales. En cuanto a su ubicación en el currículum los proyectos pueden concretarse en cualquier materia, en relación a diversas materias, en créditos de síntesis, en créditos variables, en tutoría o en actividades extraescolares. A continuación vamos a presentar algunas de las posibilidades más viables para realizar proyectos relacionados con temas de valores en la ESO.

- *Créditos variables.* El menor número de alumnos y el importante nivel de autonomía del que gozan los créditos variables en cuanto a su dinámica y organización, facilitan la realización de proyectos. El profesor puede usar esta

metodología para abordar temas de diversa naturaleza: desde el tratamiento de las dietas alimenticias en la juventud hasta el diseño de un periódico escolar, o la construcción de una emisora de radio.

- *Créditos de síntesis.* Son una oportunidad para mostrar la relación que debe existir entre las diferentes disciplinas, dándoles una unidad, favoreciendo que los adolescentes puedan comprobar de qué manera esos problemas interesantes que se plantean como grupo pueden solucionarse recurriendo a los conocimientos que se manejan en los centros escolares.
- *Tutoría.* Es un espacio idóneo para la realización de proyectos que tienen como objetivo una comprensión de las situaciones sociales y de las acciones humanas. Por ello es necesario que las cuestiones morales, políticas y sociales controvertidas, que están presentes a nivel social, puedan recogerse en los contenidos de los proyectos.
- *Actividades extraescolares.* Su característica principal es que no se realizan en horario escolar y que sus responsables no son profesores del centro sino monitores, entrenadores o profesores de cada actividad concreta: deportes, música, interpretación, u otras. La creación y representación de una obra de teatro sería un ejemplo de este tipo de proyectos.

Fases en la realización de un proyecto. Los proyectos de trabajo pueden llevarse a cabo siguiendo unas etapas más o menos establecidas que señalaremos a continuación. Pero se recorran de un modo u otro estas fases, encontramos siempre algunos criterios que se repiten. Primero, la elección de un tema significativo que cuente, al menos, con el acuerdo explícito del alumnado. Segundo, la organización de una actividad compleja que debe coordinar tareas diferentes y complementarias. Tercero, la responsabilidad de cada uno de los participantes en la realización de la parte que les haya correspondido. Cuarto, la elaboración de un producto de síntesis que resulta de la unión del trabajo de todos los alumnos. Finalmente, la conveniencia de evaluar conjuntamente la realización del proyecto –proceso y resultado– con la intención de obtener consecuencias para futuras realizaciones.

Fases en la realización de los proyectos

1. Decidir el propósito del proyecto.	- El profesor motivará al grupo para la realización de un proyecto. - Participación de los alumnos en la propuesta de temas, argumentando el porqué de sus propuesta.
---------------------------------------	--

	- Por votación o por acuerdo se decide un tema para trabajar.
2. Realizar un plan de trabajo para su resolución.	- El grupo se organiza y define el proceso de realización del proyecto. Se insistirá para que los alumnos concreten al máximo su plan de trabajo. - Se debe contemplar: responsabilidades que asume cada uno de los componentes, temporalidad y fases del proyecto, metodología y organización del grupo, momentos de trabajo colectivo, de valoración grupal, recogida de los resultados y elaboración de las conclusiones.
3. Ejecutar el plan diseñado.	- Es el momento de realizar el proyecto tal y como se ha diseñado. - Esta fase también debe incluir espacios en los que el grupo valora el proceso e introduce los cambios necesarios.
4. Juzgar el trabajo realizado.	- El grupo se reúne para evaluar el proceso y los resultados conseguidos en su investigación. - El profesor puede elaborar un breve documento donde figuren pautas de evaluación (dinámica de trabajo, organización, resultados, responsabilidad individual, u otras)

Centros en red

En este apartado no vamos a exponer una práctica educativa en particular, sino a describir un modo especial de entender los centros educativos: los centros abiertos al entorno. Una forma de organizar las instituciones educativas que requiere la puesta en marcha de varias prácticas pedagógicas que logren cristalizar las funciones educativas de cada uno de los modos de vincular el centro con sus entorno próximo y lejano. Por lo tanto, en lo que sigue no veremos realizaciones concretas, sino algunos de los principales caminos para entrelazar los centros educativos con su entorno.

El adiós a los centros autosuficientes. Durante siglos los centros educativos tomaron la forma de enclaves culturales aislados y autosuficientes. La historia de la escuela es un esfuerzo por configurar espacios que pudiesen recoger y a menudo salvaguardar la mejor cultura del momento, ordenarla en disciplinas, y transmitirla a los jóvenes. Con este programa, la

tendencia natural fue encerrarse en sí misma con todos los contenidos culturales de relieve y de este modo preservarlos y disponerlos para las siguientes generaciones. Los centros quedaban aislados con los mejores productos del esfuerzo humano guardados en su interior. Durante mucho tiempo fueron la institución educativa por excelencia: quien deseara educarse no tenía otra opción que acercarse a ellos. Si olvidamos por un momento la familia, eran la única institución educativa de verdadero relieve. Cuando un alumno salía del centro al finalizar sus estudios, conocía todo lo que iba a necesitar durante su vida, o al menos no podía aspirar a nada mejor para orientar su futuro. En estas circunstancias, los centros educativos eran instituciones que no necesitaban para nada el entorno social en que se encontraban: estaban aisladas y eran autosuficientes. Y tales cualidades fueron positivas durante mucho tiempo.

La cosas han cambiado de modo radical: hoy los centros educativos no pueden aislarse de la sociedad si no quieren desaparecer por irrelevantes, y tampoco pueden considerarse autosuficientes porque en modo alguno aseguran a sus alumnos una educación completa. Hoy los centros escolares son un nudo en una malla educativa extensa y tupida. Este proceso de pérdida de relevancia empezó con el crecimiento exponencial de los conocimientos científico-técnicos y con el rápido envejecimiento a que se ven sometidos tales saberes en las sociedades industriales. Los centros educativos no pueden aislarse con un saber acabado porque el saber tiene una tasa de reposición muy rápida. La escuela tiene que estar conectada con los lugares sociales de producción y uso del conocimiento para mantenerse actualizada.

Por otra parte, los medios de comunicación de masas han creado una situación realmente nueva: los centros educativos ha pasado de ser el único lugar donde los jóvenes adquirirían información a ser un lugar entre otros, y sin duda un lugar que no es ni el más atractivo ni en muchos aspectos el mejor informado. La escuela ha entrado en competencia, quizás desleal, con otras instituciones informativas más atractivas, más potentes informativamente y además omnipresentes.

Finalmente, la sociedad ha ido creando nuevas instituciones para responder a las múltiples demandas de educación que se lanzan desde espacios muy diversos. La educación permanente es un buen concepto para designar experiencias muy variadas: desde la educación empresarial a la educación en el tiempo libre pasando por la educación de personas adultas, por citar sólo algunos ejemplos significativos.

En definitiva, saberes en rápida mutación, omnipresencia informativa de los medios de comunicación y multiplicación de las instituciones educativas han colocado las cosas en una situación totalmente diferente de la anterior: los centros ni pueden aislarse ni son autosuficientes. Los centros escolares son nudos en una red de instituciones e influencias educativas: son un punto entre otros y sólo actuando complementariamente conseguirán el objetivo educativo hacia el cual todos se dirigen.

Centros en red. Los centros ya no serán nunca más instituciones cerradas y autosuficientes: están vinculados a la red que forman junto a otras instituciones educativas y otras influencias formativas que conjuntamente van configurando la educación de los jóvenes y rehaciendo la de los mayores. Trabajar en red, entre otras cosas, significa no llevar a cabo toda la actividad, sino tan sólo una parte. Y significa también que al haber varios actores se debe realizar un esfuerzo suplementario para coordinar las diferentes actividades educativas y para trazar un plan que dote de cierto sentido a la actividad que de modo complementario realizan los diferentes puntos de la malla educativa. Por tanto, entramos en una cultura educativa de la complementariedad, la coordinación y el diseño de planes complejos que den algún sentido a la acción de los diferentes puntos de la red formativa.

Dos palabras para acabar: pese a la pérdida de protagonismo de las instituciones educativas formales, es exagerada y contraproducente la tendencia a desdibujar casi hasta el límite el papel de los centros educativos. Sin duda, no deben tener un protagonismo en exclusiva, deben transformar su papel formativo, pero no deben diluirse en demasía para no correr el peligro de perder su papel de institución de igualdad y de integración social, así como de institución que ayuda a comprender críticamente la sociedad y a construir una imagen de sí mismo autónoma y realmente querida. Una nueva tarea escolar en el interior de una red de instituciones e influencias educativas.

Centros vinculados a su entorno. Ahora vamos a pasar de las ideas generales a algunas realizaciones concretas que ya podemos apreciar en nuestros centros educativos. Vamos a comentar muy brevemente las siguientes iniciativas: la coordinación de los recursos para tratar la diversidad, la organización de centros culturales y de animación, el aprovechamiento educativo de la ciudad, la participación cívica, y la integración de internet.

La coordinación con los recursos del territorio para tratar la más extrema diversidad del alumnado es un primer modo de abrirse al entorno para dar respuesta a una tarea que en la actualidad los centros no consiguen llevar a cabo en solitario. Algunos alumnos no pueden ser acogidos en los centros de modo satisfactorio o no quieren estar en ellos de ninguna manera, pero tampoco deben ser abandonados sin recibir ningún tipo de ayuda formativa. Para estos casos, sin duda minoritarios, y tras agotar todas las posibilidades que debe ofrecer el centro, se deben aprovechar los medios que ofrecen las unidades de escolarización externa. Esta y otras posibilidades de afrontar la diversidad son un camino de abertura al exterior de los centros educativos.

La organización en los centros y durante el tiempo no propiamente curricular de actividades culturales y de animación son una segunda manera de vincularse al entorno y

mejorar las prestaciones educativas. Más allá del tiempo dedicado a sus tareas educativas curriculares, los centros deben convertirse en verdaderos lugares de cultura y animación de los barrios en los que están ubicados. Será necesario contratar otros profesionales adecuados, organizarlos, coordinarlos con el centro, establecer un plan de trabajo conjunto, vincular los nuevos profesionales con las organizaciones del barrio, detectar sus necesidades, darles respuesta y, sobre todo, ofrecer una oferta de educación no formal que complemente la tarea curricular.

Los centros están ubicados en ciudades que a su vez son entidades profundamente educativas, como tan acertadamente señala el concepto reciente de "ciudad educativa". El hecho que un centro educativo esté inserto en un medio educativo abre un enorme abanico de posibilidades que debemos aprovechar. Tal como ha señalado Trilla, podemos entender la ciudad como un contenedor de infinitos reclamos, instituciones y procesos educativos que se nos ofrecen, la podemos entender también como constante influencia educativa informal que nos produce su realidad y, finalmente, la podemos entender como contenido cultural a aprender. Sea como fuere la ciudad debe convertirse en el proyecto educativo y en el libro de texto más importante de un centro.

A través de alguna de sus materias, del trabajo de los tutores o de las actividades extraescolares, los centros pueden ser también momentos de participación cívica y de realización de proyectos de naturaleza diversa. Como ya hemos señalado en otro momento, los proyectos son un inmejorable artificio educativo y un medio excelente de incidir en la vida del entorno: en aprender ciudadanía actuando como ciudadanos.

Por último, internet convierte en entorno de cualquier centro educativo la totalidad del universo cultural y humano incluido en la red. Los centros deben abrirse al uso de internet con urgencia. Nadie duda que se debe hacer en el interior de planes educativos bien diseñados, pero merece la pena abrirse a internet ni que sólo fuese por motivos simbólicos. Cuando en todas partes se puede acceder a la red, no es bueno que el único lugar donde existen a menudo muchas limitaciones para hacerlo sea la escuela. La escuela debe ser como un cibercafé gratuito para nuestros adolescentes, luego un cibercafé inteligente y crítico, y también un cibercafé que inserte a los alumnos en comunidades de participación ciudadana. Y, además, por el camino, se habrá convertido en enciclopedia, en libro de lectura, en instrumento de comunicación, en factor de concienciación y quizás en oportunidad para dejar el ordenador y ponerse a conversar con el compañero y con el profesor.

Bibliografía

- APPLE, J.A. y BEANE, J.A. (1997): *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata,.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993): *la profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid, Morata.
- HUGUET, T. (1996): "El asesoramiento psicopedagógico y la colaboración entre la familia y el centro educativo" en MONEREO, C. I SOLE,I.: *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid, Alianza editorial.
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, D.W., R.T., HOLUBEC, E. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona, Paidós.
- PRZESMYCKI, H. (2000): *La pedagogía del contrato*, Barcelona, Graó..
- TORRES, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad*, Madrid, Morata.
- TRILLA, J. (1993): *Otras educaciones*, Barcelona, Anthropos.
- TSCHORNE, P., VILLALTA, M. Y TORRENTE, M. (1992): *Padres y madres en la escuela . Una guía para la participación*, Barcelona, Paidós.

V. Prácticas educativas: convivencia y participación

La convivencia en un centro de secundaria se ve alterada a menudo por situaciones de distinta índole que ponen de manifiesto la relevancia que tienen los conflictos en la vida cotidiana de cualquier grupo humano. Tan sólo desde el reconocimiento de esta realidad se podrá obtener algún provecho educativo para la formación de los alumnos y para la vida colectiva del centro. Abordar el tema de la convivencia exige dar cabida y desenmascarar aquellas situaciones que la perturban, pero también atender los distintos aspectos que la determinan. La convivencia no puede quedar reducida a los altercados que a veces ocurren en las aulas, sino que en ella confluyen estilos de relación entre adultos y adolescentes, canales de participación que permitan a los jóvenes implicarse en la vida del centro, estrategias para gestionar de forma dialogada situaciones conflictivas y prácticas destinadas a hacer del centro una comunidad democrática.

En el capítulo que ahora iniciamos se presentan varias propuestas educativas que pretenden favorecer la convivencia en los centros de educación secundaria. En algunos casos se trata de reflexiones vinculadas a dicha cuestión: el tipo de relaciones que el tutor establece con sus alumnos, o la manera que tiene el centro de trabajar las normas y la disciplina. En otros casos, se ofrecen propuestas normativas y estrategias para aplicar en situaciones de conflicto. Por último, también se incluyen prácticas cuyo uso sistemático favorece dinámicas colectivas más participativas y responsables; dinámicas que permiten el tratamiento y la gestión de los inevitables problemas de relación que aparecen en cualquier colectivo.

- Mejorar las relaciones con el alumnado.
- ¿Cómo se aprenden las normas?
- Pensar la disciplina.
- ¿Cómo ayudar a los alumnos conflictivos?
- Conflictos y mediación.
- Asamblea de clase.
- Representar a la clase.

Mejorar las relaciones con el alumnado

Las relaciones interpersonales cálidas entre los profesores y sus alumnos son una condición indispensable del trabajo tutorial. Tan sólo a partir de una relación positiva y de una buena comunicación se puede llevar a cabo un verdadero trabajo educativo. Cuando los alumnos mantienen una relación de afecto con los adultos, están mejor dispuestos a recibir influencias, aceptar sugerencias y plantearse interrogantes.

Importancia de las relaciones interpersonales en educación. No hay educación sin relación; mejor dicho, no hay educación sin una buena relación entre alumnos y profesores. Ni la instrucción, ni mucho menos la formación personal, son posibles fuera de un vínculo de reconocimiento y afecto. En la interacción con los adultos y con los iguales se construye conocimiento, y mediante la relación interpersonal con ellos se forma el modo de ser: se construye la personalidad. Pero poco conocimiento se adquiere y mal se construye la personalidad si las relaciones con los adultos y con los iguales no son positivas. En lenguaje coloquial, si no hay "buen rollo", a medio plazo no es posible la educación.

Pero, empecemos por el principio, ¿cómo se crea una relación? En educación, como en cualquier otro ámbito vital, una relación surge gracias a los encuentros que protagonizan dos sujetos. Encuentros cara-a-cara en los que un educador y un educando intercambian algo, y encuentros en reunión en los que un educador intercambia algo con un alumno en presencia de todo el grupo clase. Si bien se mira, la tarea docente no es sino una cadena infinita de encuentros: encuentros privados –por ejemplo, una entrevista o un comentario fugaz al salir del aula–, y encuentros en reunión –por ejemplo, un intercambio de preguntas y respuestas o, simplemente, una mirada de aliento. En cada uno de estos encuentros se negocian cosas –conocimientos y valores–, y se crea una relación –se experimentan afectos. Al fin, cuando todo va bien, la suma de cierto número de encuentros acaba por construir una relación positiva, un vínculo afectivo entre ambos que garantizará la eficacia educativa.

¿Es posible hacer algo para crear vínculos positivos con los alumnos o se trata de un aspecto incontrolable del proceso educativo? La respuesta no ofrece dudas: se puede hacer algo, en realidad se puede hacer mucho. No todos los aspectos de una relación se pueden controlar, ni probablemente tampoco se debe intentar hacerlo, pero algunas cuestiones es necesario considerarlas a fin de crear las condiciones que hacen posible una mejor relación entre profesorado y alumnado. En lo sucesivo repasaremos algunas de las cuestiones que conviene considerar.

Crear las condiciones que facilitan la relación. La primera condición para que entre educadores y alumnos se establezca una relación personal positiva que favorezca el aprendizaje y la formación es que puedan producirse realmente abundantes oportunidades de encuentro. No siempre los educadores están dispuestos a esforzarse por mantener con sus alumnos vínculos de relación positivos y no siempre la organización de los centros ofrece las oportunidades para que sea posible establecer momentos de relación. Ni parapetarse en una máscara profesional, ni huir y encerrarse en la sala de profesores, ni tampoco correr de una clase a otra durante toda la jornada son los mejores hábitos si realmente se quiere educar.

- Busca tiempo y busca momentos para hablar con tus alumnos.
- No te encierres por sistema en la sala de profesores: pasea por el centro.
- No te escondas en tu rol profesional: además de profesor eres una persona.
- Piensa con el resto de tutores y profesores cómo incrementar el contacto personal con el alumnado: idea una política sistemática de encuentros.

Actitudes que favorecen una relación de ayuda. Una buena relación con los alumnos se fundamenta en ciertas actitudes que favorecen el óptimo desarrollo personal de cada uno de los implicados. Sin embargo, no se pretende establecer un catálogo casi inaccesible de virtudes del profesorado, sino tan sólo fijar un horizonte actitudinal hacia el cual deben tender los educadores en su relación con sus alumnos. Se trata, en primer lugar, de que el educador no finja ser distinto a como es realmente y, en segundo lugar, que confíe en las posibilidades de sus alumnos y acepte su manera de ser.

- Comportate de manera auténtica y congruente. No finjas, pórtate correctamente con tus alumnos, pero no escondas lo que sientes y piensas.
- Confía en las posibilidades de tus alumnos y transmíteles tu convicción de que valen como personas y pueden como estudiantes.
- Esfuérzate por entender y aceptar la manera de ser de tus alumnos, y por hacerles llegar tu aceptación.

¿Cómo operativizar estas actitudes? Son muchos los caminos que permiten concretar estas actitudes, además cada persona tiene un modo propio de encarnarlas, pero cabe destacar alguno de los caminos que nos parecen más necesarias. La mayoría tienen que ver con la

apertura de canales de comunicación que realmente conviertan en interlocutores válidos a nuestros alumnos.

- Invita a menudo a tus alumnos a dar su opinión.
- Escucha cuidadosamente lo que dicen tus alumnos y se receptivo con lo que expresan.
- No etiquetes negativamente a tus alumnos ni como personas ni como estudiantes.
- Acércate a tus alumnos para estimularlos y darles atención individualizada.
- Busca oportunidades para que tus alumnos sean responsables y puedan participar.
- No pierdas ninguna oportunidad de elogiar y reforzar positivamente a tus alumnos.

¿Qué hacer cuando aparecen conflictos? No hay relación sin conflictos y, por supuesto, no hay relación educativa sin dificultades y problemas. Cuando surgen es bueno tener en cuenta algunas recomendaciones que pueden contribuir a apaciguar los ánimos y a encontrar vías de solución. Son recomendaciones que insisten en la necesidad de mantener la objetividad, una cierta dosis de frialdad y una voluntad educativa mas que punitiva.

- Responde a los conflictos de manera descriptiva y no ofensiva: describe las circunstancias del acto e interroga al alumno sobre lo que ha ocurrido.
- Incrementa la proximidad física con el alumno que causa problemas.
- Trabaja posteriormente las conductas conflictivas con el alumno involucrado.
- Siempre que puedas, explica y alaba las conductas positivas de tus alumnos.
- Si decides castigar: que sea por motivos previsibles y conocidos, explica las causas del castigo y el tipo de conducta que esperas, establece una clara relación entre castigo y mal comportamiento, explica la conducta que deseas, evita amenazas que no cumplirás.

¿Cómo formular una exigencia a los alumnos? A menudo hemos de reclamar a nuestros alumnos cierto tipo de comportamiento y a veces la situación se complica por la falta de claridad en las demandas. Los profesores debemos actuar de forma correcta y considerada, pero también clara y firme. Reclama únicamente cosas imprescindibles y hazlo sin dudas.

- En las peticiones y en las ordenes dirígete a los alumnos por su nombre, colócate cerca y mírales.
- Formula las instrucciones de manera clara y concreta.
- Usa un tono de voz amable, correcto y firme.

- Formula tus demandas de manera afirmativa y no interrogativa.
- Explica en qué momento deben realizar lo que les pides.
- Expón de una sola vez todo lo que desees que hagan.

Cuando las cosas van mal. Quién no ha sido provocado alguna vez por sus alumnos o, al menos, se ha sentido desafiado por ellos. Lo peor es caer en la provocación y perder el control. Merece la pena aprender a hablarse a sí mismo para reforzar las conductas de autocontrol y los esfuerzos por quitar dramatismo a la situación.

- Anticipa la posibilidad de una provocación.
- Anímate ante lo que pueda venir y confía en que no saltarás.
- Cuando empiece el problema, respira profundamente y relájate.
- No pierdas las formas y habla con respeto.
- Piensa que, pese a la dureza del momento, puedes convertir la situación en una experiencia educativa.
- No pienses indefinidamente sobre la dificultad que has vivido en clase.
- Busca un momento para trabajar educativamente la situación.

Pese a todas las recomendaciones imaginables, es bueno acabar recordando que cada persona tiene un estilo propio de relacionarse con sus alumnos y de enfrentarse a los conflictos que inevitablemente supone la tarea educativa. Las recomendaciones no pueden ahogar los recursos personales de cada profesor y cada profesora.

¿Cómo se aprenden las normas?

Una de las principales preocupaciones de los educadores es conseguir que sus alumnos sigan las normas establecidas. O, dicho de otro modo, que no adopten conductas demasiado alejadas de lo que se espera de ellos. Sin embargo, pese a la aguda preocupación por el aprendizaje de las normas, es uno de los aspectos de la acción tutorial donde resulta más difícil decir con precisión qué debe hacerse. Vamos a proponer una intervención en tres direcciones: aprender normas por inmersión, por comprensión y por participación.

Por todas partes aparecen normas. No es demasiado extraño que las normas sean uno de los temas recurrentes en las reuniones de tutores y de equipos docentes. A menudo se reclama la necesidad de recordar las normas del centro, de explicarlas de nuevo, de ponerse de acuerdo sobre cuáles priorizar, de exigir su cumplimiento, de sancionar cuando se produce una transgresión, y así hasta confeccionar una larga lista de temas cuyo protagonismo recae en las normas.

¿Por qué se habla tanto de normas? Probablemente hay dos motivos que lo explican. Primero, porque todos los comportamientos humanos —como, por ejemplo, subir una escalera, jugar un partido de fútbol, escribir un trabajo, responder a las preguntas de los profesores o relacionarse con los compañeros— son cursos de acción que en cierto modo están previstos de antemano por alguna norma que establece cómo se deben llevar a cabo. Quizás nadie sabe las normas que usa de memoria, pero es capaz de usarlas. Si realmente tantas conductas están empapadas en normas, no puede extrañarnos que en los centros educativos exista preocupación por esta cuestión. En ellos se deben enseñar normas para la vida futura de los alumnos y se deben cumplir normas ahora mismos para asegurar el trabajo y la convivencia.

Pero, en segundo lugar, la omnipresencia de las normas, su existencia implícita o explícita, no impide que se puedan transgredir, en realidad se violan con mucha frecuencia, y las transgresiones son una de las conductas que más altera la vida de los centros y más inquieta al profesorado. La resistencia a la transgresión de los educadores y los centros es variable, pero siempre acaba por poner en peligro la armonía en la convivencia y el trabajo. Por lo tanto, omnipresencia y necesidad de las normas son cualidades suficientes para explicar su protagonismo. Pero que tengan un papel tan protagonista no significa que esté claro cómo actuar para que los alumnos las adquieran. Las normas preocupan, pero no siempre sabemos cómo podemos ocuparnos de ellas.

Aprender normas por inmersión. Aunque parezca mentira la mejor manera de aprender normas no es oyendo como alguien las explica. La mejor manera de aprenderlas es usándolas. Pero, ¿cómo se pueden usar si no las sabemos? Se aprende a usar normas por ensayo y error en un medio social donde muchos las usan y donde los responsables las exigen. Se aprende a usar normas por ensayo y error en un medio que tiene establecidas un buen número de prácticas cuya realización exige la aplicación de múltiples normas implícitas. Si queremos aprender un deporte, de nada sirve que el entrenador nos explique previamente todas las normas. No las entenderemos del todo, no las recordaremos en el momento preciso y, sobre todo, no tendremos la habilidad necesaria para aplicarlas correctamente. Se aprende un nuevo deporte con algunas ideas de cómo se juega que habremos obtenido por observación y luego comprometiéndonos en un largo proceso de ensayo y error. Un proceso de aprendizaje de

normas —de entrenamiento— que se basará en la inmersión: se juega con otros que quizás dominan mejor su práctica; y, sobre todo, simplemente se juega: se aprende por inmersión y uso. De este modo, al final sabremos jugar —seguir ciertas normas—, pero no las habremos aprendido mediante explicaciones, sino por ensayo y error.

Los centros educativos funcionan en este sentido de modo muy parecido al aprendizaje de los deportes. Se aprenden sus normas, las implícitas y las explícitas, cuando en el ambiente predomina y se exige su respeto, y también cuando se permite a los principiantes familiarizarse por inmersión y uso con las normas propias de cada centro. ¿Qué implican tales ideas desde un punto de vista práctico? Suponen algo muy sencillo de explicar y muy lento de realizar. Enseñar normas por inmersión exige que el centro tenga bien establecidas ciertas rutinas y hábitos, y que el profesorado esté comprometido con tales normas y esté dispuesto a reclamar su cumplimiento. En definitiva, que todos avancen en la misma dirección. Para lograr tal objetivo, es bueno partir del reconocimiento que en el centro se cumplen aceptablemente bastantes normas y luego establecer qué nuevas normas serían las más urgentes. Se trata de fijarse en una o dos nuevas normas, definir las, lograr el acuerdo del profesorado, precisar qué significa cumplirlas adecuadamente, conseguir que todo el profesorado las exija y, finalmente, evaluar su cumplimiento. No deberían trabajarse nunca de modo simultáneo más de dos normas y sólo añadir otras nuevas cuando las anteriores estén ya bien establecidas. El proceso es lento, pero en un tiempo no excesivo se pueden haber fijado un número aceptable de normas consideradas por todos como muy importantes.

Aprender normas por comprensión. Pese a lo que acabamos de afirmar, no es inútil hablar de normas con nuestros alumnos. El profesorado habla de normas y lo hace a menudo. ¿Está equivocado? No, no lo está si admitimos que la mejor forma de aprender normas es usándolos, pero pese a todo en muchos casos es imprescindible comprenderlas y hablar sobre ellas para usarlas con motivación y exactitud. ¿Cuándo merece la pena hablar de normas? Merece la pena hablar de normas cuando se ha de informar de las regularidades que rigen en algún medio que no es habitual. Por ejemplo, cuando preparamos una salida del centro o un nuevo experimento en el laboratorio. En estos casos es imprescindible explicar las normas que se deben seguir. También merece la pena hablar de normas cuando el incumplimiento de alguna de ellas produce efectos perjudiciales para la convivencia en el centro. En estos casos se impone una reflexión conjunta del alumnado con sus tutores para analizar la situación y buscar vías de mejora. Cómo se verá en otro lugar, hablar es un medio ideal para empezar a solucionar ciertos problemas. Finalmente, merece la pena hablar de ciertas normas y de la importancia de las normas en general simplemente para comprender su función en la regulación de la vida colectiva. Las sesiones de tutoría son un momento idóneo para tales

procesos de deliberación y comprensión. Quien entiende el valor de las normas sin duda está mas inclinado a cumplirlas. Pero en todos estos casos es vital que los educadores hablen lo menos posible para conseguir que la comprensión de las normas se alcance mediante una implicación real de los alumnos. Implicación que tan sólo se logra si hablan y debaten sobre el sentido de las normas.

Aprender normas por participación. Las normas se aprenden cuando se usan, se aprenden cuando se habla sobre ellas y se aprenden también cuando se participa en su formulación. Sabemos que las normas mejor aceptadas y cumplidas son aquellas que se ha contribuido a establecer. En realidad, eso es entre otras cosas la democracia: participar en la definición de las normas que se consideran necesarias y que luego se respetaran con mayor motivación. Este principio es válido también para los centros educativos. No se pueden decidir todas las normas, es evidente, pero no estaría nada mal abrir espacios para hablar y valorar las normas establecidas –de ello ya se ha dicho algo con anterioridad– y, sobre todo, para establecer nuevas normas. Quien participa está mejor dispuesto a cumplir las normas que ha contribuido a crear. Esta es la base de la disciplina democrática. Las reuniones de tutoría, las sesiones con los delegados y las asambleas de clase son buenos instrumentos para avanzar por este camino.

Pensar la disciplina

La disciplina es un concepto que, a unos, les ha servido para reivindicar el retorno a una dureza juzgada como imprescindible, mientras que otros han proscrito el término de su lenguaje para no recaer en una de las peores lacras del pasado. La disciplina no es ni la solución de todos los problemas educativos, ni tampoco un término a olvidar por completo: la disciplina es simplemente la aceptación de un conjunto de normas convencionales que permiten trabajar y convivir. Y, sobre todo, un conjunto de normas que no se aprenden por imposición y castigo.

¿Qué es la disciplina? La disciplina es un conjunto de comportamientos relativos; es decir, lo que se entiende por disciplina va cambiando con el tiempo. Ni los más afectos a imponer normas disciplinarias en los centros se imaginan una vuelta al estilo de las escuelas autoritarias, de las escuelas cuartel o de las escuelas panóptico. La disciplina es distinta en cada época. Y también cambia en función de la edad del alumnado, del tipo de trabajo que se debe realizar, de la institución que se considere –no es lo mismo una escuela que un centro de tiempo libre–, e incluso del adulto que dirija la actividad. No hay un único modelo de

disciplina válido siempre y en todo lugar. En todas las situaciones educativas encontramos ciertas normas disciplinarias, pero no siempre son iguales.

La disciplina se refiere al respeto que debe manifestar el alumnado por cierto tipo de normas de comportamiento que se consideran necesarias en una situación determinada para hacer posible el trabajo y la convivencia. En consecuencia, la indisciplina es todo aquel comportamiento que dificulta las dos funciones esenciales de un centro educativo: el trabajo y la convivencia. Esta aproximación deja muy claro que la disciplina no es un bien en si misma, sino un medio para alcanzar lo que de verdad tiene valor. Y, por lo tanto, tan sólo juzgaremos los comportamientos que en una situación particular denominamos disciplina en función de los resultados que consiguen en orden a mejorar el aprendizaje y a favorecer la convivencia.

En clase tengo problemas, no puede más, ¿qué hago? En algún momento de nuestra carrera profesional todos nos hemos sentido de este modo. Se trata, sin lugar a dudas, de una pregunta urgente, angustiosa, legítima e importante. Pero es una pregunta que no ayuda a encontrar una solución acertada. No lo hace porque esconde la verdadera naturaleza del problema de la disciplina y extravía la mirada. La primera confusión se produce al individualizar o personalizar un tema que siempre es colectivo. La disciplina no es una responsabilidad individual de cada uno de los profesores, no depende tampoco de su manera de ser o de sus habilidades —aunque esto puede ayudar a resolver o agravar la cuestión—, la disciplina es algo que únicamente se puede conseguir de manera colectiva. En solitario, nadie puede fijar la disciplina de un centro: la acción conjunta de todo el profesorado es el único medio para hacerlo. Es natural que se produzca una individualización del problema cuando se vive en primera persona, pero es una equivocación y quizás una comodidad del resto de compañeros que olvida la responsabilidad que comparten con aquel que vive con agobio nuestra frase inicial.

Por otra parte, en la pregunta por lo que se debe hacer para solucionar el problema de la disciplina late siempre la esperanza de encontrar una solución puntual y rápida. Es decir, se busca una medida que arregle el problema y una medida que se pueda aplicar con éxito de forma inmediata. Es indudable que hay cosas que hacer de forma urgente, pero trabajar la disciplina es una cuestión global del centro y no puntual, y es también una cuestión que requiere tiempo y no puede arreglarse de hoy para mañana. Crear un centro con una disciplina asumida por sus alumnos exige una acción global, una acción sobre muchos de sus aspectos y actividades, y conseguir eso lleva su tiempo, no se logra con sólo quererlo.

Nuestra pregunta inicial supone la existencia de soluciones prefabricadas ante los problemas de disciplina. Y de nuevo es necesario decir lo mismo: hay ideas generales para enfrentarse a las dificultades graves de disciplina, pero las verdaderas soluciones sólo pueden

venir de un cuidadoso análisis del contexto, de un análisis de las condiciones concretas en que se produce la indisciplina. Y tras este estudio, se debe proceder a una búsqueda de soluciones particulares y adaptadas a las peculiaridades de cada centro.

Y, por último, se trata de una pregunta curativa: qué puedo hacer ante esa enfermedad escolar que estoy padeciendo. Se puede hacer mucho, por supuesto, pero más se podía haber hecho si la actitud hubiese sido preventiva en lugar de curativa. Los problemas de disciplina se pueden detectar y tras la anticipación intentar evitar. En definitiva, la pregunta es natural e inevitable, pero hemos de evitar caer en la concepción de fondo que arrastra. La disciplina no es algo personal: es una tarea colectiva; no requiere una acción puntual y rápida, sino global y sosegada; no posee recetas prefabricadas, sino que exige análisis contextualizados; y es mejor que no sea curativa, sino preventiva.

¿Cómo detectar los patrones de indisciplina de un centro? Después de una aproximación general a la cuestión de la disciplina, deberíamos preguntarnos cómo intervenir sobre tal cuestión. Sin embargo, responder de verdad a esta pregunta requiere abordar muchas cuestiones relativas al currículum, a la forma de dar las clases y a las pautas de convivencia del centro que no podemos llevar a cabo en este punto. En parte es algo que se está realizando en todo este volumen. Ahora nos limitaremos a ver el modo cómo detectar los patrones de indisciplina de un centro para luego idear pautas de acción para contrarrestarlos.

Detectar los patrones de indisciplina es un esfuerzo por describir de forma objetiva las condiciones que provocan los altercados y el modo cómo discurren los actos de transgresión de las normas en cada centro en particular. Con ello se intentan evitar las impresiones espontáneas de los educadores; impresiones a veces acertadas, pero a menudo desenfocadas y sesgadas. Por tanto, ante todo es un esfuerzo de objetividad. Pero una voluntad de exactitud que busca identificar también los lugares dónde se producen los problemas, las causas que los producen, las circunstancias que los agravan y, en definitiva, los puntos negros en la disciplina y las causas que los provocan. Detectar este mapa de puntos y circunstancias conflictivas no es todavía un plan de intervención, pero sí un diagnóstico preciso que huye de las impresiones, y que busca los lugares problemáticos y las causas que desencadenan las dificultades. Con esta información será posible idear un mejor plan para trabajar la disciplina.

El primer paso para detectar los patrones de indisciplina consiste en pedir a cada miembro del claustro de profesores que describa un par de situaciones de indisciplina que conozca. Se puede hacer de acuerdo con la siguiente ficha.

Situaciones de indisciplina del centro

Describe dos incidentes conflictivos que consideres típicos de tu centro, mejor si los conoces personalmente.

Descripción de los hechos:

Dónde suelen producirse

Cuando suelen producirse:

Por qué se producen o qué los provoca

El segundo momento, que pueden llevarlo a cabo grupos de trabajo simultáneos en los que participe todo el profesorado del centro o una comisión nombrada para este asunto, consiste en leer todos los casos presentados y establecer regularidades o semejanzas, de manera que pueda ser posible agrupar los casos por tipos y frecuencias. Al final se habrá obtenido un mapa de las principales dificultades del centro y de las causas que las provocan. Cada grupo o la comisión debería completar una ficha como la siguiente.

Patrones de indisciplina del centro

Después de la lectura de los casos, responder a las siguientes cuestiones.

Cuáles son las principales problemas de disciplina del centro:

Cuál es la causa más corriente de cada una de estas dificultades de disciplina (se trata de buscar la causa propia del centro y no buscar causas externas).

El tercer paso consiste en poner en común el trabajo de cada grupo o de la comisión, analizar de nuevo los patrones que se han establecido y, sobre todo, determinar un plan de acción para contrarrestar los patrones de indisciplina detectados, aplicar dicho plan, evaluarlo y, si es necesario, mejorarlo.

¿Cómo ayudar a los alumnos conflictivos?

Sin albergar la pretensión de dar respuesta a todas las situaciones de conflictividad, merece la pena establecer alguna estrategia que nos permita abordar con ciertas garantías el trabajo con un buen número de casos problemáticos. Además, dado que en las reuniones de profesorado se destina mucho tiempo a hablar de los alumnos que plantean dificultades, es

conveniente fijar algún criterio de análisis, así como sistematizar los pasos metodológicos a dar en el proceso de diagnóstico de la conducta de los alumnos.

Dos maneras de interpretar las conductas conflictivas. Una forma de interpretar la conducta problemática de los alumnos conflictivos es considerar que la causa de las dificultades se encuentra en la naturaleza del sujeto. Según esta posición, la conducta de un sujeto queda determinada por su personalidad y, a su vez, la personalidad depende de factores psicobiológicos, socioculturales o económicos. En definitiva, biología y biografía explican la naturaleza desadaptada de los individuos. Tales posiciones tienden a realizar descripciones fijas de los alumnos y a catalogarlos como agresivos, pasivos, gandules o conflictivos. Tienen estas cualidades negativas por naturaleza, nada cabe esperar y muy poco se puede hacer, salvo controlarlos con medidas disciplinarias estrictas.

La postura opuesta interpreta las conductas conflictivas como uno de los resultados posibles de la interacción entre los alumnos y su entorno. Pese a reconocer el peso de la historia personal, dan mayor protagonismo a las relaciones con el entorno que se establecen en cada situación concreta. Los conflictos no se producen por causa de la personalidad de los alumnos, sino debido a que no logran adaptarse a ciertos factores de su entorno. De acuerdo con esta posición es necesario analizar toda la complejidad de las situaciones en las que se producen conflictos para detectar los factores que provocan en cada alumno conductas conflictivas. Muy probablemente será posible modificar algunos de estos factores y quizás eliminar o mitigar los conflictos. En consecuencia, esta postura no es pesimista, no etiqueta a los alumnos e invita a pensar en cómo modificar el entorno con la esperanza de mejorar con ello la conducta de los alumnos problemáticos.

En realidad se trata de una postura pedagógica que se centra en lo que de verdad podemos y debemos hacer los educadores. Poco podemos intervenir en la vida extraescolar de nuestros alumnos y en nada podemos modificar su biología y su pasado. Pero estos condicionantes, que sin duda influyen en la conducta escolar, pueden mitigarse o agravarse en función de las condiciones de trabajo y convivencia de los centros educativos. En consecuencia, nos cabe analizar qué condiciones favorecen una mejor conducta de nuestros alumnos y en la medida de lo posible implantarlas en nuestros centros.

Diagnóstico de las conductas conflictivas. Aunque este ejercicio puede llevarlo a cabo un solo profesor, lo mejor es que lo realice la totalidad de un equipo docente. Su objetivo no es calificar ni las conductas ni la personalidad del alumno, sino analizar de forma tan compleja como sea posible su conducta en el interior del grupo clase entendido como un ecosistema de elementos y relaciones.

Iniciar este ejercicio requiere, en primer lugar, que cada profesor observe en su clase la conducta del alumno que se ha decidido estudiar. Al finalizar esta fase de observación, los profesores responderán individualmente a las preguntas del siguiente cuadro con el objetivo de formular un diagnóstico.

Análisis de las conductas conflictivas

Nombre del alumno:

- ¿Qué aspectos de su conducta causan problemas en tu clase?
- ¿Qué circunstancias motivan o desencadenan la conducta?
- ¿Qué otros alumnos suelen estar implicados? ¿Cómo participan? ¿Qué expectativas tienen?
- ¿Qué pretende conseguir con este comportamiento? ¿Qué finalidades persigue y qué beneficios obtiene?
- ¿Qué otros elementos del contexto pueden ser relevantes para entender su conducta?
- ¿Qué estrategias se están aplicando con éxito?
- ¿Qué estrategias piensas que podrían ser eficaces para enfrentarse a este tipo de conducta y conseguir que el alumno tome otra actitud?

El segundo paso del ejercicio consiste en una puesta en común de los análisis de cada profesor. Puede realizarse de varias maneras, aunque proponemos la siguiente: el tutor realiza una síntesis de los informes individuales, la presenta al equipo docente y los profesores comentan sus puntos de vista para ampliar y completar la síntesis. Una vez terminada la puesta en común comienza propiamente el análisis. En él los profesores y profesoras del equipo intentan determinar las circunstancias que provocan las conductas conflictivas y procuran comprender por qué las lleva a cabo. Resulta muy eficaz comparar lo que ocurre en las distintas clases y ver en qué medida coinciden los diagnósticos y en qué aspectos divergen.

Análisis de las conductas conflictivas

- ¿Es muy distinta la conducta de los alumnos en las diferentes situaciones o clases?
- ¿Son muy diferentes las causas que desencadenan los conflictos?

El tercer paso consiste en definir una estrategia que modifique algún aspecto del entorno que pueda influir en la conducta conflictiva. Proporcionar un trato distinto al alumno, ubicarlo en una nueva situación, darle algunas responsabilidades, reforzarlo positivamente, u otras que

parezcan adecuadas para cada caso. Una vez fijada la estrategia, se debe pensar como se aplicará, teniendo en cuenta que será más efectiva en la medida que más personas realicen una intervención coordinada. Finalmente, al cabo de un tiempo se evaluará y si cabe se modificará la estrategia adoptada.

Conflictos y mediación

Los conflictos que se producen en los centros escolares son inevitables. Sin embargo, si los tratamos acertadamente, pueden llegar a ser positivos para nuestros alumnos. Las estrategias de mediación y gestión de los conflictos son prácticas pedagógicas que facilitan su tratamiento cooperativo y de las cuales podemos obtener muy buenos resultados formativos.

Valorar los conflictos. Cuando el profesorado sólo percibe los conflictos escolares como una anomalía destructiva está perdiendo una buena oportunidad de educar. Tanto en las relaciones interpersonales, como en la vida de los grupos, o en el día a día de los centros educativos es completamente inevitable la aparición de conflictos. Los conflictos son un aspecto de la realidad que resulta imposible hacer desaparecer: podríamos decir que forman parte imborrable del ser de la realidad humana. Por tanto, será bueno no alarmarse en demasía cuando aparecen conflictos.

Lo peor de los conflictos es ignorarlos, esconderlos o enfrentarse a ellos de forma errónea. Todavía está demasiado extendida una actitud que acaba siendo mucho más perjudicial que los propios conflictos: nos referimos a las actitudes que los oscurecen con la esperanza de que lo invisible ya casi no existe. Por el contrario, si no caemos en el horror a los conflictos y si vencemos la tendencia a esconderlos, habremos creado las condiciones mínimas para sacar provecho educativo de los mismos conflictos. Dicho de otro modo, tratar adecuadamente los conflictos que se producen en las situaciones educativas es uno de los recursos pedagógicos más rentables: se trata en realidad de no echar a perder una oportunidad educativa. Sin lugar a dudas, no se pretende buscar o provocar conflictos, sino tan sólo aceptar y usar en beneficio de la educación los que llegan de modo natural.

¿Qué son los conflictos y para qué sirve la mediación? En las situaciones de conflicto se produce un desajuste entre actores —que pueden ser individuos, grupos o instituciones—; es decir, entre ellos surge una falta de armonía o adaptación mutua. Cada actor experimenta disgusto u oposición en relación al otro actor, o cada actor siente que defiende ideas o desea realizar conductas incompatibles con las del otro actor. Tal disgusto u oposición entre actores

se produce porque persiguen objetivos opuestos o pretenden realizar actividades no conciliables. En síntesis, el conflicto supone posiciones incompatibles que generan competencia y malestar. No es difícil recordar conflictos entre alumnos, entre alumnos y profesores, entre profesores, entre grupos, o entre cualquier otro actor social. Como hemos dicho los conflictos aparecen siempre y a todos los niveles, la cuestión es saber gestionarlos cuando surgen.

Pero, ¿para qué sirve saber gestionar conflictos? La respuesta, en principio, es obvia: sirve para aminorar los enfrentamientos, limitar las pérdidas, aproximar los contendientes, acordar arreglos y llevarlos a cabo. Es decir, para enfrentarse a los conflictos de un modo que limite su impacto negativo y, sobre todo, nos permita extraer todas las enseñanzas necesarias para alcanzar una nueva y mejor adaptación, o una máxima adaptación posible, entre los actores implicados en el conflicto.

Sin embargo, aprender a gestionar conflictos es también un objetivo esencial de la educación en valores; constituye una capacidad fundamental de la personalidad moral de nuestro alumnado. Usando una fórmula conocida, podría decirse que: "Una persona moralmente correcta es aquella que ante una situación donde confluyen posiciones incompatibles –se produce un conflicto– está dispuesta a comprometerse, junto a todos los demás implicados, en un proceso de gestión o resolución del conflicto. Además, una regulación moralmente correcta del conflicto será aquella que pueda ser aceptada por todos los afectados sin que medie entre ellos coacción alguna." En cierta modo, resolver conflictos se convierte en uno de los núcleos de una ética para sociedades plurales que no impone soluciones preestablecidas, sino que da procedimientos correctos para alcanzar conjuntamente soluciones justas. Por otra parte, situar como una parte de la moralidad el aprendizaje de la resolución de conflictos permite unir aspectos cognitivos, emocionales y comportamentales en un mismo proceso. En definitiva, como todas las buenas prácticas pedagógicas, gestionar y resolver conflictos tiene una doble utilidad: enfrentarse a los conflictos y a la vez aprender valores.

¿Cómo enfrentarse a conflictos de modo cooperativo? En la resolución cooperativa de conflictos convergen dos momentos, a menudo coincidentes en el tiempo, pero que se distinguen con claridad: la creación de un clima positivo que ha de permitir enfrentarse con tranquilidad a los conflictos y la aplicación de un conjunto de pasos apropiados para la resolución cooperativa de conflictos. Se trata de que el educador tenga presentes esos pasos para ayudar a sus alumnos y alumnas a que los usen en la resolución de sus conflictos de aula, pero también para enseñarles a que sean ellos mismos quienes los apliquen en otras

situaciones. El siguiente cuadro recoge el contenido de estas etapas de la resolución de conflictos.

1. Crear un clima positivo y orientar el conflicto de modo constructivo.	• Asumir que los conflictos son un hecho normal e inevitable. • Establecer un ambiente de seguridad y confianza. • Recuperar la calma. • Identificar y reconocer el problema. • Inhibir respuestas anteriores que se han demostrado poco útiles para solucionar conflictos.
2. Definir y trabajar el conflicto	• Delimitar y formular el conflicto. • Describir lo que cada parte quiere y siente. • Intercambiar las razones de cada posición. • Comprender y formular la posición del otro protagonista del conflicto.
3. Idear alternativas	- Producir el mayor número de soluciones que aporten opciones beneficiosas para todos.
4. Valorar las alternativas y tomar una decisión	• Evaluar críticamente las distintas soluciones. • Decidirse por una solución, atendiendo a dos criterios: la consideración positiva de las consecuencias que de ella se derivan para ambos y la posibilidad real de llevarla a cabo.
5. Aplicar la solución adoptada	• Operativizar la decisión que se ha tomado: prever los pasos que se seguirán para realizarla, así como los mecanismos de control para valorar su eficacia.
6. Evaluar los resultados	• Evaluar los resultados obtenidos. En caso de no ser satisfactorios, se inicia de nuevo el proceso de búsqueda de soluciones.

Aprendizaje de la resolución de conflictos y modalidades de mediación. Los pasos que se han resumido en el párrafo anterior pueden convertirse en el contenido de algunas de las sesiones de tutoría. Los talleres de resolución de conflictos tienen como objetivo capacitar a

todos los alumnos en el mejor modo de hacerles frente. Por otra parte, tanto los adultos como los alumnos pueden ejercer de mediadores en casos de conflicto. Tras una preparación suficiente, unos y otros pueden estar a disposición de aquellas personas que libremente acepten ser ayudadas en la gestión de los conflictos en que se hallen envueltas.

Asamblea de clase

Entre los recursos educativos destinados a potenciar la participación de los alumnos y alumnas en el centro, la asamblea de clase es una de las prácticas más conocidas y eficaces. Alumnos y profesores se reúnen para reflexionar juntos sobre lo que sucede en clase y para modificar aquello que desean cambiar. Las asambleas de clase son una oportunidad que el grupo se concede para comprender y construir juntos la vida colectiva.

La asamblea como momento institucional de la palabra y el diálogo. La asamblea de clase es un momento escolar organizado para que alumnos y profesores puedan hablar de todo aquello que consideren necesario para optimizar la convivencia y el trabajo. Las asambleas escolares permiten resolver conflictos de convivencia, organizar actividades, hablar de cuestiones académicas, tratar temas que preocupen al grupo, o informar sobre actividades de interés para los alumnos. Para ello se requiere una organización de la asamblea que cumpla los requisitos que señalamos a continuación.

¿Cómo organizar una asamblea?

- Destinar un tiempo semanal a este tipo de reunión, de manera que el grupo considere la asamblea como una actividad habitual en la clase y como un recurso útil.
- Disponer el espacio de la clase de tal manera que se favorezca el diálogo.
- Modificar, en cierta medida, los roles de alumnos y profesores para que la participación sea más igualitaria, aunque lógicamente, ni será idéntica ni tendrá la misma responsabilidad.
- Dialogar con voluntad de entendimiento, de organizar el trabajo y de solucionar los conflictos de relación que se puedan plantear.
- Estar dispuesto a cambiar todo lo que sea necesario para mejorar la vida del grupo.
- Comprometerse con los acuerdos aceptados conjuntamente.

La participación del alumnado, elemento clave de la asamblea. Si bien la calidad de una asamblea no puede medirse a partir de un solo elemento, debemos reconocer que hay aspectos más relevantes que otros. La participación de alumnos y alumnas en esta reunión es un elemento clave del éxito de la asamblea. Ceder la palabra a los alumnos, animarles a decir lo que piensan, escucharles con atención e involucrarles en la toma de decisiones que afectan al grupo, tiene efectos importantes en la actitud que éstos adoptan ante la asamblea y ante los acuerdos colectivos que en ella se toman. Cuando los chicos y chicas se sienten moralmente vinculados y comprometidos con las decisiones de grupo, la asamblea se convierte en un elemento potente de autorregulación individual y colectiva. Un instrumento que permite abordar con eficacia aspectos como las cuestiones de disciplina, la elaboración de normas de convivencia, los planes de trabajo y los proyectos de grupo, entre otras cuestiones relativas al trabajo y la convivencia.

El contenido de las asambleas. La asamblea en tanto que reunión periódica del grupo clase asume funciones de distinta naturaleza: informar, analizar lo que ocurre, tomar decisiones y organizar la vida del grupo. Asimismo, se plantea diversas finalidades como potenciar la cooperación, favorecer el compromiso responsable o desarrollar en los alumnos las capacidades de diálogo. Sin embargo, todo ello se lleva a cabo a propósito de la consideración de temas muy variados y relevantes para el grupo clase. El contenido manifiesto de una asamblea es el conjunto de cuestiones que los miembros de la clase proponen: los temas en torno a los cuales se organiza el orden del día. Entre los temas más frecuentes que se tratan en las asambleas aparecen cuestiones como las siguientes: temas de convivencia, temas de trabajo académico, temas de organización de actividades y temas informativos.

Temas de las asambleas de clase

- **Temas de convivencia.** Aquí se agrupa un conjunto amplio de aspectos relativos a las dificultades que plantea la vida cotidiana en el interior de un grupo. Aparecen cuestiones que van desde la consideración de conflictos concretos entre alumnos al análisis del cumplimiento de las normas del centro.
- **Temas de trabajo académico.** Se incluyen todas las cuestiones relacionadas con el funcionamiento de las actividades de enseñanza y aprendizaje: aspectos como la cantidad de trabajo escolar, las dificultades de algunos alumnos para seguir el ritmo del grupo, o bien los interrogantes que los chicos y chicas se plantean respecto la utilidad de aquello que deben aprender.

- **Temas de organización de actividades.** Aquí se recogen propuestas muy variadas de planificación de actividades del grupo clase o del centro. Se trata de actividades que podemos calificar de animación aún cuando su contenido es claramente escolar: la organización del carnaval, una salida al teatro o la preparación de unas jornadas a favor de la paz.
- **Temas informativos.** En este apartado se incluyen cuestiones que pese a estar relacionadas con cualquiera de los temas anteriores, tienen un carácter fundamentalmente informativo. Se trata de comunicar alguna cuestión al grupo, sin que ello suponga discutir o comentar el tema. Estas informaciones las puede dar el profesor, los delegados de curso u otros alumnos del grupo.

Cómo se lleva a cabo una asamblea. El primer paso de una asamblea es su preparación. En él los alumnos encargados junto con el tutor establecen los temas que es necesario debatir. Si el grupo dispone de algún sistema para recoger propuestas de temas durante la semana, los encargados elaboran el orden del día de la asamblea. En otros casos son los mismos encargados de asamblea quienes asumen el papel de proponer temas para la discusión. El segundo momento, el debate, constituye el núcleo de la asamblea. En él los alumnos exponen su punto de vista, lo contrastan con las opiniones de sus compañeros y se establecen acuerdos en aquellos aspectos que así lo requieran. Los alumnos encargados conducen la asamblea introduciendo cada tema, dirigiendo el turno de palabras y formulando conclusiones de los temas tratados. Por su parte, el educador tiene un doble papel: intervenir pidiendo la palabra como una persona más del grupo y ayudar en la conducción de la asamblea y en la orientación de los debates. El último momento de la asamblea hace referencia a la aplicación de los acuerdos adoptados por el grupo. Es importante disponer de mecanismos que faciliten su cumplimiento y ayuden a tenerlos presentes a lo largo de la semana. El uso de la cartelera o la valoración en posteriores asambleas del grado de cumplimiento de los acuerdos son algunas posibilidades a considerar.

<u>Momentos de una asamblea</u>	
1. Antes de la asamblea	• Los alumnos encargados de la asamblea junto con el tutor determinan los temas a tratar. Elaboran el orden del día de la asamblea.
2. Durante la asamblea	• Se presenta el orden del día al grupo. • Se discuten los distintos temas. Para ello se expondrá

	el hecho o cuestión a tratar, se aportarán las distintas versiones por parte de los implicados y se abrirá un turno de palabras en el que todos puedan opinar. • Se elaboran conclusiones y se establecen acuerdos que deberán ser respetados por los miembros del grupo.
3. Después de la asamblea	• Se buscan recursos que faciliten la aplicación de los acuerdos, como por ejemplo la cartelera o la agenda individual. Asimismo se pueden crear comisiones específicas o nombrar encargados para recordar y velar por el cumplimiento de los acuerdos tomados en asamblea.

Representar a la clase

La organización de los centros y la dinámica de sus órganos de gestión son factores que fomentan o limitan el espíritu de diálogo, el sentimiento de colectividad, y la actitud responsable y comprometida de los alumnos con la colectividad. Favorecer la representación de los alumnos y crear órganos en los que tengan un papel relevante es una opción educativa que anima la participación y favorece la experiencia democrática en el centro. Dos concreciones del trabajo en esta línea son: la figura del delegado/a de clase y la reunión de delegados.

El delegado o delegada de clase. La importancia que adopta la figura del delegado/a en el grupo depende en gran medida de las funciones que se le asignan y de la capacidad del tutor para dar relevancia a este cargo en el día a día de la dinámica de la clase. También influye el valor que el centro otorgue a este cargo: si los delegados participan en órganos de gestión, si están presentes en reuniones que trascienden el nivel de clase, si se cuenta sistemáticamente con ellos para informar al resto de alumnos o, si por el contrario, son figuras cuyo margen de intervención escaso y queda limitado al grupo clase.

Funciones del delegado. Las tareas concretas que un delegado debe asumir las define cada tutor con su grupo clase. Por ello es importante que en cada clase se diseñen tareas a medida de las posibilidades y necesidades del grupo. Sin embargo, y respetando la singularidad de

cada grupo, creemos que hay líneas de acción que son inherentes a la figura del delegado y que se deberían considerar como tareas que le son propias. Las siguientes son las más representativas:

- Representar al grupo-clase en las diferentes instancias del centro.
- Ejercer de portavoz de sus compañeros y compañeras. Ello supone conocer las opiniones, críticas, sugerencias y decisiones del grupo y hacerlas llegar a las personas u órganos correspondientes: tutor, algún profesor/a en concreto, claustro de profesores, equipo directivo, compañeros de otras clases u otras instancias.
- Velar de manera especial por los intereses del grupo-clase y por el cumplimiento de los acuerdos asumidos colectivamente. En ocasiones el delegado o delegada se encarga de recordar las decisiones de grupo tomadas en asamblea.
- Asumir las tareas internas del grupo-clase que se determinen: control de faltas de asistencia, estar pendiente de que la información que se presenta en la cartelera esté actualizada, u otras.

La elección de delegado/a de clase. La preparación, el tiempo y el cuidado que se destina a elegir delegado/a de grupo son elementos que expresan el relieve que se le da a esta figura. El proceso colectivo de elección de representantes exige una serie de tareas estrechamente vinculadas con el ejercicio democrático: recoger información antes de tomar una decisión, implicarse en la vida colectiva, presentarse como candidato, explicar al grupo los motivos, votar un representante, o asumir la decisión mayoritaria. A continuación proponemos una dinámica para elegir delegado/a de clase.

Fases en la elección del delegado/a de clase	
1. Introducción de la actividad.	• El tutor introduce la actividad y anima a los alumnos a presentarse como candidatos. • Se recuerda de forma colectiva cuales son las funciones que el delegado deberá asumir y que criterios pueden ayudar a ser un buen delegado/a.
2. Presentación de candidaturas	• Se pregunta directamente al grupo qué personas desean presentarse como candidatas para ocupar el cargo. • Se recogen los nombres de los candidatos de forma visible para todos.
3. Campaña electoral	• Esta fase es opcional y consiste en que cada alumno candidato explique al grupo cuál será su aportación si consigue el

	cargo.
4. Votaciones	• Se deja un espacio de reflexión personal individual. • Se realiza la votación que será secreta y por escrito.
5. Resolución de las votaciones	• El alumno/a -o los dos alumnos/as- que acumulen más votos son nombrados delegados de grupo. • En caso de empate se repite la votación entre los alumnos más votados.

La reunión de delegados. Una manera eficaz de revitalizar la figura del delegado de clase y de incorporarla a la dinámica global del centro es instaurar la asamblea de delegados. En ella suelen participar los delegados de cada clase, dos tutores y un miembro del equipo directivo. La función principal de la asamblea de delegados es servir de enlace entre la clase y el centro. Se trata además de un espacio idóneo para tratar cuestiones de normativa general, para darla a conocer, discutirla e introducir cambios que la mejoren. Asimismo, la asamblea de delegados permite gestionar proyectos globales y organizar de forma más ágil y coordinada acontecimientos que afectan a toda la comunidad –jornadas, campeonatos deportivos, o celebraciones–. Por último la representatividad de todos los grupos-clase favorece que se traten conflictos entre clases o problemas que no se han solucionado en las asambleas de los grupos respectivos. En cuanto a su periodicidad conviene que no pase mucho tiempo entre una asamblea y la siguiente, a fin de no acumular más cuestiones de las que pueden tratarse en una sesión. Probablemente la celebración quincenal de estas asambleas es suficiente.

El retorno al grupo. Si bien la asamblea de delegados asume diferentes funciones, decíamos que la principal es servir de enlace entre cada grupo-clase y el centro. Así cada delegado se compromete a llevar a la asamblea de delegados las aportaciones que surgen en su clase y a informar a sus compañeros y compañeras de las decisiones que en ella se toman. Es importante que el retorno se produzca siempre y en un breve espacio de tiempo. Los delegados deben habituarse a informar de todo cuanto se trata en las asambleas de delegados y el resto de alumnos debe conocer en que momento de la discusión se encuentran sus propuestas o que tipo de actividades se están organizando a nivel más general. Si se consigue que la información sea fluida y que funcione el enlace entre clase y centro, se habrá dado un paso de gigante en la participación de los alumnos y también en la construcción de una comunidad democrática.

Bibliografía.

- CASAMAYOR, G. (coord.) (1998): *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona, Graó.
- FONTANA, D. (2000): *El control del comportamiento en el aula*. Barcelona, Paidós.
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, D.W., R.T. (1999): *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Barcelona, Paidós.
- MIR, C. (coord.) (1998): *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona, Graó.
- PUIG, J.M.; MARTIN, X.; ESCARDÍBUL, S. y NOVELLA, A. (2000): *Cómo fomentar la participación en la escuela*. Barcelona, Graó.
- ROGERS, C. (1975): *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona, Paidós.
- ROZENBLUM DE HOROWITZ, S. (1998): *Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*. Buenos Aires, Aique.
- WATKINS, C. y WAGNER, P. (1991): *La disciplina escolar*. Barcelona, Paidós.

VI. La clase de tutoría

Además de destinar una parte de las sesiones de tutoría a organizar, controlar e informar al grupo de múltiples aspectos de la vida de la clase y del centro, la hora de tutoría también es un espacio dedicado explícitamente a la formación en valores de los alumnos y alumnas. En ella se pueden abordar temas de interés difíciles de ubicar en otras materias, así como impulsar actividades que expresen o cristalicen valores que deseamos transmitir. Es por ello que asumir la tutoría durante un curso es una responsabilidad que va más allá del cumplimiento de un horario o de la explicación de una materia. Ser tutor o tutora de un grupo requiere un trabajo de observación intenso que permita seleccionar contenidos significativos y diseñar actividades apropiadas.

Este capítulo ofrece ideas y reflexiones en torno a algunos aspectos esenciales de la tarea de conducir la clase de tutoría. Se abordan cuestiones como las temáticas que se deben tratar con los alumnos, el papel de la inteligencia moral en la formación de los adolescentes, o la necesidad de transmitir unos mínimos morales compartidos que hagan posible la convivencia entre personas y colectivos. Asimismo, se recogen reflexiones de carácter más práctico como las referidas a las estrategias para favorecer la participación de los alumnos, la implicación personal del tutor cuando se discuten temas polémicos, o la manera de abordar la evaluación en el espacio de tutoría.

- ¿De qué temas se habla en tutoría?
- Entrenar la inteligencia moral.
- Por una cultura moral común.
- ¿Cómo dinamizar un diálogo moral?
- ¿Cómo opinar sobre temas controvertidos?
- La evaluación en la clase de tutoría.

¿De qué temas se habla en tutoría?

La clase de tutoría debe ser en un espacio destinado a hablar de todo aquello que preocupa a los chicos y chicas del grupo. Los alumnos deberían percibir estas sesiones como una oportunidad para tratar temas de interés y para discutir y abordar juntos situaciones que les inquietan. En algunos casos se tratará de cuestiones estrechamente vinculadas a sus vidas: a problemas que perciben en los distintos ámbitos de relación en

los que participan. En otras ocasiones, el contenido puede referirse a temas más generales que escapan a la inmediatez de su propia experiencia, pero ante los cuales no deben permanecer indiferentes.

Contraste de opiniones a propósito de un tema. A diferencia del resto de materias, el contenido de las sesiones de tutoría no se refiere a saberes acabados ni tampoco a informaciones que deban ser retenidas y memorizadas. La hora de tutoría es un espacio destinado a hablar de temas controvertidos que permiten opiniones distintas, de temas que despiertan el interés de los alumnos y, sobretodo, es un espacio para que cada miembro del grupo construya opiniones contrastadas a partir del debate con sus compañeros y compañeras. La diversidad de enfoques al abordar un tema permite a cada alumno una elaboración más compleja y completa de sus propios puntos de vista.

El conflicto en la formación moral. La vivencia del conflicto está ampliamente reconocida como una experiencia que estimula el crecimiento personal y favorece el desarrollo. Sólo cuando se rompe la adaptación al medio social, la persona se ve obligada a iniciar un proceso de reconstrucción que le permite crecer. Entendemos que lo mismo ocurre en relación a la formación de la personalidad moral. Los conflictos que el sujeto percibe en su realidad –en el medio familiar, escolar, laboral o social– se pueden entender como retos que la vida le plantea. Desafíos que le obligan a cuestionarse sus puntos de vista, sus razonamientos y sus maneras de actuar y, en consecuencia, a desarrollar capacidades que le permitan resolver la situación conflictiva. Usar este potencial para ayudar a formar la personalidad de cada adolescente es una responsabilidad que el tutor no debería eludir. A continuación vamos a señalar una gama de problemas morales que conviene abordar en las sesiones de tutoría.

Problemas históricos. Impregnan de tal modo a la persona que no siempre son fáciles de reconocer, por lo que habitualmente se encaran de forma inconsciente. Afectan a un colectivo, a un grupo humano amplio o incluso a toda la humanidad. El tránsito de una dictadura a una democracia, una guerra o un régimen dictatorial son algunos ejemplos.

- *Problemas sociales.* Se trata de experiencias que se tematizan colectivamente como campos de controversia social. Son problemas que una parte notable de la sociedad suele discutir y sobre los que a menudo se legisla con la voluntad de equilibrar derechos y puntos de vista. La eutanasia, la ingeniería genética, los derechos de las minorías o la conservación del medio ambiente son ejemplos de problemas sociales.

- *Problemas evolutivos.* Se incluyen situaciones en las que el conflicto queda restringido a unos pocos individuos o a uno solo, ya que la colectividad en su conjunto tiene una posición ampliamente aceptada. Son problemas derivados de las limitaciones impuestas por la edad o el nivel de desarrollo y que aún cuando la mayoría de la población ya tiene resueltos, resultan muy significativos para la persona que los vive. Algunos ejemplos pueden ser las dificultades para guardar secretos, las peleas entre adolescentes, o el conflicto con la autoridad.
- *Problemas biográficos.* En ellos incluimos conflictos de distinta naturaleza –históricos, sociales o evolutivos–, pero insistiendo ahora en la manera en que cada sujeto en particular los vive. También consideramos como problemas biográficos a aquellas situaciones sobre las cuales un sujeto se plantea interrogantes que la mayoría de la sociedad no tematiza como problema moral. Los ejemplos en este ámbito son de lo más variado: el reconocimiento de la propia homosexualidad, la decisión de interrumpir una relación de pareja, o las opciones relativas a la dedicación profesional.

¿Cómo determinar temas moralmente significativos? Optar porque las clases de tutoría se dediquen de forma prioritaria a abordar los temas como los que acabamos de presentar requiere por parte del equipo de tutores un trabajo de programación. En la actualidad existen numerosos programas y materiales didácticos que permiten el tratamiento sistemático de algunos de estos temas. Asimismo, la prensa y los medios de comunicación son una fuente importante para determinar contenidos significativos de carácter social o histórico. En relación a los conflictos de naturaleza personal –ya sean problemas evolutivos o biográficos– es menor la bibliografía disponible entre otras cosas porque la principal fuente para conocer qué temas resultan relevantes son los propios alumnos. A continuación presentamos a modo de ejemplo un ejercicio que permite detectar con facilidad temas personalmente significativos para nuestros alumnos y alumnas.

¿Cómo determinar conflictos significativos?

El ejercicio consiste en una encuesta que deben responder los alumnos individualmente y por escrito. También es posible reunir tres o cuatro alumnos y hacer entrevistas colectivas, de manera que las preguntas de la encuesta sean discutidas y contestadas en grupo. En cualquier caso, el tutor deberá hacer un vaciado de las respuestas dadas por sus alumnos para ordenar la información obtenida. No es necesario hacer un análisis excesivamente técnico y riguroso,

basta con que la ordenación de los resultados permita conocer qué temas preocupan a los alumnos y con que frecuencia aparecen.

1. Recuerda alguna vez que tú y tus amigos discutíais sobre algo que había pasado entre vosotros pero no os poníais de acuerdo sobre qué debíais hacer.

- Explica el motivo de vuestra discusión.
- ¿Qué pensaban tus amigos respecto el problema que teníais? ¿Qué pensabas tú?

2. En casa, con la familia hay situaciones que nos molestan.

- Describe una situación en la cual discutisteis con tus padres.
- ¿Qué opinaban ellos? ¿Y tú?
- ¿Por qué motivos discutes habitualmente con tus padres? ¿En que cosas no llegáis a un acuerdo?

3. Hace unos días que Marta, una compañera del instituto, no va contenta al centro, piensa que hay una serie de cosas que no van bien. Por este motivo decide escribir una carta de protesta y leerla ante los compañeros y compañeras de sus clase.

- ¿Qué situaciones conflictivas crees que denuncia Marta?
- ¿Qué actuaciones de los profesores crees que considera injustas?
- ¿Qué problemas supones que hay entre los compañeros de clase?
- ¿Sobre qué aspectos del instituto debe protestar Marta?

Entrenar la inteligencia moral

Si la inteligencia nos permite conducir un proceso de adaptación óptimo al medio físico y cultural, la inteligencia moral hace posible que nos adaptemos y a la vez optimicemos nuestra relación con el entorno social. Las distintas capacidades que configuran la inteligencia moral nos ayudan a relacionarnos con los demás, a respetar las normas sociales, a enfrentarnos a las experiencias vitales y, sobre todo, a considerar los conflictos de valor.

¿Qué es la inteligencia moral? Al hablar de inteligencia moral nos referimos a un conjunto de capacidades psicomorales que hacen posible la deliberación y la dirección moral. Ante experiencias de conflicto moral, los seres humanos ponemos en marcha –de forma inmediata y con frecuencia inconsciente– una serie de capacidades que nos permiten actividades como

las siguientes: valorar, cuestionar, comprender, contrastar, tomar decisiones y llevarlas a término. La inteligencia moral tiene una naturaleza funcional y su recto uso permite a cada sujeto enfrentarse adecuadamente a las cuestiones morales que le plantea su vida cotidiana.

¿Qué capacidades integran la inteligencia moral? Si la inteligencia moral en su conjunto permite la deliberación y la dirección moral, cada una de las capacidades que la configuran posee una función propia y destaca ciertos procedimientos morales: la inteligencia moral es un sistema formado por múltiples disposiciones. Por otra parte, el recto uso de cada una de estas capacidades apunta en dirección a ciertos valores; es decir, aproxima al sujeto que las usa hacia la realización de ciertos comportamientos valiosos. A continuación presentamos una explicación resumida de cada una de las capacidades de la inteligencia moral y de los valores hacia los cuales aproxima.

<u>Capacidades de la inteligencia moral</u>	<u>Valores implícitos</u>
Autoconocimiento. Construir y valorar positivamente el propio yo; conocerse a uno mismo e integrar la experiencia biográfica proyectándola hacia el futuro.	AUTENTICIDAD
Empatía. Ponerse en el lugar del otro y reconocer sus sentimientos, necesidades, opiniones y argumentos.	RECONOCIMIENTO DE LOS DEMÁS
Juicio moral. Sensibilidad moral y capacidad para razonar sobre problemas morales de una manera justa y solidaria.	JUSTICIA
Habilidades dialógicas. Capacidad para intercambiar opiniones y para razonar sobre los puntos de vista de los otros interlocutores con la intención de entenderse.	VOLUNTAD DE ENTENDIMIENTO
Comprensión crítica. Adquirir información y contrastar los diversos puntos de vista sobre la realidad, con la finalidad de llegar a entenderla y comprometerse en su mejora.	TOMA DE CONCIENCIA
Autorregulación. Buscar la coherencia entre el juicio y la acción moral, adquirir hábitos deseados y construir voluntariamente el propio carácter moral.	COHERENCIA RESPONSABILIDAD

El desarrollo de la inteligencia moral. Las capacidades morales son disposiciones innatas en las personas y tienen un carácter universal. Conseguir un dominio pleno de estas funciones exige un proceso de maduración que las personas llevan a cabo a lo largo de toda la vida. Sin embargo, sería un error entender que estas capacidades dependen exclusivamente de factores biológicos y que el paso del tiempo garantiza por sí mismo su pleno desarrollo. Si bien el proceso evolutivo individual hace posible el crecimiento también en este terreno, y aún cuando todas las personas están preparadas para desarrollar estas funciones, existen potentes factores sociales y culturales que favorecen o inhiben su evolución. De ahí la importancia del medio en el desarrollo de la inteligencia moral. De modo todavía más concreto, la finalidad prioritaria de la intervención educativa en el ámbito de la educación en valores es favorecer el desarrollo de cada una de las capacidades que la componen.

El entrenamiento de las capacidades morales. Entender que el desarrollo de la inteligencia moral es una responsabilidad que debe asumir la educación, requiere algo más que esperar a que los alumnos ejerciten de forma espontánea sus capacidades. De hecho, requiere diseñar intervenciones educativas concretas destinadas a entrenar de forma sistemática las capacidades morales. Su uso continuado hará posible que cada una de ellas por separado y la inteligencia moral en su conjunto evolucionen desde etapas inferiores a otras más avanzadas. Por ello en las sesiones de tutoría se deberían favorecer experiencias que exigieran a los chicos y chicas ejercitarse en el uso de sus competencias morales. Con esta finalidad se han diseñado algunos programas para entrenar alguna o varias capacidades morales. A continuación presentamos dos ejemplos concretos, de entre otros muchos que figuran en las propuestas de materiales que se incluyen en el capítulo destinado a los temas transversales y en la bibliografía del último capítulo dedicado a ofrecer algunos ejemplos de unidades de educación en valores para aplicar en el espacio de la tutoría.

Programas de entrenamiento de capacidades morales

PUIG, J.M.(1995). *Aprender a dialogar*. Madrid, Infancia y aprendizaje.

Material didáctico para trabajar con adolescentes y jóvenes las habilidades dialógicas. Se estructura en siete unidades cada una de las cuales trata una habilidad vinculada al proceso del diálogo (autoconocimiento, conocimiento de los demás, percepción de problemas morales, actitud dialógica y otros). Las actividades propuestas para cada unidad hacen uso de diversas metodologías propias de la educación moral.

GÜELL, M. y MUÑOZ, J. (2000): *Desconócese a ti mismo: programa de alfabetización emocional*. Barcelona, Paidós.

Los autores se han centrado en un conjunto de capacidades sociomorales y proponen un variado programa de actividades para desarrollar cada una de ellas. Entre las capacidades seleccionadas se encuentran la toma de decisiones, la asertividad, la autoestima y el autocontrol emocional.

Por una cultura moral común

Enfrentarse a experiencias moralmente controvertidas y resolver los dilemas morales que plantea la vida cotidiana requiere algo más que el uso correcto de la inteligencia moral. Así, en el intento de buscar soluciones a los conflictos individuales y colectivos, las personas no sólo ponen en juego sus capacidades individuales, sino que también usan guías de valor que les permita orientar la resolución de los conflictos. La cultura moral es junto con la inteligencia moral un instrumento de primer orden que nos permite regular la convivencia y mejorar nuestras formas de vida.

¿Qué es la cultura moral? La cultura moral está constituida por elementos de distinta naturaleza que cada sociedad en particular y también la especie humana en su conjunto ha elaborado a lo largo del tiempo. En la cultura moral cristalizan ideas, modelos, pautas normativas, prácticas, instituciones sociales y otros elementos que sirven de guías de valor para una comunidad. Se trata de recursos y propuestas que las distintas colectividades reconocen como moralmente válidos y eficaces. Y lo son porque favorecen formas de vida más justas y felices para sus miembros.

Guías de valor y decisiones morales. De modo semejante a como ocurría con la inteligencia moral, la cultura moral ayuda a orientar de la mejor forma posible el proceso de resolución de los conflictos morales que plantea el curso de la vida. Sin embargo, la cultura moral no determina cual es la mejor solución para cada situación concreta. Y no la determina entre otros motivos porque la cultura moral no debe entenderse como una propuesta cerrada y homogénea. Por el contrario, las guías de valor elaboradas por cada comunidad mantienen cierta coherencia, pero también ofrecen contrastes, lecturas diversas y sobre todo recogen la pluralidad y diversidad moral existente en cada sociedad. Por ello, y ante las distintas experiencias que le toca vivir, cada persona valora y aplica las guías de valor que considera

más adecuadas para cada situación. Así, en la medida que se disponga de una mayor variedad de guías culturales aumenta las posibilidades de realizar una elección acertada.

Elementos de la cultura moral		
Ideas morales	Se trata de elementos propios del pensamiento que sirven de guías de valor. *Teorías y conceptos éticos que explican y proyectan la moralidad humana. * Máximas morales y conceptos de valor. * Modelos personales que ejemplifican comportamientos éticos imitables.	- La Declaración Universal de los Derechos Humanos. - La idea de la dignidad humana - Modelos personales como Havel o Gandhi. - Conceptos de valor como la justicia, la libertad o la vida.
Prácticas morales	Son pautas y entidades que regulan el comportamiento humano. * Costumbres sociales, leyes, normas y acuerdos. * Instituciones sociales que encauzan la actividad humana.	- La legislación de un país. - Los comicios electorales. - Estrategias de resolución de conflictos. - La asamblea de clase. - El trabajo cooperativo. - La participación en ONGs y asociaciones.

La transmisión de la cultura moral. Veíamos en apartados anteriores como la formación de la personalidad moral supone proporcionar al alumno experiencias que permitan entrenar y desarrollar sus capacidades individuales. En cambio, aquí insistiremos en la importancia que tiene la transmisión del bagaje cultural de cada comunidad como elemento complementario de la inteligencia moral y sin el cual la formación del individuo quedaría incompleta. En este caso la intervención educativa debe favorecer procesos de adquisición crítica que permitan al alumno conocer la cultura moral propia de la sociedad a la que pertenece. Y que además le permitan adquirir este conocimiento ejerciendo la crítica y tomando parte activa en la

actualización y mejora de aquellos referentes culturales de los que se está apropiando. La transmisión de la cultura moral no puede identificarse con la mera transmisión de conocimientos, sino que requiere también que se generen actitudes críticas, comprometidas e implicadas.

Mínimos compartidos. Comprometerse con la transmisión de la cultura moral requiere en primer lugar ponerse de acuerdo en el contenido que se desea transmitir. En los centros educativos eso implica que el profesorado discuta y pacte qué elementos de la cultura moral de su comunidad consideran prioritarios para dar a conocer a los alumnos y alumnas. Con frecuencia se tiene la percepción que las distintas convicciones de los educadores son un impedimento a la hora de llegar a acuerdos y que es imposible definir criterios comunes cuando se parte de puntos de vista muy distantes. Aún reconociendo algunas dificultades, deberíamos precisar que la responsabilidad exigible a un equipo educativo es la de establecer mínimos compartidos, sin pretender evitar discrepancias en muchas otras cuestiones. No es necesario un amplio nivel de consenso en la mayoría de temas para definir un mínimo común que regula la convivencia en el centro y que permite dar a conocer el bagaje cultural de una comunidad.

La cultura moral en contextos multiculturales. La convivencia en un mismo centro de alumnos de distintas culturas enriquece las propuestas de valor propias de cada colectivo, pero a la vez complica la tarea de selección del contenido moral que se desea transmitir. Cuando las propuestas que llegan de las distintas tradiciones son muy variadas y en algunos casos -pocos- contradictorias, los educadores suelen sentirse especialmente inseguros y faltos de criterios a la hora de determinar guías de valor comunes. El esfuerzo por reconocer elementos propios de cada cultura que no contradigan valores de carácter más universal será imprescindible para defender y potenciar la existencia de unos mínimos morales que hagan posible la convivencia real.

¿Cómo dinamizar un diálogo moral?

Conseguir que la clase de tutoría se convierta en un espacio de diálogo requiere una acción educativa encaminada a favorecer la participación de los alumnos y alumnas. No es suficiente con lograr que los alumnos hablen. Además de dejarles hablar es necesario establecer estrategias concretas que favorezcan la comunicación y que estimulen el debate. Así, una de las finalidades de las sesiones de tutoría es que los alumnos además de poder

hablar, se impliquen en los temas que se tratan y deseen comunicar al resto del grupo sus puntos de vista.

Ceder la palabra al grupo. Una primera condición para favorecer la participación de los alumnos en los debates es que el tutor no acapare la mayor parte del tiempo destinado a dialogar. Su papel en la tutoría no es tanto el de experto en los temas que se tratan, como el de facilitador que ayuda a que cada miembro del grupo pueda expresarse libremente, razonando sus argumentos, y replicando o compartiendo las posiciones con el resto de compañeros, todo ello en un ambiente de respeto y de cordialidad. Asumir este papel requiere una actitud de renuncia a disfrutar de un lugar privilegiado en los debates y, sobre todo, implica realizar un tipo de intervenciones destinadas a permitir la expresión de los demás más que a formular la propia opinión. Por norma general las intervenciones del tutor en los debates deberían ser breves y espaciadas de manera que todos los alumnos tuvieran abundantes oportunidades de hablar. De este modo resulta más sencillo que los alumnos asuman el protagonismo en la conversación sin esperar que gire en torno a las intervenciones del tutor.

Proteger y animar la divergencia de opiniones. La diversidad de opiniones y las diferentes maneras de percibir la realidad son habituales en cualquier debate, pero se intensifican cuando el tema tratado es especialmente controvertido y polémico. Estos temas suelen aparecer con frecuencia en las sesiones de tutoría y es conveniente que el tutor no evite su tratamiento. Por el contrario, se intentarán favorecer la discusión sobre cuestiones de interés ante las cuales existen opciones distintas y, a veces, enfrentadas. Al margen de cual sea la posición personal del tutor ante estos temas, es importante que con su actitud anime a los alumnos a expresar sus opiniones y a manifestar sus discrepancias. Para ello deberá evitar posturas exageradamente directivas y deberá ser especialmente sensible a las opiniones expresadas por individuos o grupos minoritarios, de manera que éstos se sientan cómodos defendiendo puntos de vista no compartidos por la mayoría de sus compañeros.

Actitudes que favorecen el diálogo

- Evitar monopolizar el debate.
- No rehuir los temas polémicos.
- Respetar y reconocer las ideas aportadas por los alumnos.
- Alentar la divergencia de opiniones.
- Reforzar las intervenciones de los alumnos y animarles a participar.
- Proteger las opiniones minoritarias.

Preguntas para facilitar el debate. Preguntar a los alumnos es la estrategia más usada por los profesores cuando desean que intervengan y hablen. La naturaleza y tipología de las preguntas varía en función de cual sea la intención del profesor y de la finalidad educativa con la que se realicen. A continuación vamos a presentar unos tipos de preguntas que nos parecen especialmente apropiados para utilizar en las sesiones de tutoría.

Preguntas destinadas a crear duda en el razonamiento de los alumnos. Son preguntas muy oportunas en aquellas situaciones en las que el grupo llega con demasiada rapidez a un consenso, o bien cuando el tutor considera que no se han explorado todas las alternativas a la situación. (¿Estáis seguros?, ¿creéis que todos estarían de acuerdo?, ¿de verdad pensáis esto? ¿Alguien puede plantear otra solución que considere más correcta?)

Preguntas para conocer la situación del grupo. Este tipo de preguntas se formulan antes de iniciar un debate. Su finalidad es permitir al tutor conocer cual es la información que disponen los alumnos y cuales son sus ideas previas respecto al tema que se va a discutir. Asimismo son preguntas que permiten introducir un tema nuevo de forma participativa ("Habéis oído hablar de ...?", "Que sabéis sobre...? "Alguno de vosotros ha leído últimamente algo sobre...?" ¿Con que relacionáis ...?")

Preguntas personalizadas. Se trata de preguntas dirigidas a alumnos concretos y que se formulan con distintas intenciones: animar a los alumnos más tímidos, incorporar al debate a un alumno que se ha distraído, ayudar a participar al que está indeciso, obtener una buena respuesta de aquel alumno que sigue mejor el tema, o evitar que alguien abandone la discusión ("Vamos, di lo que piensas", "¿quieres que te resumamos lo principal de lo que hemos dicho?", "¿de entre las que han aparecido hasta ahora, cuál te parece más interesante?")

Preguntas de autoconocimiento. El objetivo de estas preguntas es que cada alumno se conteste la pregunta a sí mismo. Suelen ser preguntas que cuestionan algún aspecto de la personalidad y que requieren un ejercicio de reflexión individual. El tutor puede repetir la misma pregunta tantas veces como alumnos hay en el grupo. Si el ambiente lo permite cada alumno contesta la pregunta ante sus compañeros. ("Cómo definirías tu carácter?", "Qué cosas crees que deberíamos mejorar como grupo este trimestre?", "Piensa cuales son tus tres cualidades principales").

Preguntas "¿Por qué?". Es la pregunta más utilizada durante las horas de tutoría y con ella se exige a los alumnos que profundicen en aquello que han expresado. En unos casos puede tratarse de buscar nuevos argumentos que justifiquen sus opiniones y en otros casos se les pide que piensen que motivos han provocado una determinada conducta.

¿Cómo opinar sobre temas controvertidos?

La conveniencia de que los profesores manifiesten sus opiniones sobre temas polémicos es una cuestión ampliamente debatida. Los argumentos que defienden la autenticidad del profesorado y la conveniencia de que expresen su propia posición son replicados por quienes entienden que la mejor manera de defender la libertad de pensamiento de los alumnos es evitando la presión que supone el punto de vista del profesorado. En realidad, se trata de dos criterios que, pese a aparecer como alternativas irreconciliables, en cierta medida orientan de forma complementaria el comportamiento de la mayoría de los docentes.

Neutralidad y compromiso. La actitud neutral y la actitud beligerante suelen alternarse en la intervención educativa de la mayoría de los profesores de secundaria. En cada discusión o debate el adulto decide si expresa o no su punto de vista y si lo hace de forma contundente o lo plantea como una opción más. Así, la decisión de intervenir se plantea tantas veces como debates surjan en el grupo y optar por abstenerse en unos casos no implica que en los siguientes debates la decisión sea la misma. Neutralidad y compromiso no son opciones educativas excluyentes. Quizás sea más acertado entenderlas como posibilidades complementarias que permiten respuestas distintas en función de cada situación concreta. Es por ello que al hablar de neutralidad y beligerancia nos referimos a estrategias compatibles y ambas deseables en la intervención educativa. Es necesario, sin embargo, identificar en qué ocasiones es más conveniente una actitud u otra y qué factores deben ser tenidos en cuenta al tomar la decisión de hacer pública o no la propia opinión. Entre estos factores uno de los más relevantes es el tipo de valores que están en juego en la discusión.

Valores ampliamente compartidos. Un primer tipo de valores son aquellos que suscitan un amplio consenso y que la mayoría de las personas podría desear con independencia de sus propias creencias y convicciones políticas o religiosas. Se trata de valores que suscitan un amplio acuerdo y que son defendidos por el conjunto de la humanidad, más allá de opciones personales y culturales. Ello no garantiza la ausencia de conflictos y de hecho cuando estos

valores cristalizan en situaciones concretas en las que aparecen enfrentados entre sí dan lugar a dilemas morales de enorme complejidad. Pero en principio podríamos decir que son valores poco discutibles, porque en su formulación más general existe un amplio consenso social. Valores como la justicia, la libertad, el derecho a la vida, u otros de carácter procedimental como el diálogo o la democracia constituyen buenos ejemplos de esta categoría. Entendemos que ante estos valores ni los profesores ni los centros educativos deben permanecer neutrales. Por el contrario, debería darse una actitud de defensa y compromiso en relación a ellos. Actitud que no implica la imposición de los valores, sino el diseño de estrategias que favorezcan la apropiación de los mismos por parte de los alumnos.

Valores vinculados a opciones personales o culturales. Si bien existen valores ampliamente compartidos, es obvio que otros muchos valores responden a opciones personales, o bien derivan de las distintas tradiciones culturales. Se trata de opciones legítimas que, aún siendo respetuosas con los valores de amplio consenso, no pueden ni deben generalizarse. Son valores que conviven en una misma sociedad y que expresan su pluralidad de opciones morales. Formas de vida en común, decisiones profesionales, afiliaciones políticas o religiosas, o maneras de vivir la sexualidad son algunos ejemplos característicos. Dado que son opciones alternativas sobre las que no existe un amplio acuerdo social, entendemos que la intervención educativa no debe priorizar una de estas opciones por encima de las otras. La actitud neutral en estos casos parece la más acertada y respetuosa. Además, con toda probabilidad permita a cada alumno clarificar su postura personal sin tener como referente inmediato la postura del profesor.

Criterios pedagógicos. A pesar de la relevancia del tipo de valores que entran en juego en cada discusión, éste no es el único factor determinante a la hora de decidirse por una intervención neutral o beligerante en el tratamiento de un tema polémico. Junto con el tipo de valores, también deben considerarse otros elementos de carácter pedagógico que suelen tener un peso muy importante en la decisión de asumir una u otra opción en cada situación concreta. Las posibles combinaciones entre estos factores son muchas y tenerlas en cuenta puede ayudar al educador a decidir cómo y hasta donde debe implicarse en el tratamiento de un tema.

Factores que ayudan a decidir cómo opinar

- Edad de los alumnos.
- Grado de implicación personal de los alumnos en relación al tema que se discute.
- Grado de compromiso personal del educador con los valores que entran en conflicto.
- Relación de dependencia o autonomía que tiene el alumno en relación al tutor.
- Existencia de una petición explícita del alumno para que el educador manifieste su opinión.

La evaluación en la clase de tutoría

La evaluación en el ámbito de la educación en valores es un tema difícil que suele generar debates entre el profesorado. La identificación que se realiza con frecuencia entre evaluar capacidades morales y enjuiciar la moralidad del alumno dificulta la elaboración de propuestas que permitan evaluar con rigor los avances de los chicos y chicas en este ámbito. Sin embargo, y pese a la dificultad que conlleva, parece urgente clarificar algunos aspectos relativos a la evaluación en educación moral y aportar criterios que permitan valorar el proceso individual de cada alumno siendo a la vez escrupulosamente respetuosos con su persona.

La evaluación de competencias morales. Uno de los principales argumentos esgrimidos en contra de la evaluación en el ámbito de los valores ha sido la necesidad de respetar la autonomía personal del alumnado. Se presupone que cuando se evalúa a un alumno de alguna manera se le está juzgando moralmente. Es decir, se están valorando sus opiniones, opciones personales y su propia escala de valores. Junto a la negativa a evaluar estas cuestiones, en la práctica nos encontramos frecuentemente con valoraciones espontáneas que los educadores expresan a propósito de los progresos y dificultades en el desarrollo personal de cada alumno. Comentarios tales como: "este alumno tiene dificultades para ponerse en el lugar del otro", "participa más que al inicio de curso", "le cuesta trabajar en grupo" o "argumenta muy bien sus opiniones". Esta sensibilidad de los educadores para detectar la evolución de los chicos y chicas de alguna manera pone de manifiesto lo inevitable que resulta la actividad de la evaluación, con independencia de que ésta se traduzca o no en una nota académica, en un informe sobre el alumno o no se recoja explícitamente.

Diferentes estrategias en la evaluación de la tutoría. Afrontar el reto de evaluar las clases de tutoría y el desarrollo individual y grupal de los chicos y chicas, sin entrar en valoraciones morales sobre sus opciones personales u opiniones, requiere pensar en mecanismos concretos que hagan posible esta actividad. Para ello cada tutor o equipo de tutores deberá elegir aquellas estrategias y herramientas que les permita recoger información significativa sobre aspectos relacionados con la formación integral del alumno. Asimismo, se deberán proponer elementos que permitan a los adolescentes implicarse en la valoración del proceso que de forma individual y colectiva están llevando a cabo. La entrevista individual del tutor con cada uno de sus alumnos, los temas que se discuten en asambleas, los ejercicios específicos de autoevaluación o las sesiones colectivas para valorar la marcha del grupo son posibilidades complementarias que pueden aportar elementos significativos para evaluar la tutoría. De todas formas será cada tutor quien en función del grupo concreto al que se dirija optará por unas actividades de evaluación y renunciará a aquellas que considere menos adecuadas para sus alumnos. A continuación presentamos dos ejercicios que pueden usarse para la evaluación en el ámbito de la tutoría.

Ejercicio de autoevaluación. Esta actividad consiste en un ejercicio de autoevaluación individual que de forma periódica el tutor propone al grupo de alumnos. El ejercicio puede ser muy abierto de forma que el tutor ofrezca unas pautas generales, o bien puede ser un ejercicio más preciso. En este segundo caso el tutor deberá elaborar un material –una hoja de evaluación– donde figuren los indicadores que considera que los alumnos deben evaluar.

<u>Presentación del ejercicio.</u>	- Presentación por parte del tutor de los aspectos a evaluar, por ejemplo: autoconocimiento, relación con los compañeros, participación o responsabilidad ante el trabajo, entre otros. - Entrega de material, en el caso que exista una hoja de autoevaluación preparada.
<u>Escritura individual.</u>	- Cada alumno de forma individual realiza su ejercicio esforzándose por ser sincero. - Al margen de los aspectos contemplados en el ejercicio, el alumno puede añadir aquellas observaciones que considere oportunas.

<u>Puesta en común.</u>	Se trata de que cada alumno que lo desee pueda compartir con el resto del grupo los progresos y dificultades con las que se ha encontrado durante el periodo de tiempo evaluado. El tutor conduce la puesta en común añadiendo aquella información que considere relevante. Su tarea principal es felicitar a los alumnos por los éxitos conseguidos y animarlos a superar aquellas dificultades que cada uno de ellos ha percibido en su proceso personal.
-------------------------	---

Elaboración de un dossier personal. Esta actividad se basa en el trabajo individual realizado por cada alumno a lo largo del curso y que consiste en la elaboración de un dossier. Dada la importancia de que los alumnos y alumnas se impliquen en la actividad y que puedan personalizarla tanto como sea posible, el tutor dedicará un tiempo amplio a su presentación y a la elaboración conjunta de las pautas que deberán seguirse en el trabajo individual. Así se puede usar parte de las dos primeras sesiones de tutoría a definir colectivamente el tipo de contenido que se incluirá en el dossier. A modo de sugerencia presentamos algunas propuestas.

- Diario de clase, donde se recogen los ejercicios realizados en cada sesión.
- Escritos que el tutor encarga para hacer en casa sobre diversos temas. Autoconocimiento, relación con los compañeros, dificultades con las que el alumno se encuentra en el centro o percepción que tiene de la marcha del curso.
- Reflexiones espontáneas de los alumnos.
- Recogida de materiales - recortes de prensa, páginas web u otras- que cada alumno considere interesantes y relacionados con los temas tratados en tutoría.

Las posibilidades de los dossiers pueden ser diversas: servir como punto de partida para las entrevistas personales, aprovechar alguna actividad para ser comentada en grupos reducidos, utilizar el dossier como elemento para evaluar la tutoría u otras.

Bibliografía

ALVERMANN, D.; DILLON, D. y O'BRIEN, D. (1990): *Discutir para comprender*. Madrid, Aprendizaje Visor.

- BARBERÀ, E.: *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona, Edebé, 1999.
- CORTINA, A. (1995): *La ética de la sociedad civil*. Madrid, Alauda
- LIPMAN, M.; SHARP, A.M. y F.S. OSCANYAN (1992): *La filosofía en el aula*. Madrid, Ediciones de la Torre.
- PUIG, J.M. (1996): *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona Paidós.
- ROGOFF, B. (1993): *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Paidós.
- STENHOUSE, L. (1997): *Cultura y educación*. Sevilla, Publicaciones del M.C.E.P.
- TRILLA, J. (1992): *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona, Paidós.
- ZABALA, A. (1995): *La práctica educativa*. Barcelona, Graó.

VII. Metodologías para la clase de tutoría

El lugar que ocupan los métodos de educación en valores en las sesiones de tutoría cada día es más significativo. En capítulos anteriores vimos que la función de los tutores incluye también la formación en valores que se lleva a cabo durante el tiempo destinado a las clases de tutoría. Por otra parte, de forma progresiva hemos ido tomando conciencia de que las propuestas metodológicas que pueden usarse en estas sesiones son también contenido moral y que detrás de cada una de ellas hay opciones concretas de valor. De ahí la necesidad de considerar con detenimiento dichos métodos o estrategias de trabajo en el momento de diseñar la intervención tutorial con el grupo clase.

Dedicaremos este capítulo a presentar algunas de las metodologías más relevantes en el ámbito de la educación en valores. La aplicación continuada de estas metodologías en las clases de tutoría permite trabajar tres objetivos: primero, favorecer el desarrollo de las distintas capacidades que configuran la inteligencia moral; segundo, implicar a los alumnos y alumnas en la consideración de temas personal o socialmente significativos; y tercero, agilizar y dinamizar las sesiones de tutoría. Las propuestas metodológicas que aquí incluimos son especialmente oportunas para trabajar con adolescentes. En la presentación de cada metodología señalamos las capacidades que desarrolla, las fases de aplicación y, finalmente, proponemos algún ejercicio.

- Argumentar y dialogar: dilemas morales.
- Ponerse en el lugar del otro: role-playing.
- Conocerse a sí mismo: clarificación de valores.
- Conocerse a sí mismo: autobiografía.
- Literatura, cine, fotografía y periodismo para aprender sobre valores.
- Saber comportarse: habilidades sociales.

Argumentar y dialogar: dilemas morales

Una de las metodologías más representativas en educación en valores es la discusión de dilemas morales. Su finalidad es favorecer el desarrollo del juicio moral, así como la capacidad para argumentar y dialogar sobre temas controvertidos. Esta dinámica educativa parte de un problema o situación controvertida que los participantes deben

considerar y debatir. Implicarse en una deliberación rica y experimentar situaciones de conflicto sociomoral son los principales objetivos de la discusión de dilemas morales.

¿Qué son los dilemas morales? Los dilemas son breves narraciones que planten situaciones conflictivas difíciles de resolver. El protagonista de la historia –que puede ser un individuo o un colectivo– debe elegir entre dos alternativas que aparecen enfrentadas entre sí. La solución al problema no es sencilla, dado que las alternativas que se proponen reflejan posiciones de valor que los sujetos perciben como correctas. Elegir una solución excluye inmediatamente la otra alternativa, que también puede ser defendida con argumentos legítimos y basados en valores. En síntesis, en los dilemas morales aparecen distintos elementos: una situación que plantea un problema moral, un sujeto que asume la reponsabilidad de decidir, dos alternativas que presentan una disyuntiva de valor, y preguntas que ayudan a cada uno de los participantes en la discusión a elaborar su propio punto de vista.

Ejemplo de dilema moral

La Dra. J. Lange es una importante abogado americana encargada de investigar la legalidad y la pertinencia de las solicitudes que ciudadanos de otros países dirigen a las autoridades para obtener la nacionalidad americana. Es conocido que uno de los motivos para negar e incluso revocar antiguas concesiones de nacionalidad es el haber cometido crímenes contra la humanidad. Un día le llegan datos muy fiables sobre la vinculación a las SS nazis de un europeo ya nacionalizado americano, y sobre su participación directa en asesinatos de niños, mujeres y hombres indefensos. Estos hechos pasaron hace más de cuarenta años. En la actualidad este señor, ya muy mayor, es un correcto ciudadano americano, que ha vivido sin ningún problema durante todos estos años y que ha educado como perfectos ciudadanos americanos a sus hijos y nietos. Las pruebas con que cuenta la Dra. Lange son, sin embargo, definitivas y pueden permitirle iniciar un proceso que a buen seguro le privará de la nacionalidad, la someterá a una durísima presión, y acabará con la extradición y la prisión en su país de origen.

- ¿Debería la Dra. Lange iniciar el proceso?
- ¿Por qué?

Búsqueda de la corrección moral. Los dilemas morales finalizan con una pregunta en la que se pide a los participantes que piensen individualmente y después discutan en grupo lo que debería hacer el protagonista. Con la pregunta sobre lo que "debería hacer" el protagonista se pretende favorecer la búsqueda de la mejor solución imaginable desde el punto de vista moral. De esta manera la discusión queda planteada en el terreno de la corrección moral, que no tiene porque coincidir con la solución que quizás con mayor probabilidad acabe ocurriendo en una situación real.

El papel del diálogo en la discusión de dilemas morales. Los dilemas morales favorecen la creación de conflicto en cada uno de los sujetos que se los plantea. Aún cuando individualmente no se perciba el conflicto como tal, es fácil que en la discusión de grupo se ponga de manifiesto el nivel de controversia social que genera la situación. Dada la dificultad para resolver el dilema, con frecuencia no hay unanimidad respecto a la solución correcta y a los argumentos para defender cada una de las opciones. La dinámica de la discusión tiene como eje central el diálogo. En ella cada alumno debe aportar razones que justifiquen su opinión y que puedan ser rebatidas y discutidas por el resto del grupo. Producir argumentos y contrastarlos con los argumentos que aportan los demás es la tarea principal que se pide a quienes participan en una discusión de dilemas. Si bien la finalidad no es llegar a un acuerdo sobre la solución al problema, es interesante encaminar el diálogo a acercar posturas enfrentadas y a reconocer aquellos aspectos que a lo largo de la discusión se han ido clarificando.

¿Cómo se lleva a cabo la discusión de los dilemas morales? La dinámica de discusión de dilemas se desarrolla a partir de los siguientes pasos: un primer contacto del grupo con el dilema, contacto que suele darse a partir de la presentación del texto por parte del profesor; la adopción de una postura individual que conviene tomar por escrito; la discusión del dilema en grupos reducidos, en donde cada participante pueda argumentar su opinión; y la puesta en común del trabajo realizado en los grupos. En algunas ocasiones puede ser de interés pedir a los alumnos que al final del proceso revisen de nuevo su posición ante el dilema, reflejando su postura y los argumentos que la justifican.

Fases en la discusión de los dilemas morales

1. Enfrentarse al dilema moral	• El tutor reparte el texto del dilema moral. • Se hace una primera lectura en voz alta. • Para garantizar la comprensión del dilema se formulan a los alumnos preguntas sobre su contenido (quién es el protagonista, qué debe decir, porqué duda, etc).
2. Tomar una actitud tentativa	• Se pide a los alumnos que expresen por escrito su posición individual y las razones que la justifican. • Algunos alumnos leen en voz alta su opinión. • Se puede pedir al grupo que a mano alzada manifiesten cuantos alumnos están a favor de cada una de las opciones.
3. Discusión en grupos reducidos	• Se distribuye la clase en grupos de seis alumnos aproximadamente. Es recomendable que en cada grupo haya defensores de las dos alternativas para solucionar el dilema. • Cada alumno/a argumenta su posición y escucha y discute las opiniones de sus compañeros/as.
4. Debate general	• Cada grupo presenta al resto de la clase los argumentos que han surgido durante la discusión. • El profesor intenta establecer transferencias con la vida cotidiana de los alumnos, así como relacionar el tema de la discusión con otras problemáticas similares.

El entrenamiento del juicio moral. La discusión de dilemas morales es una metodología pensada para ayudar a las personas a desarrollar su capacidad de juicio moral. Es decir, para ayudar a elaborar argumentos respecto a la corrección o incorrección de los hechos morales. Tener un juicio moral maduro es especialmente útil cuando la persona se encuentra ante situaciones conflictivas en las que resulta difícil tomar una decisión. Conseguir un nivel óptimo en el desarrollo de esta capacidad depende en gran medida de las posibilidades que el sujeto tiene para ejercitarla. Al igual que ocurre con otras capacidades de la personalidad moral, también el juicio moral mejora mediante el entrenamiento. En la medida en que ofrezcamos a los alumnos oportunidades para ejercitar su capacidad de argumentación en

relación a temas controvertidos es más probable que avancen hacia niveles superiores de razonamiento moral. Los dilemas son, en este sentido, un instrumento útil que nos permite entrenar de forma sistemática el juicio moral.

Ponerse en el lugar del otro: role-playing

La interpretación de escenas o situaciones significativas en la que los participantes toman distintos papeles constituye la base de los ejercicios de role-playing. Con ellos se pretende favorecer en los alumnos la experiencia de ponerse en la piel del otro, reconociendo sus pensamientos, sentimientos y puntos de vista. Se trata pues de una metodología pensada para desarrollar la empatía y la perspectiva social. Asimismo, los ejercicios de role-playing pueden ser utilizados para escenificar situaciones vividas por el grupo o como un recurso para la resolución de conflictos.

¿Qué es un role-playing? El role-playing es un ejercicio en el que dos o más personas escenifican un breve episodio en el que se plantea un problema de relación personal, un acontecimiento significativo, o una situación que obliga a tomar una decisión difícil. Cada uno de los participantes en la dramatización asume el personaje que le corresponde y se esfuerza por interpretarlo de la forma más realista posible. La conversación más o menos improvisada entre los participantes y la capacidad para salir de uno mismo y situarse en el lugar del personaje que se debe interpretar son los elementos claves de estos ejercicios. Así, para llevar a cabo un role-playing es necesario plantear un problema, definir una situación concreta en la que se vive la cuestión que se desea tratar y caracterizar los personajes que la van a protagonizar.

Ejercicio de role-playing

María tiene diecisiete años. Este verano tiene la oportunidad de trabajar como ayudante de camarera en un bar situado en una zona turística. Está muy ilusionada porque piensa ir con dos amigas. Sin embargo, todavía debe convencer a sus padres que hasta el momento se han opuesto a la experiencia. Hoy durante la cena piensa sacar el tema. Cuenta con la ayuda de su hermano Javier, dos años mayor que ella y que disfruta de mucha libertad para hacer lo que quiere.

María. Tienes muchas ganas de ir a trabajar. Estás convencida de que sería una experiencia genial. También valoras el hecho de ganar un poco de dinero y de poder mejorar el inglés. Dirás todos los argumentos que se te ocurran para convencer a tus padres.

Madre. No quieres ni oír hablar del tema. Está segura que el ambiente de un bar en una zona turística no es el más apropiado para una chica tan joven. Además, María no tiene ninguna necesidad de trabajar. Siempre le habéis dado el dinero que ha necesitado para realizar sus actividades.

Padre. Crees que la propuesta de tu hija es un capricho propio de la edad. Te parece bien que quiera trabajar, pero piensas que un bar de turistas no es el lugar más apropiado. Por otra parte, si María quiere mejorar el inglés estás dispuesto a pagarle un curso de inglés durante el verano.

Javier. Te parece que tu hermana tiene derecho a irse este verano a trabajar con sus amigas. Apoyarás todo lo que diga con el fin de convencer a tus padres.

¿Cómo se llevan a cabo los ejercicios de role-playing? Es conveniente empezar dedicando unos minutos a conseguir un clima favorable en el grupo. A continuación, el profesor presenta el ejercicio y pide voluntarios para interpretar cada uno de los personajes. Mientras los alumnos voluntarios preparan el papel que deben asumir, el profesor comenta con el resto del grupo aspectos a observar durante la interpretación. Algunos de estos aspectos pueden ser: el grado de credibilidad en la representación de los diferentes papeles, los argumentos que se han utilizado para defender las distintas posturas, o la capacidad de los personajes para escuchar las razones aportadas por sus compañeros. A continuación se realiza la dramatización. Mientras un grupo interpreta, el resto de alumnos observan en silencio y anotan todo aquello que consideran de interés para comentarlo posteriormente. Por último, se analiza la representación y se inicia un debate sobre el tema que plantea, intentando establecer transferencias entre la situación simulada y la realidad de los chicos y chicas del grupo.

Fases de los ejercicios de role-playing

1. Creación de un clima apropiado	• El profesor anima al grupo a implicarse en el tema e intenta crear un clima de confianza y de participación. • Se puede pedir a los alumnos que pongan ejemplos del problema a tratar y que expresen su opinión al respecto.
--	--

2. Preparació de la dramatització	• El profesor presenta la situación que debe simularse indicando con claridad cual es el conflicto, qué personajes intervienen y qué escena deberá representarse. • Se piden voluntarios que asuman los diferentes personajes. Salen de la clase y tienen unos minutos para preparar mínimamente la representación. • Al resto del grupo-clase se le dan indicaciones para observar la representación.
3. Dramatització	• Los alumnos representan la situación. • Los protagonistas se esfuerzan por asumir su papel y por encontrar argumentos que defiendan su posición. • El profesor da por acabada la representación cuando considere que han surgido suficientes elementos para el debate.
4. Análisis y debate	• Se analizan los elementos que han aparecido durante la dramatización. • El profesor invita a los alumnos a establecer transferencias a situaciones cercanas a su propia realidad.

Desarrollar la perspectiva social y la empatía. Los ejercicios de role-playing pretenden favorecer en las personas actitudes de empatía hacia los demás. Se trata de ponerse en el lugar del otro, en "la piel del otro", haciendo un esfuerzo por comprender las posiciones, argumentos y sentimientos del personaje que se interpreta. Cuanto más lejano sea el papel que se debe interpretar mayor será el esfuerzo que deberá hacer el alumno para conseguir una buena interpretación. Por el contrario, si el alumnos se identifican personalmente con el personaje que deben interpretar es más fácil que se proyecten en él sin forzarse a buscar nuevas maneras de ver la situación. Cuando estos ejercicios se realizan de forma sistemática, los alumnos tienen la oportunidad de explorar los sentimientos, prejuicios y actitudes que influyen habitualmente en su comportamiento y en las relaciones que establecen con los demás. Asimismo, los ejercicios de role-playing favorecen una mejora en las habilidades para la resolución de conflictos.

Distintas modalidades de role-playing

Conferencia de prensa. Se pide a los alumnos que piensen personajes públicos que desearían entrevistar. Después de anotarlos en la pizarra se hace una votación. El profesor o un grupo de alumnos presenta brevemente el personaje elegido –que debe ser conocido por todo el grupo–. Se piden tres alumnos voluntarios para asumir el papel del personaje. El resto del grupo representa el papel de periodistas y piensan preguntas para dirigir al personaje. Se realiza la rueda de prensa.

Resolución de conflicto. El profesor pide a los alumnos que describan por escrito una situación conflictiva que hayan vivido recientemente en su relación con otra persona. Recoge los escritos y elige uno al azar. Divide la clase en dos grupos, que representarán los dos protagonistas del problema, y a continuación se inicia una discusión encaminada a buscar una solución compartida por todos.

Conocerse sí mismo: clarificación de valores

Los métodos de clarificación de valores incluyen múltiples ejercicios que tienen como finalidad favorecer procesos de autonocimiento. Mediante diversas actividades se pretende que la persona elabore información significativa sobre distintos aspectos de su vida. Esta información le permitirá tomar conciencia de sus valores, sus creencias y de aquellas opciones que le resultan más deseables. Se trata en definitiva de conseguir que cada alumno clarifique sus opciones de valor y que se aproxime a un comportamiento acorde con ellas.

El conocimiento de sí mismo. El objetivo de las actividades de clarificación de valores es ayudar a la persona a conocerse mejor, haciendo un esfuerzo por mirarse a sí misma y estar atentas a cualquier información que descubran en relación a su persona. Se supone que incrementar el conocimiento de uno mismo redundará en una mayor transparencia y autenticidad en la propia manera de ser. Cuanto mayor sea el conocimiento que uno tiene de sí mismo –de sus deseos, angustias, preocupaciones, aspiraciones, miedos, prejuicios o maneras de enfrentarse a situaciones adversas– más fácil le resultará ser auténtico en su relación con los demás y actuar de forma coherente a sus principios de valor. Desde la perspectiva metodológica de la clarificación de valores se considera que la práctica sistemática de este tipo de ejercicios favorece la coherencia personal.

Los ejercicios de clarificación de valores. A pesar de que la finalidad última de todos los ejercicios de clarificación de valores es favorecer el conocimiento de sí mismo, presentan una amplia variedad de estructuras, dinámicas y materiales. Podemos decir que cada ejercicio o actividad prioriza un aspecto e invita al alumno a indagar en su propia persona con el fin de conocer que importancia tiene en su vida y como afecta en su manera de ser. Entre los aspectos que se trabajan con más frecuencia en la clarificación de valores encontramos los siguientes: finalidades y propósitos, aspiraciones, actitudes, intereses y sentimientos, creencias y convicciones, actividades, preocupaciones y problemas. Dichos aspectos suelen ser tratados a propósito de temas significativos o de ámbitos de relación del alumno. Temas como por ejemplo la familia, las perspectivas de futuro, el ámbito laboral, las relaciones de amistad, la sexualidad u otros.

Ejercicios de clarificación de valores

Hoja de frases inacabadas sobre "la amistad"

- Pienso que la amistad es...
- Lo que no soporto de los amigos y amigas es...
- Con mis compañeros y compañeras de clase me siento...
- Con mis amigos y amigas hablo de ...
- Me gusta estar con los amigos cuando...
- Lo que nunca perdonaría a un amigo es...
- Para que haya amistad se necesita...
- Tener amigos es importante porque...
- Me cuesta hacer amigos y amigas cuando...
- No podría ser amigo/a de alguien que...

Personas que admiro

- Piensa en cinco personas que admiras y escribe su nombre.
- Al lado de cada nombre anota tres cualidades que hacen que aquella persona te parezca admirable.
- De todas las cualidades que has anotado elige las cinco que más te gustaría poseer. Piensa el por qué.
- Comenta con tus compañeros el ejercicio. ¿En que cualidades habéis coincidido? ¿Cuales habéis valorado cada uno?

Esta es mi "web"

- El profesor invita a los alumnos a elaborar una web sobre ellos mismos.
- Al iniciar la sesión se puede elaborar un guión común que todos deberán seguir. Se piden ideas, que posteriormente se comentan y someten a votación. (Ej. Música preferida, aficiones, con quién viven, amistades, a que les gustaría dedicarse, etc)
- Durante una semana cada alumno crea su propia web.
- Se establece un calendario para que cada alumno presente su web al resto de la clase.

Cápsula del tiempo

El profesor propone a los alumnos construir una "cápsula del grupo", de manera que alguien que la encontrara veinte años después pudiera deducir como era el grupo. Para hacerlo todos deberán juntar una serie de objetos que muestren los rasgos y características más definitorias del grupo. Se pueden incluir fotografías, proyectos, poemas, escritos, objetos representativos, y todo aquello que los alumnos y alumnas consideren oportuno.

Los valores como guías de conducta. Desde la perspectiva metodológica de la clarificación de valores se considera que los valores son guías de conducta que permiten orientarse en situaciones controvertidas. La coexistencia de valores distintos que caracteriza las sociedades plurales puede llevar a los adolescentes a un estado de confusión en la tarea de construir su propia escala de valores. Los adolescentes se encuentran inmersos en una sociedad donde conviven valores diversos y con frecuencia contradictorios y, por otra parte, no cuentan con criterios que le permitan priorizar unos valores por encima de otros. Esta situación de indecisión favorece la aparición de conductas incoherentes, así como una sensación de malestar. Para superar ambos inconvenientes es necesario que cada persona se implique en un proceso de descubrimiento y toma de conciencia de aquellos aspectos y criterios que son importantes en su vida.

El proceso de valoración. Según la perspectiva de la clarificación de valores, el proceso que ayudará al sujeto a conocer cuales son sus valores y le permitirá consolidarlos se desarrolla en tres etapas: selección, apreciación y acción coherente con los valores elegidos.

Fases en el proceso de valoración	
Selección	• Selección realizada libremente y sin presiones de ningún tipo. • Se debe poder elegir entre varias alternativas • Se consideran las consecuencias de cada una de las alternativas.
Apreciación	• Apreciar el valor y vincularse afectivamente a él. • La persona se siente a gusto con el valor elegido cuando está dispuesto a afirmar públicamente sus opciones.
Acción	• El valor se asume cuando la conducta del sujeto es habitualmente coherente con la opción elegida.

Conocerse a sí mismo: autobiografía

La escritura autobiográfica es una actividad que ayuda a elaborar la identidad personal. Se trata de un conjunto de ejercicios mediante los cuales los alumnos escriben sobre sus experiencias personales. Estas narraciones permiten reconstruir el pasado y tomar consciencia de las aspiraciones que anticipan el futuro que se desea. Pasado, presente y futuro son momentos a considerar en la escritura autorreferencial y, sobre todo, son momentos que contribuyen a guiar el comportamiento.

La escritura autobiográfica en la adolescencia. La adolescencia es posiblemente una de las etapas de la vida en la cual las personas sienten una mayor necesidad por dirigir la mirada hacia su interior, experimentan una mayor curiosidad por descubrir qué les ocurre y por qué motivos les sucede todo lo viven. Es habitual que la mayoría de diarios personales se inicien precisamente durante los años de la adolescencia y que muchos de ellos se abandonen una vez se ha superado esta etapa. Por otra parte, esta necesidad de saber quién somos y cómo somos va acompañada de una búsqueda intensa de amigos y compañeros con quien poder compartir esos descubrimientos –siempre provisionales– que la persona va realizando. El ansia de intimidad es pues proporcional a la necesidad de tener con quien compartirla. Esta constatación invita a pensar que los ejercicios autobiográficos pueden ser especialmente oportunos cuando se trabaja con adolescentes.

Auto-bio-grafía. Probablemente desglosar la palabra autobiografía permita entender de manera sencilla su significado. Los tres elementos que la componen: auto, bio y grafía nos aportan cada uno de ellos una característica de este recurso. *Auto* hace referencia a uno mismo, al yo consciente; *bio* indica el contenido de la escritura: la propia existencia; y *grafía* designa el medio técnico que se utiliza en la escritura autorreferencial. Así pues se trata de conocerse a sí mismo a partir del ejercicio de la escritura.

El conocimiento de sí mismo. Los ejercicios de escritura autobiográfica son sobre todo una posibilidad para conocerse a sí mismo: para poner nombre, expresar, reconstruir y dar sentido a experiencias ya vividas. Pero al mismo tiempo son también una oportunidad para construir la identidad personal que uno desea: los relatos sobre la propia persona permiten la proyección de aquellas aspiraciones y anhelos que el individuo desearía que orientasen su futuro. Escribir supone mantener un diálogo en el tiempo, y hacerlo con el compromiso de reconocer acontecimientos del pasado y ver sus consecuencias.

Ejercicio autobiográfico: Carta a un familiar

- Elige un miembro de tu familia más cercana y escribe una carta larga dirigida a la persona que has elegido.
- Explícale todo lo que sientes hacia el/ella y que nunca le has podido decir: cómo le ves, qué te molesta, porqué le aprecias, qué es aquello que te hace sufrir, qué no entiendes de su manera de ser, etc.
- Empieza la carta con estas palabras "Como hermano/hijo tuyo quiero que sepas..."
- Finaliza la carta de esta manera "Después de todo lo que te he explicado, si sólo pudiera decirte una cosa sería..."
- Deja pasar una semana y vuelve a leer la carta que has escrito.
- Imagina ahora que eres la persona a quien has dirigido la carta. Ponte en su lugar y escribe una nueva carta. Esta vez imaginando que te diría ella a ti.
- Empieza y acaba como lo hiciste en la carta anterior. Como hermano/madre/padre tuyo quiero que sepas..." y "Después de todo lo que te he explicado si sólo pudiera decirte una cosa sería..."

(Se pueden introducir tantas variaciones como se deseen en el ejercicio modificando el destinatario de la carta: un amigo, un profesor, un político, un ídolo, etc)

Cómo se llevan a cabo los ejercicios de autobiografías guiadas? Evidentemente la escritura autobiográfica no tiene unas fases determinadas porque depende del tipo de ejercicio que se lleve a cabo. La única fase común a todas las actividades basadas en la escritura autorreferencial es el momento en que el alumno de forma individual escribe sobre sí mismo. Ello puede darse de forma espontánea o sugerida, puede tratarse de la elaboración de un diario personal o bien de un escrito cuyo tema ha propuesto el profesor, puede consistir en la elaboración de un poema fruto de una experiencia reciente o en la reconstrucción de situaciones que ocurrieron hace tiempo. En fin, son muchas las posibilidades que hay para escribir sobre uno mismo y no existe una única manera de hacerlo. A continuación, nos centramos en los grupos de redacción de autobiografías guiadas y ofrecemos una propuesta de fases para estructurar las sesiones.

Fases en la redacción de autobiografías guiadas	
1. Propuesta de tema	El profesor periódicamente propone un tema de escritura a los alumnos: los estudios, los amigos, la familia u otros.
2. Momento de escritura individual	Cada alumno –habitualmente fuera de horario escolar– redacta un escrito sobre el tema indicado. Se les invita a escribir, reflexionando sobre los sentimientos que les provocan las experiencias narradas.
3. Trabajo en grupos reducidos	Por parejas o en grupos de tres, los alumnos leen sus escritos o sencillamente hablan en relación al tema objeto de sus redacciones.
4. Puesta en común y debate	Se pueden leer unos cuantos textos en público, aunque el objetivo es dialogar sobre el tema de sus escritos. Asimismo, se comenta la experiencia de escribir sobre aquel tema en cuestión y del trabajo que se ha llevado a cabo en los grupos reducidos.

Literatura, cine, fotografía y periodismo para aprender sobre valores

Con los ejercicios de comprensión se pretende favorecer la información, el debate y la crítica a propósito de hechos y situaciones sociales que permiten lecturas distintas sobre una misma realidad. Se trata de actividades que invitan a tomar conciencia, a reflexionar y, sobretodo, a dialogar con la intención de analizar las situaciones desde los distintos puntos de vista que aportan cada uno de los implicados en el conflicto. Asimismo, los ejercicios de comprensión permiten entrenar la destreza para contextualizar el juicio moral.

Comprender y criticar la realidad. Desarrollar la capacidad de comprensión crítica y aplicarla a la complejidad de los acontecimientos sociales son las dos finalidades de los ejercicios de comprensión. En ellos se invita a los alumnos a esforzarse por intentar comprender un problema concreto sin olvidar todos los aspectos particulares que presenta la situación. Se trata de deliberar y de valorar casos y hechos controvertidos que tienen lugar en un contexto determinado sobre el cual se intenta aportar el máximo de información. El principal instrumento para llevar a cabo estos ejercicios es el diálogo. Cada participante deberá precisar la opinión que le merecen los hechos, deberá ponerse en el lugar de cada uno de los implicados en la situación, y deberá entrar en una dinámica de intercambio de razones y puntos de vista con el resto de interlocutores. Se trata de dialogar para entenderse y de precisar los desacuerdos con la voluntad de acortar distancias entre posturas inicialmente enfrentadas.

Tipología de materiales. Los recursos que se pueden utilizar en las actividades de comprensión son muy variados. Aquí, sin embargo, presentaremos cuatro de los que consideramos más sugerentes y quizás más fáciles de utilizar en el ámbito educativo, y, en concreto, en la intervención con adolescentes. Éstos son: la literatura, el cine, las imágenes y el periodismo.

- La literatura con frecuencia nos plantea situaciones de la vida de las personas, recreándose en sus detalles y aportando descripciones que nos permiten captar la complejidad de cada acontecimiento. En ella se muestra como los conflictos permiten lecturas diferentes en función de los personajes que intervienen, de sus intereses, emociones, necesidades y maneras de entender e interpretar la realidad. Los textos literarios presentan acontecimientos singulares que narran experiencias humanas muy comunes y significativas, experiencias que invitan a indagar nuevas formas de vida

diferentes a la propia. Por todo ello, son una valiosa oportunidad para trabajar la comprensión con jóvenes que por su edad están imaginando y diseñando su futuro.

- El cine es probablemente el recurso que llega de forma más intensa e inmediata a la sensibilidad y afectividad de las personas. Las películas permiten vivir experiencias en la piel de otros, facilitando así el ejercicio de la perspectiva social. En la medida que la persona se identifica con los personajes –aún cuando éstos sean aparentemente muy lejanos a su realidad– le resulta casi imposible no ponerse en el lugar del protagonista e interpretar la situación tal y cómo éste lo hace. La fuerza del cine para transmitir sentimientos y recrear experiencias concretas hacen de él un recurso de primera magnitud para el desarrollo de las capacidades de comprensión.
- Las imágenes tienen la capacidad de conectar de forma inmediata e intensa con la sensibilidad de la persona que las mira. Por otra parte, permiten interpretaciones, sugerencias y vivencias distintas en función de cada sujeto. La facilidad para acceder a imágenes significativas y sugerentes, junto con la posibilidad que éstas ofrecen para trabajar la sensibilidad moral las convierten en un recurso muy recomendable para usar con chicos y chicas jóvenes.
- Los reportajes periodísticos son trabajos muy útiles para conocer situaciones injustas, hechos donde se conculcan los derechos humanos, experiencias que hieren la sensibilidad y debates sociales. Son una posibilidad de conocer vivencias de otras personas y otras realidades, y de dar a conocer formas de vida, acontecimientos y situaciones alejadas u olvidadas. El conocimiento de tales situaciones es el primer paso de la comprensión. Por otra parte, la denuncia y la crítica social, la reivindicación, y la toma de conciencia de la realidad que ejerce el periodismo generan en el lector sentimientos de distinta naturaleza. Sentimientos tales como indignación, impotencia, compasión, tristeza, o vergüenza. La correcta elección de los artículos a tratar en clase es un elemento fundamental para sacar provecho de este recurso.

¿Cómo se llevan a cabo los ejercicios de comprensión? La dinámica de este tipo de actividades varía notablemente en función del recurso que se utilice: una foto, un poema, una película, un cómic, una novela o cualquier otro material. Pese a esta variación hay tres fases que deberían estar presentes en todos los ejercicios de comprensión. Un primer momento de contacto con el problema y con el material concreto que se va a trabajar. Una segunda fase de interpretación individual de la situación. Y una última etapa en la que los alumnos

comparten sus puntos de vista y sus lecturas sobre la realidad observada. Se trata de dialogar para comprender de forma más amplia la situación y de hacerlo considerando los intereses, necesidades y sentimientos de todos los implicados en el caso considerado.

Fases en los ejercicios de comprensión crítica	
1. Presentación de la actividad	El profesor comenta a los alumnos qué tema se tratará en la sesión y les entrega el material. Plantea preguntas dirigidas a implicar a los alumnos en el problema y a que éstos formulen la situación desde su propia perspectiva.
2. Aproximación individual	Cada uno de los alumnos y alumnas interpreta la situación a partir de sus juicios previos. Hace una precomprensión del problema, deteniéndose en aquellos aspectos que le resulta más sugerentes.
3. Debate abierto	Es el momento de la crítica, de la autocrítica y –en la medida de lo posible– de acercar posiciones enfrentadas. En grupos reducidos, los alumnos valoran sus puntos de vista, detectan las diversas posiciones que hay en el grupo, clarifican sus desacuerdos e intentan establecer acuerdos parciales respecto a los distintos elementos que entran en juego en la discusión.

Saber comportarse: habilidades sociales

Los ejercicios de habilidades sociales centran su atención en la conducta de los sujetos. Se trata de ayudar a las personas a conseguir niveles adecuados de competencia social, para lo cual deberán abandonar aquellos comportamientos socialmente rechazados e incorporar nuevas conductas que les facilite las relaciones con los demás. Para conseguir ser una persona asertiva y socialmente competente, los ejercicios de habilidades sociales trabajan con dos elementos claves: la exposición a modelos socialmente aceptados y el ensayo de las conductas requeridas.

La competencia social como resultado del aprendizaje. Los programas de habilidades sociales parten del supuesto de que la competencia social no es un rasgo de personalidad, sino que se trata de un conjunto de comportamientos aprendidos. La conducta humana es el

resultado de un proceso de aprendizaje en el que la persona se apropia de las maneras de actuar de aquellos modelos a los que está expuesta. Si esto es cierto, la intervención sobre comportamientos socialmente indeseables que se desean suprimir requiere mostrar modelos competentes a observar e imitar. Es decir, la conducta socialmente incorrecta, ineficaz o poco hábil puede ser modificada si el adolescente rehace el proceso de aprendizaje que fue incorrecto. Aprender nuevas formas de actuar supone entrenar de forma sistemática las habilidades sociales que el alumno o alumna no posee.

Comportamiento asertivo. El comportamiento asertivo es el objetivo que persiguen los programas de habilidades sociales. En contraste con la conducta agresiva –en la que el interlocutor se siente ofendido– o la conducta pasiva –en la cual la persona no expresa lo que desea–, el comportamiento asertivo exige al alumno que exprese su punto de vista y sus sentimientos respetando siempre a su interlocutor. Así podemos decir que una persona mantiene una conducta asertiva cuando en una situación de relación interpersonal expresa sus sentimientos, deseos y opiniones de forma clara y sincera y, a la vez, respeta los sentimientos, deseos, opiniones y derechos de los demás.

Los ejercicios de habilidades sociales. Podemos decir que los ejercicios de habilidades sociales se estructuran en torno a tres elementos: la presentación de modelos, la imitación y el refuerzo positivo. El primer elemento consiste en mostrar modelos de conductas asertivas y socialmente aceptadas. Con el segundo elemento se le exige al alumno que ensaye la conducta deseada teniendo como referencia el modelo que se le ha mostrado anteriormente. Por último, se refuerzan positivamente todas las conductas parciales que el alumno ha realizado de forma correcta, aún cuando no haya adquirido plenamente la conducta deseada. La realización de este tipo de actividades permite reforzar aquellos comportamientos socialmente valorados y modificar pautas de conducta que no se adecuan a las exigencias de la conducta asertiva. Asimismo los ejercicios de habilidades sociales pretenden eliminar –o por lo menos disminuir– aquellas manifestaciones conductuales que imposibilitan una adaptación social óptima.

Algunos temas para trabajar las habilidades sociales

- Pedir ayuda.
- Tomar decisiones.
- Expresar sentimientos

- Negociar un acuerdo.
- Defender a un amigo.
- No participar en peleas.
- Dar un negativa
- Pedir disculpas.
- Formular una queja.
- Responder a una acusación.
- Concentrarse en una tarea.

¿Cómo se llevan a cabo los ejercicios de habilidades sociales? Se inician motivando a los alumnos a entrenar la habilidad. En ocasiones basta con pedir ejemplos en los que la falta de esa habilidad causó problemas al alumno y comentar a partir de ellos la utilidad de la misma. A continuación, el profesor elige una situación concreta y la resuelve de dos o tres maneras distintas: puede ofender verbalmente a su interlocutor (conducta agresiva), puede no expresar lo que piensa (conducta pasiva), y siempre representará una conducta respetuosa con los demás y en la que manifiesta su punto de vista (conducta asertiva). Esta fase finaliza definiendo los pasos a seguir para realizar correctamente la habilidad, tarea que puede asumir el profesor o bien realizarse de forma colectiva. Seguidamente los alumnos piensan situaciones en las que puedan entrenar la habilidad. Por parejas preparan y realizan su representación, tras la cual se comenta cómo lo han hecho. El profesor deberá estar atento para subrayar los aciertos de los alumnos. Por último, se invita a los chicos y chicas a entrenar esa habilidad en situaciones de su vida cotidiana.

Fases de los ejercicios de habilidades sociales	
1. Motivación	Presentar la habilidad y motivar a los alumnos a aprenderla.
2. Presentación del modelo	El profesor representa diferentes comportamientos (agresivo, pasivo y asertivo) ante la misma situación e identifica los pasos de la conducta asertiva.
3. Representación	Los alumnos representan una conducta parecida a la propuesta por el modelo, siguiendo los pasos que habían identificado en el comportamiento asertivo.
4. Refuerzo positivo	Se comentan las representaciones, insistiendo en los

	aciertos.
5. Generalización	Se practica la habilidad sin guiones y variando las condiciones del medio donde se aplica.

Bibliografía

GOLDSTEIN, A.P.; SPRAFKIN, R.P.; GERSHAW, N.J. y KLEIN, P. (1986): *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*, Barcelona, Martínez Roca.

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

LEVETON, E. (1986): *Cómo dirigir psicodrama*, México, Pax.

LÓPEZ BARBERÁ , E. I POBLACION, P. (2000): *Introducción al role-playing pedagógico*. Bilbao, Desclée de Brower.

PASCUAL, A. (1988): *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Madrid, Narcea.

PRICE, A. (2000): *Escribir desde la experiencia*. Barcelona, Paidós.

PUIG, J.M. (1995): *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona, ICE/Horsori.

VIII. Temas moralmente relevantes

La necesidad de incluir contenidos significativos en el proceso de aprendizaje no constituye un descubrimiento reciente. Desde el ámbito de la psicopedagogía y también desde los movimientos pedagógicos más comprometidos, se ha puesto de manifiesto la importancia de introducir en las aulas contenidos conectados con la vida real de los alumnos y con la realidad social en la que participan.

Los temas transversales, introducidos ahora de forma explícita en el currículum escolar, son un intento por romper las barreras que separan la cultura escolar de la cultura social. Su inclusión como contenido curricular permite acercar a las aulas aquellos problemas que la sociedad reconoce como prioritarios en un momento determinado y permitir a los alumnos y alumnas participar de los debates actuales que afectan a una parte del planeta o a la humanidad en su conjunto. Asimismo, vale la pena insistir en la repercusión que el tratamiento sistemático de temas socialmente relevantes tiene en la formación de los chicos y chicas en tanto que ciudadanos conocedores de los conflictos que afectan a la sociedad en la que viven y comprometidos en la búsqueda de soluciones justas y solidarias con los sectores más desfavorecidos.

En el capítulo que aquí iniciamos presentamos ocho temas transversales que hemos considerado especialmente relevantes desde el punto de vista moral. No se trata evidentemente de un listado exhaustivo, sino de una propuesta que puede ser ampliada y modificada en función de la realidad de cada centro. En la presentación de cada tema hemos incluido una breve definición del mismo, una explicación del contenido básico al que hace referencia, los objetivos o finalidades que se plantea y una propuesta de materiales de distinta naturaleza que pretenden facilitar su tratamiento en las aulas de secundaria.

- Educación para la paz.
- Educación para la igualdad de oportunidades.
- Educación ambiental.
- Educación para la salud.
- Educación intercultural.
- Educación para las relaciones afectivas (sexuales)
- Educación para los Derechos Humanos.
- Educación del consumidor.

Educación para la paz

La vida cotidiana nos plantea conflictos de forma continua. La historia de las sociedades es también una historia de conflictos que en ocasiones se han desarrollado de manera violenta. Ante esta realidad, la cultura de la paz y la no violencia abre nuevos retos a la educación del futuro, ahora también preocupada por la comprensión mutua, la resolución de conflictos y la solidaridad.

El conflicto como proceso no necesariamente negativo. El conflicto es un proceso intrínseco y consustancial a la existencia humana, que no hemos de entender necesariamente de forma negativa. Por otro lado, es cierto que la violencia no está presente solamente en los conflictos bélicos de carácter internacional, sino que también se manifiesta en las múltiples y diferentes formas en las que se violan los derechos fundamentales de los seres humanos. Sin embargo, la agresividad y la violencia son únicamente una de las posibles respuestas ante un conflicto, en este caso contrarias al diálogo y a la cultura de la paz por la que desde aquí queremos apostar.

La aportación desde el ámbito educativo. La educación para la paz se basa en dos elementos fundamentales: el concepto de paz positiva y el tratamiento del conflicto. Así, por un lado, se ha de entender la paz como una situación que va más allá de la ausencia de guerras y conflictos armados y, por lo tanto, la educación para la paz ha de ir dirigida a aprender sobre, en y por la paz. Y, por otra parte, desde la perspectiva de la resolución de conflictos, se pretende ayudar a los alumnos y alumnas a entender el conflicto como un proceso natural y no necesariamente negativo ni violento. Por lo tanto, se pretende enseñar a los alumnos y alumnas a resolver conflictos a través del diálogo. En consecuencia, podemos decir que la educación para la paz hace referencia a valores como la solidaridad y la participación social, así como también al respeto, la capacidad de diálogo, la libertad y la justicia.

Objetivos de la educación para la paz. De todos los objetivos que se plantea la educación para la paz, a continuación destacamos aquellos que consideramos más necesarios para trabajar con adolescentes:

- Reconocer críticamente los elementos que intervienen en las situaciones conflictivas, sus causas, sus consecuencias y sus posibles vías de solución.

- Conocer diferentes formas de abordar las situaciones de conflicto, potenciando el pensamiento creativo de los alumnos y alumnas.
- Desarrollar las capacidades necesarias que permiten gestionar las tensiones de forma no violenta y resolver los conflictos de manera activa, reflexiva y dialogante.

Contenidos de la educación para la paz. Algunos de los principales contenidos que debe abordar la educación para la paz son:

- La comprensión internacional y el desarme a través del análisis de conflictos bélicos que tiene lugar actualmente en el mundo.
- El análisis de los Derechos Humanos y las situaciones en las que éstos no son respetados e impiden el pleno desarrollo de las potencialidades del individuo.
- La resolución de conflictos basada en la reflexión y el diálogo como vías pacíficas de abordar las situaciones conflictivas.
- La visión mundialista y multicultural de un mundo en el que la diversidad de ideas, religiones, lenguas o razas debiera ser entendida como una fuente de riqueza y no de conflicto.

Material didáctico

MEC (1996): **Comportamientos no violentos**. Madrid: Narcea S.A.

Propuesta de actividades y trabajos de clase para conocer más sobre los motivos que hay detrás de los conflictos bélicos y la necesidad de construir la paz presentadas de forma interdisciplinar a través de las diferentes propuestas didácticas.

AAVV (1990): **La alternativa del juego I y II**. Madrid: Edupaz.

Manual de juegos, técnicas y dinámicas de grupo a través de los cuales se pueden trabajar actitudes y valores relacionadas con la educación para la paz de forma participativa, lúdica y socioafectiva con jóvenes de diferentes edades y en diversos ámbitos educativos.

Cine y literatura juvenil

Antes de la lluvia (1994). Dirigida por Milcho Manchevski.

Film compuesto de tres historias –dos situadas en Macedonia y una en Londres– que tienen como trasfondo la guerra. Sus protagonistas viven diferentes circunstancias determinados por la violencia de la guerra. Esto permite trabajar las consecuencias de un conflicto bélico en la vida cotidiana a través de diferentes personajes.

FRANK, A. (5ª ed., 1996): **Diario de Ana Frank**. Edición de Otto H. Frank y Mirjam Pressler [traducción del neerlandés: Diego Puls]. Barcelona: Plaza y Janés.

Obra que narra las sensaciones y vivencias de una niña judía víctima de la persecución de Hitler durante la segunda guerra mundial. La joven murió en un campo de concentración, pero su padre decidió publicar su diario como testimonio de la persecución nazi.

Bibliografía

GREIG, S; PIKE, G Y SELBY, D (1991): **Los derechos de la tierra**. Madrid: Popular.

Obra que, con intención globalizadora, pretende revisar los grandes problemas del mundo, entre los cuales se encuentran las situaciones de conflicto bélico internacional, así como también orientar el trabajo práctico en el aula.

JARES, X.R. (2ª edición, 2000): **Educación para la paz: su teoría y su práctica**. Madrid: Popular.

Manual que recoge el recorrido histórico por los orígenes de la educación para la paz, analiza sus principales elementos y características y concreta su puesta en práctica a través de una propuesta de educación para la paz con diversos ejemplos y unidades didácticas.

Webs de interés

www.unesco.org

Web institucional que recoge las últimas noticias, publicaciones, campañas y debates que tienen lugar en el seno de la UNESCO y que se orientan hacia la solidaridad y el cumplimiento de los Derechos Humanos.

www.pangea.org/org/sedupaz/

Página del Seminario de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos constituido en 1987. Recoge informaciones, materiales y recursos didácticos para trabajar por una educación liberadora, orientada a la acción social en pro de la paz y la justicia.

Educación para la igualdad de oportunidades

Se han conseguido grandes cambios en la situación de la mujer en los distintos terrenos de la vida personal y pública. Sin embargo, es imprescindible continuar avanzando hacia la igualdad real de oportunidades. La educación, ante este reto, debe proponerse una revisión en profundidad de los mecanismos a través de los cuales se siguen transmitiendo roles estereotipados, así como también debe proponerse el rechazo explícito de las discriminaciones y desigualdades que se producen en función del género.

La lucha por la igualdad de oportunidades. El acceso masivo de las mujeres al mercado laboral, un mayor control sobre la reproducción, y las luchas de los movimientos feministas son algunos de los factores principales que han conseguido una de las transformaciones recientes más profundas en nuestras sociedades: el cambio del papel de las mujeres, que afecta tanto a las instituciones sociales como a las formas de vida de las personas y en especial de las familias. Y, sin embargo, está claro que no han desaparecido la desigualdad y la discriminación de las mujeres, y que queda aún un largo camino por recorrer hacia la plena igualdad en los terrenos domésticos, políticos y profesionales. Hoy, en todo el mundo se sigue trabajando para conseguir esta igualdad de oportunidades de hombres y mujeres.

La aportación desde el ámbito educativo. El sistema educativo mixto con un currículum común para chicos y chicas no garantiza la igualdad de oportunidades ni la superación de estereotipos y roles que afectan a las decisiones académicas y profesionales. La poca presencia de la mujer en los contenidos y los materiales educativos, los estereotipos y diferentes expectativas en relación al alumnado, el lenguaje masculino, formas determinadas de relación con unos y con las otras, siguen presentes más o menos directamente en todas las áreas curriculares y en las instituciones escolares. La coeducación, o educación para la igualdad de oportunidades, debe ante todo fomentar un

análisis crítico de las relaciones de género y del papel y trato de la mujer en todos los ámbitos, para superar prejuicios, estereotipos y relaciones sexistas. Este eje transversal hace referencia a prácticas que cristalizan valores como el respeto, la igualdad y la libertad.

Objetivos de la educación para la igualdad de oportunidades. Los objetivos de la educación para la igualdad de géneros que consideramos prioritarios son los siguientes:

- Potenciar una actitud crítica ante los estereotipos y las formas encubiertas de discriminación por cuestiones de género, favoreciendo la toma de conciencia individual ante los propios prejuicios sexistas.
- Favorecer una orientación académica y laboral libre de estereotipos por cuestión de género.
- Favorecer relaciones basadas en el respeto y la igualdad entre chicos y chicas.

Contenidos de la educación para la igualdad de oportunidades. Los contenidos a trabajar permiten entrar en temas y ámbitos muy diversos:

- El análisis de los roles, actitudes, patrones culturales y normas asumidos como "naturales" aunque profundamente estereotipados.
- Distintas formas de discriminación por razón de género: en el mercado laboral, en el lenguaje, en el ámbito familiar, en la política, etc.
- Estudio de los cambios logrados a lo largo de la historia, y especialmente en el final del siglo XX, en el papel de la mujer en la sociedad.
- Situación de la mujer y de los movimientos feministas en diferentes sociedades o culturas.

Material didáctico

Seminario Educación por la Paz (1986): **Chicos/as.** Madrid, Asociación Pro Derechos Humanos.

Carpetas didácticas para reflexiunar sobre las causas y los modos de aprender los roles masculino y femenino, fomentando un concepto positivo de sí mismo/a y potenciando las relaciones igualitarias entre las personas de distinto sexo.

Cine y literatura juvenil

Yentl (1983). Dirigida por Barbara Streisand.

Yentl, una muchacha judía, comprueba cómo su futuro está totalmente condicionado por el hecho de ser mujer y decide disfrazarse de hombre para poder acceder a la educación intelectual. La película puede introducir un debate acerca de las limitaciones que ha supuesto el hecho de ser mujer en todas las sociedades.

LIENAS, G. (2001): El diario violeta de Carlota. Ediciones Alba

Carlota, animada por el juego que le propone su abuela, observa el mundo con "gafas violeta" y comprueba cómo situaciones que parecían incuestionables resultan injustas y discriminatorias. Con humor y también rabia, Carlota invita a reflexionar sobre la situación de la mujer en el mundo actual.

Bibliografía

GONZÁLEZ, A. LOMAS, C. (Coords) (2002): Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia. Barcelona: Graó.

Libro que recoge las aportaciones de diversas personas expertas. Los contenidos se refieren a las mujeres en los espacios del saber y el poder, en los escenarios del discurso y en los escenarios educativos.

SUBIRATS, M. y BRUNET, C. (1992): Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. Madrid, Instituto de la Mujer.

En la obra se recoge un estudio sobre la transmisión de valores sexistas en la escuela. Su objetivo es contribuir a la toma de conciencia sobre el tema y ayudar a desarrollar prácticas educativas orientadas a contrarrestar dicha tendencia.

Webs de interés

www.derechos.org/dd.hh/mujer

En esta web se encuentran numerosos documentos oficiales de las Naciones Unidas y otros organismos sobre los derechos de las mujeres y la eliminación de formas de discriminación.

www.rawa.org

Se trata de la página web de la Asociación Revolucionaria de Mujeres en Afganistán, que desarrolla sus actividades para la mejora de los derechos y la situación de las mujeres en este país. La información está en varios idiomas, también en español.

Educación ambiental

La preocupación por los problemas medioambientales y por el impacto negativo de la tecnología que actualmente afectan a la humanidad son el punto de partida de la educación ambiental. Además, la responsabilidad compartida de todos los habitantes del planeta ante estos fenómenos y la creencia de que el ámbito educativo puede contribuir en su mejora son los elementos que dan sentido a la educación ambiental como eje transversal.

Un concepto ampliado de medio ambiente. La progresiva y acelerada degradación de la tierra es una de las principales preocupaciones a escala mundial. Las agresiones que sufre el planeta nos han llevado hasta un concepto de medio ambiente ampliado que va más allá de la simple realidad natural. Ese concepto más abarcador de medio ambiente atiende también a la actividad humana y a las consecuencias directas que provoca en su entorno. A nivel práctico esto significa tener en cuenta la intervención del hombre a través de las posibilidades que ofrece la tecnología y, a su vez, considerar las repercusiones que tal intervención provoca en orden a la supervivencia del medio natural y de la misma especie humana. Se está ante un concepto global que, frente a los conflictos medio ambientales, debe buscar soluciones globales.

La aportación desde el ámbito educativo. El hecho de tratarse de un tema que a todos nos implica y la creencia de que la educación puede contribuir en su mejora ha hecho que la escuela también se plantee el tratamiento de los aspectos medioambientales en el aula. Así pues, la educación ambiental y tecnológica pretende trabajar el respeto por el medio que compartimos y el cuidado y la conservación por los bienes naturales que necesitamos para vivir. Ello significa trabajar en los centros educativos aspectos que van desde la responsabilidad compartida en las pequeñas acciones cotidianas hasta la creación de

espacios reflexión y aprendizaje sobre el uso responsable de la ciencia y la tecnología. De esta manera, la educación ambiental y tecnológica hace referencia a valores como el respeto y la conservación del medio, el compromiso, la participación social y la responsabilidad compartida.

Objetivos de la educación ambiental y tecnológica. Este eje transversal se plantea trabajar los siguientes objetivos con los adolescentes.

- Conocer la situación actual y la complejidad de los conflictos medioambientales, analizando sus causas y consecuencias a escala mundial.
- Tomar conciencia del hecho de que se tratan de una responsabilidad compartida, a través de la sensibilización y el fomento de actitudes participativas para la conservación y mejora del medio.
- Incorporar pautas de comportamiento para la protección del medio natural y la calidad de vida, desarrollando capacidades para dar respuesta a conflictos medioambientales.

Contenidos de la educación ambiental y tecnológica. Los principales contenidos que debería abordar cualquier proyecto de educación para la paz son los que a continuación se presentan.

- El reconocimiento de la riqueza y la aportación vital que suponen los recursos naturales ante la actual degradación del planeta.
- La acción humana y sus repercusiones directas e indirectas en el medio natural.
- La revisión de las principales consecuencias del progreso, atendiendo a las ventajas y desventajas que ofrecen la ciencia y la tecnología.
- La relación entre factores sociales, económicos, políticos y ecológicos y el fomento de soluciones globales a los conflictos medioambientales.

Material didáctico

Equipo pedagógico del taller de naturaleza "Las acacias" (2001): **Ecoauditoría escolar.** Madrid, Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.

Material pensado para alumnos de secundaria que presenta un modelo de análisis y mejora de la realidad medioambiental de los centros educativos. Consta de las fichas de trabajo, orientaciones para los tutores y un CD-Rom.

KRAMER, F. (2002): **Manual práctico de educación ambiental**. Madrid: Edupaz.

Propuesta didáctica que ofrecer diferentes actividades en las que se combinan técnicas de simulación, juegos y otros métodos educativos para el trabajo sobre el medio ambiente en el aula.

Cine y literatura juvenil

Erin Brockovich (2000). Dirigida por Steven Soderbergh.

Película basada en hechos reales en la que se ponen al descubierto el alcance de los peligros de la contaminación. Permite trabajar aspectos referentes a las acciones ilegales que se cometen en algunas fábricas y los intereses económicos que existen detrás de éstas.

DURRELL; G. (1982): **Mi familia y otros animales**. Madrid, Alianza.

Novela con alto contenido naturalista que refleja el choque con el que se enfrenta un niño inglés que se traslada con su familia a una paradisíaca isla de Grecia. Allí entrará en contacto con un medio natural sorprendente, así como con una sociedad muy diferente a la británica.

Bibliografía

GALLEGO, J. L. (2002): **Reponer la tierra**. Barcelona: Intermón, Oxfam.

Un repaso a las relaciones del ser humano con el planeta en el que se hace hincapié en algunas acciones individuales y planteamientos generales ante las consecuencias de la escasez de agua y la contaminación.

CATALÁN, A. y CATANY, M. (1996): **Educación ambiental en la enseñanza secundaria**. Madrid: Miraguana.

Reflexiones teóricas y propuestas prácticas basadas en la resolución de problemas medioambientales para desarrollar la educación a favor del medio en los centros y las aulas.

THE EARTH WORKS GROUP (1992): 50 cosas sencillas que tú puedes hacer para salvar la Tierra. Barcelona: Blume.

Libro que recoge una serie de sugerencias relativas a hábitos y conductas relacionadas con el cuidado del medio ambiente. A lo largo del trabajo el lector se debate entre ser “parte del problema” o “parte de la solución” ante distintas cuestiones socioecológicas que se plantean.

Webs de interés

www.wwf.es/educacion.php

Web de Adena que ofrece proyectos y actividades dirigidas a centros de educación formal de primaria y secundaria, así como también material diverso de educación no formal para asociaciones, comunidades y otros sectores profesionales.

www.rutaspacea.com

Página web que recoge información y diferentes propuestas didácticas sobre la educación ambiental y actividades de ocio para llevar a cabo durante el tiempo libre, muchas de ellas en grupo y al aire libre. Otra manera de vivir y disfrutar el entorno.

Educación para la salud

La adolescencia es una época especialmente delicada en relación a la adopción de hábitos de salud que pueden tener importantes consecuencias en su presente y futuro, y plantea a los centros educativos el reto de buscar estrategias de prevención de estos riesgos. Sin embargo, la educación para la salud va más allá de esta dimensión preventiva y promueve la salud en un sentido más global y positivo.

Una concepción positiva de salud. La Organización Mundial de la Salud define como "un estado completo de bienestar físico, mental y social y no solamente como la ausencia de enfermedad o dolencia". Esta concepción positiva permite entender que el fomento de la salud no se reduce a curar enfermedades o evitar hábitos perjudiciales, sino que incluye la promoción de aquellos hábitos y costumbres que proporcionan un bienestar global a la persona.

Aspectos culturales y sociales en relación a la salud. La salud está relacionada con aspectos sociales y culturales. El derecho a la salud pública, las consecuencias de la desigualdad y la pobreza, o la preocupación por las nuevas enfermedades convierten la educación para la salud en un tema absolutamente relevante. Por otro lado, tanto las posibilidades del entorno como las pautas culturales de comportamiento de los colectivos son componentes que condicionan en gran medida los hábitos y creencias individuales en materia de salud. Durante la adolescencia esta influencia es aún más importante y en algunos casos puede llevar a la adopción de hábitos seriamente perjudiciales (tabaquismo, drogas, anorexia, etc). En definitiva, la promoción de la salud no se refiere solamente a una dimensión individual sino también a una dimensión colectiva.

La aportación desde el ámbito educativo. La educación para la salud tiene el doble componente de prevención y de promoción de hábitos y actitudes saludables para mejorar la calidad de vida y el bienestar individual y colectivo. Además de ofrecer información y herramientas, promueve la reflexión, el diálogo y la toma de conciencia acerca de la importancia de cuidarse como persona y de propiciar entornos saludables. Los valores que se cristalizan en las propuestas de la educación para la salud son, entre otros, la autoestima, la responsabilidad, el respeto y la igualdad.

Objetivos de la educación para la salud: Los objetivos que consideramos más importantes en la etapa de la ESO son:

- Adquirir conocimientos y hábitos que permitan la prevención de enfermedades vinculadas a estilos de vida poco saludables.
- Promover actitudes críticas y de rechazo de hábitos perjudiciales para la salud, especialmente los vinculados a las experiencias vitales de la adolescencia.
- Adquirir actitudes y patrones de comportamiento coherentes con valores como la responsabilidad, la autorregulación y la autonomía.

- Potenciar la autoestima y el sentido de cura hacia uno mismo.

Contenidos de la educación para la salud. Los contenidos más frecuentemente trabajados son los siguientes:

- La autoestima, autoconocimiento, autonomía y proyectos personales de futuro.
- La nutrición, alimentación y trastornos asociados.
- Los peligros asociados a las drogas y el alcohol.
- El Sida y otras enfermedades de transmisión sexual
- La importancia del ejercicio físico y de mantener hábitos y formas de vida saludables.
- La participación y uso de los equipamientos sanitarios.

Materiales didáticos

Sida. SABER AYUDA (1999) Fundació La Caixa

Se trata de un completo y actualizado programa de información y prevención del Sida que contiene una gran cantidad de documentos apropiados para diferentes áreas curriculares, aplicaciones didácticas, vídeos, carteles y propuestas teatrales. Se puede solicitar la caja del programa en catalán, castellano, euskera o gallego a la Fundación La Caixa o la web www.sidasaberayuda.com

Cine y literatura juvenil

Días de vino y rosas, 1962. Dirigida por Blake Edwards.

Esta película clásica con Jack Lemmon y Shirley McLaine narra la experiencia de un matrimonio joven que encuentran en el alcohol primero diversión y escapatoria de sus problemas, y después amargura y fracaso.

SIERRA, J. (1997): **Campos de fresas**. Madrid: SM.

Luci, una chica de 18 años, queda en coma tras tomar una pastilla de "extasis" en una fiesta. El libro relata las reacciones y sentimientos de la familia y los amigos de Luci en los días siguientes. De esta forma conocemos cómo se sienten sus padres, cómo el novio de la chica intenta buscar soluciones o su amiga anoréxica se plantea luchar también

contra la enfermedad y la muerte. Una novela actual sobre las drogas de diseño y el mundo de los jóvenes.

Bibliografía

Promoción de la salud de a juventud europea. (1995) Madrid. OMS/UE/Consejo de Europa/MEC/Ministerio de sanidad y Consumo.

Un material de formación básica en la materia. Presenta con cuidadoso equilibrio entre teoría y práctica un conjunto de propuestas metodológicas para el aula.

SERRANO, M. (coord-editora) (1998): La Educación para la salud del siglo XXI. Madrid: Díaz de Santos

Se trata de una obra muy completa, con contribuciones de 38 autores, organizado en cinco partes: marco teórico de la educación para la salud; grandes problemas de la salud del siglo XXI en los que puede incidir la educación; diseño y programación de actividades educativas; proyectos especiales; y recursos i técnicas.

Webs de interés

<http://www.who.int>

Página central de la Organización Mundial de la Salud. Se encuentran referencias, documentos y recursos a nivel internacional sobre todos los temas de la salud y su promoción. La página está también en castellano.

www.educacionparalasalud.com

Página creada por la Asociación de Enfermería "Educación y salud" con el objetivo de promover la salud a través de propuestas dirigidas a diferentes colectivos. Uno de ellos es el de jóvenes, para lo cual se acceden a diferentes enlaces con información sobre drogas, Sida,etc.

La educación intercultural

El progresivo crecimiento del fenómeno multicultural en nuestra sociedad y en nuestros institutos, requiere planteamientos educativos atentos a la diversidad y preocupados por idear nuevas modalidades de aprendizaje que permitan situarse mejor ante la complejidad sociocultural. La educación intercultural es un esfuerzo en esta línea, y una apuesta clara a favor de la convivencia pacífica y respetuosa entre personas y colectivos de culturas diversas.

La pluralidad cultural. La coexistencia de diversas culturas en un territorio geopolítico delimitado es una realidad que ha ido creciendo en el transcurso de la historia y que en estos últimos años ha sido muy significativa en distintos países europeos, entre ellos el nuestro. La eficacia cada vez mayor de los medios de comunicación y la interconexión entre distintas sociedades ha originado una realidad social profundamente multicultural. Esta creciente interdependencia entre personas y sociedades obliga a pensar los problemas de modo sistémico y global y a hacerlo de acuerdo a criterios pluriculturales.

El fenómeno de la inmigración. La situación de pobreza en la que viven una parte importante de las personas llegadas de otros países y la dificultad que tienen para acceder a condiciones de vida más dignas y normalizadas hace que con frecuencia se perciba la diversidad cultural como un problema social. Así, bajo el nombre de "problemas culturales" se esconden situaciones de exclusión social y de extrema pobreza, que poco tienen que ver con la cultura de origen de sus protagonistas. Desenmascarar estas realidades y buscar soluciones que permitan a estos colectivos acceder a situaciones más normalizadas es un reto social pero es también una urgencia que debemos plantearnos a nivel educativo.

La aportación desde el ámbito educativo. Dada la complejidad del fenómeno multicultural, desde el ámbito educativo son distintas las posibilidades que tenemos de abordar el tema. Así, la educación intercultural cristaliza de formas diferentes en función de la realidad de cada centro educativo. En aquellos institutos con población culturalmente muy diversa se hace necesario promover el diálogo entre todos y la participación igualitaria en el centro, evitando cualquier tipo de discriminación manifiesta o sutil derivada de este hecho. En aulas no multiculturales se favorecerá

igualmente el reconocimiento y respeto de las distintas culturas, ayudando a los alumnos a tomar conciencia de los estereotipos sociales referentes a personas y colectivos de otras culturas. En cualquier caso se trabajará con información contrastada sobre la realidad y se tendrá como horizonte valorativo la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Objetivos de la educación intercultural. Entre los objetivos que se plantea la educación intercultural, entendemos que los más significativos para trabajar con adolescentes son los que reproducimos a continuación.

- Potenciar una actitud crítica ante los estereotipos y formas encubiertas de discriminación por cuestiones culturales o religiosas, favoreciendo la toma de conciencia individual ante los propios prejuicios culturales
- Favorecer una construcción identitaria libre y responsable, en la que se combinan derechos y deberes de todos los colectivos y todas las personas en relación a la sociedad en la que viven.
- Favorecer el diálogo entre distintas culturas, aprovechando situaciones de la vida real o diseñando experiencias que permitan el conocimiento y el intercambio cultural.
- Potenciar el respeto y la consideración igualitaria de todas las culturas y el reconocimiento de la diversidad cultural como fuente de enriquecimiento.

Contenidos de la educación intercultural. Algunos de los principales contenidos que debe abordar la educación intercultural son:

- El reconocimiento de los numerosos elementos –valores, prácticas, y normas, entre otros– que son compartidos por colectivos y personas de distintas culturas que forman parte de una misma sociedad.
- El conocimiento de elementos culturales propios de diversas culturas y valoración de la aportación de cada uno de ellos.
- Los movimientos migratorios más importantes a lo largo de la historia.
- El análisis de prejuicios y estereotipos sociales que se centran en la diversidad étnica, cultural o religiosa.
- Valores que gozan de amplio consenso entre culturas diferentes.
- Causas del fenómeno de la inmigración y conocimiento de cuestiones legales que afectan a las personas que se encuentran en situación de inmigrantes.

Material didáctico

COLECTIVO AMANI (1994): *Educación intercultural*. Madrid: Editorial Popular.

Recopilación de actividades para abordar la educación intercultural con grupos de adolescentes dentro y fuera de las aulas. Se basa en el enfoque socioafectivo y se trabajan aspectos como la percepción del otro, la formación de estereotipos, el estudio del etnocentrismo y la resolución de conflictos.

DE DIOS, J. (1993): **Cuadernos de Educación Multiétnica**. Madrid: Ed. Popular

Propuesta de actividades para trabajar el interculturalismo. Consta de 17 actividades que tratan de las formas de vida, costumbres i valores culturales de diferentes países de Tercer Mundo. Pretende favorecer actitudes tolerantes en relación a aquellas personas que por motivos políticos, económicos o ideológicos se ven obligadas a abandonar su país.

SANDÍN, Mª PAZ (1998): **Identidad e interculturalidad: Materiales para la acción tutorial. Primer ciclo de ESO**. Barcelona: Laertes.

Este material que consta de libro del alumno y libro del profesor, está pensado para su aplicación en el espacio de tutorías. El programa propone trabajar los valores de la convivencia entre personas diferentes, a través del conocimiento mutuo y el autoconocimiento, de la autoestima y la estima grupal.

Cine y literatura juvenil

Bwana (1996). Dirigida por Imanol Uribe.

El encuentro por azar de una familia con un joven inmigrante es el punto de partida de esta película centrada en el tema del racismo. A partir de las aventuras que viven sus protagonistas, el director muestra algunas de las muchas caras que tiene el racismo.

MANZI, A. (1984): **Orzowei**. Barcelona: Noguer/ 4 vientos.

En esta novela, ambientada en un poblado de la selva, se abordan temas tan permanentes como la realidad de los inmigrantes, la búsqueda de la identidad, la discriminación y la posibilidad de entendimiento.

BEN JELLOUN, T. (1998): **Papá, ¿Qué es el racismo?** Madrid: Alfaguara.

Una niña perpleja durante una manifestación contra el racismo le pregunta a su padre: ¿Papá, qué es el racismo? Tahar Ben Jelloun se lo explica con palabras claras y concisas.

Bibliografía

TOURAINÉ, A. (1997): **¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes**. Barcelona: PPU
El sociólogo francés analiza el papel que cobran en la sociedad actual y en una nueva modernidad el sujeto, los movimientos sociales, el Estado o la democracia, con el fin de señalar las posibilidades para combinar identidades particulares y participación de todos en una sociedad compartida y de convivencia multicultural.

ESSOMBA, M (Coord). (1999): **Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas**. Barcelona: Ed. Graó.

Diversos autores y autoras, tanto desde el mundo universitario como desde la práctica docente en los centros, ofrecen aportaciones teóricas y prácticas concretas sobre la escuela intercultural. Después de hacer un recorrido por los temas más significativos en la actualidad sobre la dimensión intercultural de la educación, se procede al análisis de sus agentes intervinientes y de sus contenidos, finalizando la obra con diversos textos que abordan la manera de afrontar un fenómeno tan complejo y preocupante como es la alta concentración de alumnado inmigrado en algunos centros educativos.

Webs de interés

www.sosracismo.org

Página de la organización SOS Racismo de Bilbao. Permite acceder a información útil sobre la entidad y sobre el tema de la multiculturalidad y el racismo.

www.unionramani.org

A partir de esta página se tiene acceso a mucha información, recursos y páginas de la comunidad gitana, aún olvidada y marginada por nuestra sociedad.

Educación para las relaciones afectivo-sexuales

Las relaciones afectivas y sexuales que establecemos tienen una importancia fundamental para el equilibrio emocional de las personas. Para los adolescentes y las adolescentes de las aulas de ESO, el amor, los afectos y la sexualidad se convierten en un tema de interés de primer orden. La educación afectivo sexual pretende dar respuesta a esta inquietud vital de los chicos y chicas facilitándoles la capacidad para mantener relaciones sanas, felices y responsables.

Más posibilidades para la libertad. En nuestra sociedad hay múltiples posibilidades y opciones de vivir el amor, la sexualidad y las relaciones afectivas, así como una gran cantidad de mensajes e información sobre estas cuestiones. Sin embargo, también hay una gran cantidad de viejos y nuevos estereotipos, confusiones o desconocimiento, así como desigualdad, dependencia o maltrato en muchas relaciones. Escoger más libremente el tipo de vida que se quiere llevar y las relaciones afectivas y sexuales que se desean vivir, exige por lo tanto reflexionar sobre las influencias que recibimos y sobre los propios sentimientos, intereses y valores.

La aportación desde el ámbito educativo. En la adolescencia, el amor, las relaciones con el otro sexo, la propia identidad o las dudas acerca de la sexualidad, se convierten en temas prioritarios. Así pues, parece que lo más apropiado es aprovechar este interés de los chicos y las chicas como una herramienta para la formación personal, la reflexión y el debate, y fomentar a la vez relaciones satisfactorias y equilibradas y una vivencia de la propia sexualidad positiva. La educación afectivo-sexual, desde esta perspectiva, no es información sobre las enfermedades de transmisión sexual o los métodos anticonceptivos: hace referencia al amor, los prejuicios y estereotipos, las formas de relación que se quieren establecer con otras personas, la sexualidad, la autonomía, la libertad, la responsabilidad y el entendimiento mutuo.

Objetivos de la educación afectivo-sexual. Los objetivos que se plantean para la etapa de la educación secundaria son los siguientes:

- Favorecer relaciones interpersonales y afectivas respetuosas y satisfactorias.
- Fomentar una comprensión de la sexualidad como forma de comunicación, afectividad y placer respetuosa y libre.

- Desarrollar una aceptación positiva del propio cuerpo, persona e identidad sexual.
- Potenciar una actitud crítica ante los estereotipos sobre comportamiento sexual en chicas y en chicos.
- Potenciar el respeto por las diferentes opciones sexuales.

Contenidos de la educación afectivo-sexual: Algunos de los objetivos más interesantes para trabajar en esta etapa son:

- El reconocimiento de diferentes formas de vivir positivamente las relaciones afectivas y diferentes opciones sexuales, mientras estén basadas en la igualdad y el respeto mutuo.
- Movimientos sociales a lo largo de la historia a favor de las libertades y los derechos sexuales.
- Los sentimientos relacionados con el amor.
- El análisis crítico de los estereotipos sociales asociados al género y la sexualidad.
- La sexualidad como forma de expresión en un sentido amplio y diverso. Fases y características de la respuesta sexual humana.

Material didáctico

PROGRAMA HARIMAGUADA (1994): Carpeta didáctica de educación afectivo-sexual para la educación secundaria. Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Dirección general de Ordenación e Innovación Educativa.

Esta carpeta contiene cinco unidades didácticas con fichas para el alumnado y guiones para el desarrollo de las actividades. Las cinco unidades didácticas son: "Somos seres sexuados", "Desarrollo sexual", "Fecundación, embarazo y parto"; "Anticoncepción y aborto"; "E.T.S. y SIDA". Van acompañadas de una guía muy completa para el profesorado, y cuenta también con una Guía de formación de padres y madres.

Video educativo Sexualidades (2001). Barcelona: Serveis de Cultura Popular-Fundació Jaume Bofill.

Este vídeo plantea diferentes aspectos de la sexualidad de los adolescentes, con la finalidad de constituir un instrumento de apoyo para la educación afectiva y sexual.

Cine y literatura juvenil

Beautiful thing (1996). Dirigida por Hettie MacDonald.

Jamie es un chico tímido que vive con su madre en un barrio del este de Londres y Ste, otro chico del barrio, un deportista que recibe fuertes palizas de su padre y hermano. La película narra sus problemas y también el amor que nace entre ellos dos, y puede servir para plantear en clase el tema de la homosexualidad.

NERUDA, P. (1986): **Veinte poemas de amor y una canción desesperada**. Madrid, Alianza.

La poesía clásica es una muy buena posibilidad para tratar el tema de los sentimientos y del amor.

Bibliografía

OLIVEIRA, M. (1998): **La educación sentimental**. Barcelona: Icaria.

En esta obra la autora analiza la sexualidad y la afectividad en la sociedad actual y los principales problemas a los que se enfrentan particularmente los jóvenes. Incide en la construcción social y cultural de los géneros y ofrece una propuesta propia de educación afectivo sexual para la educación secundaria.

BARRAGÁN, F. (1997): **La educación sexual. Guía teórica y práctica**. Barcelona: Paidós.

Esta guía pretende ofrecer reflexiones interdisciplinares y experiencias en los diferentes niveles educativos entorno a una concepción de la sexualidad y de las aplicaciones educativas al aula más allá de los aspectos biológicos. El autor propone introducir los intereses sexuales infantiles y juveniles en la educación sexual.

Webs de interés

www.centrejove.org

Página web del Centro Joven de Sexualidad y anticoncepción de Madrid, con información muy variada para jóvenes. La página del Centro de Barcelona, en catalán, se encuentra en www.centrejove.org.

www.lambdaweb.org

Es la página del Casal Lambda, centro asociativo sin ánimo de lucro que tiene como objetivo la normalización del hecho homosexual. Desde esta página se accede no solamente a sus muchas actividades, grupos de trabajo, etc, sino también a información sobre los diferentes temas relacionados con la homosexualidad masculina y femenina.

Educación para los Derechos Humanos

La injusticia y los atentados contra la libertad y la dignidad humanas son una constante a nivel mundial. La educación para los Derechos Humanos parte de la idea que la lucha contra su violación puede resultar más efectiva si se combina con un trabajo preventivo a través del desarrollo de programas de sensibilización y de enseñanza de los derechos fundamentales de la persona.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos. De la necesidad de concretar aquellos derechos que todos compartimos y podemos reclamar por el simple hecho de ser personas nace la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Lamentablemente, la realidad presenta todavía en la actualidad conflictos bélicos, situaciones de discriminación y desigualdad social, de pobreza y de explotación y muchas otras circunstancias que atentan contra la dignidad humana y los derechos fundamentales de la persona. Pero el hecho que estos no siempre sean respetados no les resta ni necesidad ni conveniencia. Al contrario, los Derechos Humanos han de representar un horizonte común para la humanidad, y el hecho de transformarlos en realidad un deber para todos.

La aportación desde el ámbito educativo. La enseñanza de los Derechos Humanos nace de la preocupación por preservar un conjunto de derechos fundamentales para todas las personas. Así pues, pretende defender y proteger una serie de principios básicos que velan por el bien individual y común, que garantizan a la vez la dignidad humana y la convivencia. En realidad, este eje transversal aparece como una respuesta a la gran contradicción entre el discurso sobre los Derechos Humanos y la injusta realidad que se da actualmente en muchos países. Por ello, el simple trabajo sobre la prensa diaria es un recurso de interés por un análisis en el aula sobre situaciones en las que se violan derechos

fundamentales del ser humano. La educación para los Derechos Humanos pretende trabajar valores como la responsabilidad conjunta, el respeto a los otros, la libertad, la justicia y la dignidad humana.

Objetivos de la enseñanza de los Derechos Humanos. Destacamos los siguientes objetivos en la enseñanza de los Derechos Humanos:

- Conocer y analizar los derechos recogidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Sensibilizar y reflexionar sobre situaciones de injusticia social en las que se incumplen derechos básicos de la persona.
- Tomar conciencia de los Derechos Humanos y del hecho que su defensa se trata de una responsabilidad compartida.

Contenidos de la educación para los Derechos Humanos. Los principales contenidos a trabajar desde la educación para los Derechos Humanos son los siguientes.

- La Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Las existencia de situaciones, la lucha y los movimientos contra la pena de muerte, la tortura, las violaciones, los maltratos, la explotación, la esclavitud, los juicios injustos y todas aquellas situaciones que atentan contra alguno de los derechos fundamentales del hombre.

Material didáctico

CRUZ ROJA JUVENTUD (1996): **Derechos Humanos en la escuela 1,2 y 3... es tarea de todos y de todas: propuesta de sesiones de trabajo con escolares de la Educación Secundaria Obligatoria (12 a 16 años).** Madrid: Cruz Roja Juventud.

Propuesta para abordar la educación en y para los Derechos Humanos, tanto en el marco escolar como en el de ocio y tiempo libre. Se examinan problemas concretos como la paz, el desarrollo, la situación de la mujer, de la infancia, de los extranjeros y las minorías, el derecho a la información, a la intimidad y la libertad de expresión.

GIL, F; JOVER, G i REYERO, D. (2001): **La enseñanza de los Derechos Humanos.** Barcelona: Paidós.

Amplia propuesta de actividades para la enseñanza de los Derechos Humanos en el aula, en la que también se incluyen materiales para ser utilizados en actividades extraescolares, utilizando nuevas tecnologías o desde el ámbito de educación especial.

Cine y literatura juvenil

Pena de muerte (1995). Dirigida por Tim Robbins.

Película que se interroga sobre la práctica de la pena de muerte en Estados Unidos. El film recoge las diferentes caras, opiniones y argumentos alrededor de la pena de muerte a través de los diferentes personajes, abriendo así un espacio de reflexión.

SIERRA, J. (1998): **La música del viento**. Barcelona: Editorial del Bronce.

Novela en la que un periodista descubre en una alfombra traída de la India un mensaje de socorro del niño que la ha tejido. Este hecho lleva al personaje a iniciar una investigación que le llevará a descubrir la tremenda realidad de la esclavitud y la explotación infantiles en este país.

Bibliografía

VASAK, K. (1999): **Los derechos humanos ante el siglo XXI**. Bruselas: Bruylant.

Obra que representa el esfuerzo por hacer una amplia revisión y una profunda reflexión sobre la práctica de los derechos humanos y los atentados contra estos en la actual situación del mundo.

NACIONES UNIDAS (1978): **La carta internacional de Derechos Humanos**. Nueva York: Naciones Unidas, Oficina de Información Pública.

Redactado completo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos aprobada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el día 10 de diciembre de 1948 que incluye los motivos, intenciones y los treinta artículos que la componen.

Webs de interés

www.derechoshumanos.cl

Página web que promueve la investigación, el desarrollo y la difusión de los derechos humanos a través de internet. Incluye una biblioteca digital con importante documentación al respecto.

www.a-i.es

Web de Amnistía Internacional que contiene documentos de interés, noticias y información diversa, juntamente con una recopilación de recursos y materiales educativos para ser utilizados en centros de educación formal y no formal.

Educación del consumidor

El fenómeno del consumismo es uno de los elementos más característicos de las sociedades occidentales. En este sentido, el poder alcanzado por los medios de comunicación, y sobretudo por la publicidad, ha contribuido a acentuar sus consecuencias. Ante esta realidad, la educación del consumidor propone un cambio en los valores dominantes y el desarrollo de la actitud crítica y responsable ante el consumo.

Consumo y mass-media. Que nuestra sociedad tiene como una de sus características más omnipresentes el consumo casi incontrolado no resulta desconocido para nadie. La cantidad de productos que están a nuestro alcance, el valor otorgado a su posesión y la popularidad adquirida por algunas marcas comerciales son algunos de los elementos que hacen posible este fenómeno. En este sentido, destaca la influencia que bajo intereses económicos ejercen los medios de comunicación, sobre todo entre los sectores más jóvenes de la población. Así pues, los mass-media, y sobre todo la publicidad, más allá de la función difusora y comercial, están siendo capaces de crear nuevas necesidades y promover algunos de los contravalores que hoy ocupan lugares dominantes en nuestra sociedad.

La aportación desde el ámbito educativo. Ante el fenómeno social del consumismo, este eje transversal pretende ofrecer una revisión de los valores implícitos y un cambio de actitudes coherente con una nueva propuesta. No se trata solo de aprender a hacer un uso responsable de los productos cotidianos, sino también de preguntarse por su conveniencia y fomentar una actitud crítica ante los medios de comunicación y el fenómeno de la

publicidad que nos incitan continuamente a su compra y uso. De esta manera, la educación del consumidor pretende trabajar valores como la actitud crítica, el autocontrol, la responsabilidad, el respeto a los demás y la defensa de los propios derechos como consumidor.

Objetivos de la educación del consumidor. Del conjunto de objetivos que se plantea la educación del consumidor, destacamos aquellos que consideramos más necesarios para trabajar con alumnos de la ESO.

- Conocer los derechos y deberes del consumidor y la sociedad de consumo, así como también entrenar habilidades necesarias para la búsqueda de información significativa en esta dirección.
- Fomentar una actitud crítica ante los medios de comunicación de masas, a la vez que se desarrollan la autonomía y el autocontrol, permitiendo así un consumo crítico y responsable.
- Desarrollar actitudes de respeto y responsabilidad en el uso de productos y en la relación con los otros consumidores.

Contenidos de la educación del consumidor. Los principales contenidos a trabajar desde la educación del consumidor con adolescentes son los siguientes.

- Los medios de comunicación de masas, sobretudo la publicidad, y los peligros que se derivan de su masificación y manipulación.
- Las consecuencias ambientales del uso de determinados productos y, por lo tanto, la necesidad de un consumo responsable.
- El comercio justo y la solidaridad en los intercambios comerciales entre diferentes países.

Material didáctico

ALBAREDA, L.; BERTRÁN, D.; MONTAGUT, X.; NAVARRO, E.; y SCOLES, R. (SODEPAZ) (1998): **Guía educativa para el consumo crítico. Materiales para una acción educativa sur-norte. Efectos sociales y ambientales del consumo.** Madrid: Los libros de la Catarata.

Materiales educativos muy completos con información y actividades para desarrollar en clase estructuradas alrededor de ocho temáticas diferentes: residuos, energía, café, chocolate, madera, calzado deportivo, ropa, zumos y bebidas.

Cine y literatura juvenil

Rosalie's goes shopping (*Rosalie va de compres*) (1989). Dirigida per Percy Adlon.

Película que, de manera irónica, pone de manifiesto la fascinación de una mujer ante la publicidad que la lleva a la compra casi compulsiva de todo lo que esta le presenta. Permite trabajar la influencia de los mass-media y los peligros del consumismo incontrolado.

RODRÍGUEZ, M. (2000): **Mimí al volante**. Barcelona: Edebé. (Premio Edebé 2000)

Novela irónica que, a través de la divertida historia de su protagonista, arrastra al lector hasta una ferviente crítica a los mass-media en la sociedad actual y a su manipulación para aumentar las audiencias, sobretudo en la televisión.

Bibliografía

SCHWERMER, H. (2002): **Mi vida sin dinero**. Madrid: Gedisa (Testimonios).

Obra que presenta el testimonio de alguien que decide dar un cambio radical a su vida. Se trata de una invitación a pensar formas alternativas de convivencia, representando un espacio de reflexión sobre los valores dominantes y una crítica del actual fenómeno del consumismo.

INSTITUTO NACIONAL DEL CONSUMO (1998): **Líneas metodológicas para la educación del consumidor**. Madrid: Instituto Nacional del Consumo.

Revisión sobre algunas ideas centrales en el campo de la educación del consumidor que invitan al profesorado a reflexionar al respecto, mientras ofrecen también un modelo a estos profesionales.

Webs d'interès

www.infoconsumo.es/eecred

Página web que recoge una red de educación del consumidor que pretende coordinar esfuerzos, compartir materiales didácticos e informaciones de las diferentes comunidades autónomas en el trabajo sobre este tema.

www.consumo-inc.es

Web del Instituto Nacional de Consumo del Ministerio de Sanidad y Consumo en la que puede encontrarse todo tipo de información sobre el tema. Algunos de los contenidos a destacar son la guía del consumidor, noticias de interés y publicaciones sobre el tema.

Bibliografía

BOLIVAR, A. (1993): *Diseño curricular de ética para la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Madrid, Síntesis.

BOLIVAR, A. (1993): *Los contenidos actitudinales en el curriculum de la Reforma*. Madrid, escuela española.

BUSQUETS, M.D.; CAÍNZOS, M.; FERNÁNDEZ, T.; LEAL, A.; MORANO, M. y SASTRE, G. (1993): *Los temas transversales*, Madrid. Aula XXI/Santillana.

GONZÁLEZ-LUCINI, F. (1990): *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid, Alhambra.

GONZÁLEZ-LUCINI, F. (1994): *Temas transversales y educación en valores*. Madrid, Alauda-Anaya.

GONZÁLEZ-LUCINI, F. (1995): *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid, Alauda-Anaya.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Temas transversales y desarrollo curricular*. Madrid, MEC, 1993

YUS, R. (1996): *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona, Graó.

YUS, R. (1997): *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid, Alauda-Anaya

IX. Actividades para la clase de tutoría

Durante estos últimos años han sido numerosos los programas educativos que se han diseñado para trabajar la educación en valores con adolescentes. En unos casos se trata de propuestas centradas en temas moralmente relevantes, en otros casos se prioriza el entrenamiento de algunas capacidades propias de la inteligencia moral. Asimismo, existen programas mixtos en los cuales los temas se tratan a partir de metodologías que persiguen el desarrollo de distintas capacidades. Al margen de las diferencias y la singularidad de cada una de las propuestas, todas ellas comparten la voluntad de facilitar el trabajo sistemático en las aulas de educación secundaria respecto a cuestiones y problemas atravesados por valores.

En este último capítulo ofrecemos, a modo de ejemplo, distintas propuestas de actividades para trabajar en las sesiones de tutoría con el grupo clase. La preparación previa de la actividad a realizar, precisando el tipo de tareas que se exigirá a los alumnos y su secuenciación, facilita un aprovechamiento mayor de la sesión, a la vez que permite insisitir en aquellos aspectos que el tutor o tutora considera prioritarios. Los ejemplos que aquí incluimos giran en torno a distintos núcleos temáticos de interés y están pensados para ocupar entre una y dos sesiones de clase.

- "¿Cómo soy?"
- "¿Cómo dialogar?"
- "Pedir disculpas"
- "Derechos Humanos"
- "Buenos amigos"

¿Cómo soy?

Conocerse a sí mismo es uno de los horizontes éticos que se deben proponer los seres humanos. Reconocerse capaz de autonomía y responsabilidad, aprender a tomar conciencia de los propios deseos, opiniones, sentimientos y valores, e integrar las experiencias vitales en una identidad enraizada y abierta al futuro son tres grandes objetivos del conocimiento de sí mismo. Ayudar a adquirir un mayor dominio de estas

disposiciones es algo que podemos llevar a cabo con nuestros alumnos en las sesiones de tutoría.

Título: ¿Cómo soy?

Temática: Autoconocimiento

Objetivos: Tomar conciencia de sí mismo.

Reconocer los propios valores, sentimientos, emociones y razones.

Realizar ejercicios autobiográficos

Definir y reconocer algunas emociones

Desarrollo de la actividad

Aunque conocerse a sí mismo es una tarea que se lleva a cabo, incluso sin proponérselo, en múltiples actividades y momentos de la vida escolar y no escolar, resulta muy positivo dedicarle alguna de las sesiones de tutoría.

- La primera sesión sobre el autoconocimiento podría comenzar dedicando unos minutos a motivar a los alumnos. Para ello, el profesor o la profesora iniciará un intercambio de preguntas y respuestas, por ejemplo, sobre cuestiones como: ¿Qué es una autobiografía? ¿Qué es un diario personal? ¿Para qué sirve escribir un diario? ¿Cuándo solemos tener necesidad de escribir un diario personal? Sobre estas cuestiones se conducirá un debate que, entre otras ideas, incidirá en la voluntad de escribir para poner orden y clarificar las propias vivencias, para facilitar el control de uno mismo y para moverse en dirección ideales éticos.
- Tras el debate podemos pedir a los alumnos que respondan a un ejercicio de frases inacabadas. Las respuestas en principio serán privadas y sólo se revelarán si el alumno lo desea. Sin embargo, tras el trabajo individual de responderlas, se les pedirá que escojan una de ellas y que todos la comenten en pequeño grupo. Después de los comentarios se pedirá a un relator de cada grupo que explique al conjunto de la clase el aspecto más relevante de todos los que se han tratado. La clase puede acabar con una discusión conjunta sobre lo que haya salido.

De pequeño/a me gustaba...

Durante la infancia la persona más significativa fue..... ¿Por qué?...

Noté que me hacía mayor cuando....

Lo que más admiro de mis padres es...

Mi familia es...

¿Qué momento de la vida recuerdas con gusto?

Lo más injusto que he vivido fue...

Hoy la persona más importante de mi vida es.....¿Por qué?...

Lo que más valoro de mis amigos y amigas es...

¿Qué te gustaría conseguir en el futuro?

Me equivoqué cuando...

Me considero una persona....

Sería un éxito si...

Qué otras preguntas o frases inacabadas añadirías ...

- Es conveniente pedir a los alumnos que durante la semana redacten un escrito autobiográfico a partir de la siguiente cuestión: ¿Qué título daría a mi autobiografía y por qué motivos se lo pondría?
- Los primeros minutos de la segunda sesión de trabajo autobiográfico se destinarán a comentar los escritos. Si lo permiten sus autores, se leerá alguno de los textos y luego se buscará alguna cuestión para considerar los escritos de modo indirecto: ¿Quién ha puesto un título optimista y quién pesimista? ¿Es posible ser objetivo al redactar un escrito autobiográfico? ¿Te ha servido para algo haber escrito este texto?
- El núcleo de la sesión se destinará a trabajar las emociones, para ello introduciremos el tema preguntando sobre qué emociones aparecen en los escritos de los alumnos. O simplemente se comenzará preguntando qué es una emoción.
- Tras la discusión del concepto de emoción, se anotará en la pizarra una lista de emociones. Con esta lista, cada alumno de modo individual o en pequeño grupo, describirá las circunstancias en las que suele aparecer cada emoción y una situación personal en la que se experimentó tal emoción. Una lista de emociones puede ser la siguiente: vergüenza, amor, indignación, culpa, orgullo, humildad, celos, miedo,

compasión , envidia, esperanza, odio. Una vez acabado el trabajo escrito se pondrá en común y debatirá con la intención de familiarizarse con las emociones enumeradas y las circunstancias en que aparecen.

- Un buen trabajo complementario puede consistir en pedir a los alumnos que seleccionen dos o tres autorretratos realizados por artistas y que describan las emociones que expresan.
- Otra posibilidad es realizar un vídeo en el que cada alumno de la clase gravará un minuto durante el cual hará lo que desee para presentarse a sí mismo.

¿Cómo dialogar?

Cuando una sociedad toma conciencia de su pluralidad, se le hace necesario encontrar algún medio para alcanzar acuerdos que satisfagan los diferentes puntos de vista que conviven en ella. Con toda probabilidad, el diálogo es el mejor método de acercar posiciones y construir formas de vida en común aceptables por todos. En tales contextos no es exagerado decir que una persona correcta es aquella que ante una situación de conflicto es capaz de dialogar con todos los implicados con ánimo de llegar a acuerdos justos. Y si estamos en lo cierto, la educación cívico-moral en sociedades plurales y democráticas debe enseñar a dialogar a los jóvenes para que sean capaces de deliberar en las futuras situaciones de discrepancia que van a encontrar en su vida privada y en su vida ciudadana.

Título: ¿Cómo dialogar?

Temática: Habilidades dialógicas.

Objetivos: Aproximarse al concepto de diálogo.

Valorar el diálogo como método de resolución de conflictos.

Adquirir un mejor dominio de las habilidades dialógicas (expresar la propia opinión, escuchar las puntos de vista ajenos, relacionar las razones que aducen los diferentes interlocutores y esforzarse por alcanzar acuerdos).

Formular principios reguladores de las situaciones de diálogo.

Desarrollo de la actividad

Como todas las capacidades humanas relevantes, a dialogar se aprende en múltiples situaciones escolares y no escolares. En realidad, todas las materias contribuyen al aprendizaje del diálogo, pero eso no impide que podamos destinar un tiempo específico a trabajar el diálogo de modo sistemático. Las siguientes actividades pretenden alcanzar estos objetivos durante las sesiones de tutoría.

- El comienzo de la primera sesión se destinará a elaborar el concepto de diálogo. Se puede iniciar la tarea con un breve comentario sobre la importancia del diálogo y a continuación se explicará el ejercicio de construcción conceptual que proponemos. Es un ejercicio a realizar en pequeños grupos, aunque cada alumno disponga de una hoja de respuestas semejante a la del cuadro siguiente. En esta hoja, y tras una breve discusión, deberán ir respondiendo a las preguntas que se les plantean. Al hacerlo, se verán obligados a elaborar la idea de diálogo desde diferentes puntos de vista. La actividad acabará con una puesta en común de las respuestas de los pequeños grupos y con un debate sobre alguna idea relevante que haya aparecido.

¿Qué significa la palabra diálogo?

¿En qué situaciones es importante el diálogo?

Explica una situación en que se eche en falta el diálogo

Explica una situación en que el diálogo haya logrado un acuerdo exitoso.

¿Qué provecho obtienen los individuos y las sociedades cuando triunfa el diálogo?

¿Qué otros valores son necesarios para dialogar con éxito?

¿El diálogo es siempre positivo?

- La primera sesión puede concluir pidiendo a los alumnos que por grupos redacten algunos principios que en su opinión permitan definir qué es un diálogo correcto. Se les puede ayudar dándoles algún ejemplo: "*Al dialogar no te enrolles ni improvises tus opiniones*". Cuando hayan anotado algunas máximas, se leerán a toda la clase, se comentarán y se les pedirá que anoten los principios de sus compañeros que les parezcan interesantes. Al finalizar la sesión se les puede entregar la propuesta de

máximas que reproducimos a continuación y se les pedirá que la comparen con la que ellos han confeccionado para señalar coincidencias y divergencias.

Diez recomendaciones para dialogar mejor.

- I. Para dialogar es necesario que los interlocutores mantengan la voluntad de contribuir al entendimiento y a la solución de los problema tratados.
- II. Para dialogar es necesario que los interlocutores quieran entenderse. Es decir, cumplan normas como las siguientes: no te enrolles ni te lies, no improvises tus intervenciones ni te hagas el sabio.
- III. Para dialogar es necesario que los interlocutores respeten la verdad y no mientan.
- IV. Para dialogar es necesario que los interlocutores se respeten mutuamente y no sean agresivos ni dogmáticos.
- V. Para dialogar es necesario mirar a los interlocutores cuando hablan y prestarles atención.
- VI. Para dialogar se debe estar dispuesto a escuchar los puntos de vista y razones ajenas hasta entenderlos.
- VII. Para dialogar se debe estar dispuesto a expresar correctamente los propios puntos de vista.
- VIII. Para dialogar se debe estar dispuesto a pensar sobre las razones que nos han presentado nuestros interlocutores.
- IX. Para dialogar se debe estar dispuesto a modificar los propios puntos de vista.
- X. Para dialogar se debe estar dispuesto a buscar alternativas aceptables por todos los interlocutores, adoptarlas y ponerlas en práctica.

- La segunda sesión destinada a trabajar el diálogo podría empezar preparando un listado de temas polémicos. En algún caso puede ser oportuno que la propuesta la presente el profesor y de este modo simplificar y abreviar la tarea. Luego se escoge uno de los temas y unos diez alumnos se colocan en círculo y debaten la cuestión, mientras el resto de la clase observa. Al cabo de un rato se detiene la discusión y toda la clase comenta el diálogo a partir de las máximas y de las ideas que les parezcan oportunas. Se trata de analizar la forma del diálogo, no el contenido. Este proceso puede repetirse cuantas veces se desee y tras cambiar los alumnos que discuten y el tema tratado. Si se desea puede hacerse lo mismo a partir de la discusión de un dilema como el que proponemos a continuación.

En plena campaña electoral, el director de un importante diario consigue a través de unos redactores y fotógrafos de su equipo una crónica que incluye un extenso seguimiento y numerosas fotografías que dan fe de las relaciones extramatrimoniales de uno de los aspirantes a la

presidencia del país. El director tiene encima de la mesa el artículo y las fotografías y tiene que decidir si las publica o no.

¿Qué debería hacer? ¿Por qué?

Pedir disculpas

“Pedir disculpas” es una de las muchas habilidades sociales que se aprenden durante el proceso de socialización y que se practican con frecuencia en las relaciones interpersonales. La lista de habilidades sociales es casi interminable: pedir favores, negarse a realizar algo, dar las gracias, pedir ayuda, expresar afecto, negociar o formular una queja, entre otras muchas. Las habilidades sociales no suelen incidir en comportamientos morales propiamente dichos, sino en conductas convencionales. Sin embargo, dominar las convenciones de una sociedad es algo muy necesario para mantener unas relaciones sociales satisfactorias. Y a la larga saber relacionarse satisfactoriamente con los demás se convierte en una condición casi necesaria de la moralidad. En definitiva, incrementar la satisfacción en las relaciones sociales y orientar hacia un comportamiento moral autónomo son los dos grandes objetivos del aprendizaje de las habilidades sociales.

Título: Pedir disculpas

Temática: Habilidades sociales.

Objetivos: Darse cuenta de la necesidad y del sentido que tiene pedir disculpas.

Conocer las diferentes maneras de pedir disculpas y saber aplicarlas.

Practicar en el aula y fuera de ella la habilidad de pedir disculpas.

Desarrollo de la actividad

Nos hemos centrado en la habilidad de pedir disculpas, pero una propuesta muy parecida puede servir para otras muchas habilidades sociales. Por lo tanto, un esquema de trabajo semejante puede readaptarse para enseñar las habilidades que en cada caso el profesorado considere más necesarias.

- La sesión empezará motivando al alumnado sobre lo útil que resulta en muchas situaciones pedir disculpas. Para ello el profesor o la profesora presentará brevemente

el tema y luego les pedirá que expliquen situaciones conocidas en las que fue necesario pedir disculpas, finalmente les preguntará sobre los resultados que produjo el pedir disculpas o el no pedir las. Tras comentar los ejemplos, se intentará precisar qué significa pedir disculpas, cuándo se debe usar tal habilidad y qué se logra al emplearla.

- Tras la fase de motivación, el profesor presentará un caso, por ejemplo el que se reproduce a continuación, con el objetivo de analizar las circunstancias que normalmente rodean las situaciones en las que se ha de pedir disculpas. El proceso de trabajo puede seguir los siguientes pasos: se leerá el texto, luego se pedirá a los alumnos que individualmente respondan a las preguntas que le siguen, a continuación en pequeños grupos pondrán en común sus respuestas y por último toda la clase hará una síntesis conducida por el profesor o la profesora.

Anoche, Teresa fue con sus amigas a un concierto que había estado esperando durante todo el año. La tarde anterior la pasó pensando qué podía ponerse para una ocasión tan especial. Aunque su hermana le tenía prohibido tocar su ropa, al final decidió ponerse una de sus camisas, una que le gustaba mucho. Como su hermana no estaba en casa, ni se planteó la posibilidad de pedirle permiso.

El calor durante el concierto se hizo insoportable y Teresa decidió quitarse la camisa y atársela a la cintura. Al acabar el concierto, cuando ya salían del recinto, se dio cuenta que la había perdido entre la multitud. La buscó sin éxito por todas partes.

Al día siguiente, su hermana al vestirse para salir y no encontrar la camisa fue a preguntarle a Teresa si sabía dónde estaba.

¿Qué opinas del comportamiento de Teresa?

¿Qué sintió Teresa al perder la camisa?

¿Qué sintió Teresa cuando su hermana le preguntó por la camisa?

¿Qué sentirá su hermana cuando se entere de la verdad?

¿Qué crees que dirá Teresa?

¿Qué debería decir y cómo debería hacerlo?

¿Cómo crees que reaccionará su hermana?

- Una vez analizado el caso, la siguiente etapa es aprender un modo correcto de pedir disculpas. Y para conseguirlo lo mejor es tomar conciencia de los pasos que requiere el acto de pedir disculpas y luego ensayar cada paso en situaciones simuladas y reales.

Lo primero que se debe hacer es presentar a los alumnos los pasos a recorrer cuando se quiere pedir disculpas, luego se comentarán y, finalmente, el profesor con la ayuda de un alumno puede representar algún ejemplo de cómo pedir disculpas para que sirva de modelo.

¿Cómo pedir disculpas?

1. Reconocer que has cometido un error
2. Decidirse a pedir disculpas
3. Acercarse al ofendido, decirle que lo sentimos, reconocer el error y asegurarle que no volverá a pasar
4. Comprometerse a reparar los males en todo lo que sea posible.

Cuando se tiene claro el listado de pasos a dar y se ha visto algún ejemplo modélico, es el momento de que todos los alumnos ensayen los pasos en nuevas situaciones simuladas que requieran pedir disculpas. Se hará una lista de situaciones a representar, se agrupará a los alumnos por parejas y se les pedirá que escojan una situación y la ensayen. Cuando la tengan ensayada, las parejas irán representándolas ante toda la clase y se comentarán los aciertos. Para guiar este análisis posterior a cada representación pueden usarse las siguientes preguntas.

- ¿Cómo ha salido la representación?
- ¿Habéis seguido los pasos previstos?
- ¿Qué se podría mejorar?
- ¿Cómo te has sentido al pedir disculpas?
- ¿Qué has sentido cuando te han pedido disculpas?
- ¿En qué situaciones reales podrías usar lo que has aprendido?

Derechos Humanos

Reflexionar sobre la necesidad y la implantación real de un conjunto de derechos comunes para todas las personas es una vía esencial en la construcción de un mundo más justo. La toma de conciencia de situaciones que menoscaban la dignidad humana, el respeto por el cumplimiento de ciertos derechos fundamentales y la transformación de los

aspectos injustos de la realidad deben convertirse en objetivos universales. Por ello, analizar la finalidad y los principales contenidos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, reconocer situaciones en las que no se respetan, y buscar soluciones justas son algunas de las tareas que se plantea la educación para los Derechos Humanos.

Título: Derechos Humanos.

Temática: Derechos Humanos.

Objetivos: Reconocer críticamente situaciones de injusticia social y atentados contra la dignidad humana.

Analizar los contenidos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Tomar conciencia de los derechos fundamentales y de que su defensa es una responsabilidad compartida.

Desarrollo de la actividad

Las aulas pueden ser un espacio idóneo para reflexionar sobre los Derechos Humanos con nuestros alumnos. En este sentido, la tutoría resulta un buen momento para analizar la necesidad, los contenidos y la situación actual en el mundo de estos derechos fundamentales. De todas maneras, por su amplitud, posiblemente este sea un trabajo que requiera dedicarle más de una sesión. A continuación explicamos algunas propuestas prácticas para trabajar estas cuestiones.

- Antes de iniciar el trabajo sobre Derechos Humanos puede pedirse a los alumnos que recojan noticias de prensa en las que se denuncien situaciones de injusticia social o atentados contra la libertad y la dignidad humanas. En todo caso, es recomendable ofrecer algunos ejemplos a los alumnos antes de la búsqueda.
- Ya en la primera sesión en clase, y con la intención de introducir el tema y motivar al alumnado, se dedicará un tiempo a que los alumnos escojan y presenten ante el grupo alguna de las noticias recogidas, así como también los motivos por los que la han seleccionado.
- A partir de aquí, el tutor preguntará a los alumnos qué conocen respecto a la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Algunas preguntas que nos han de

permitir acercarnos a los conocimientos previos de los alumnos son: ¿Alguien sabe qué es la Declaración Universal de los Derechos Humanos y qué pretende? ¿Por quién y cuando fue elaborada? ¿Alguien conoce alguno de sus artículos? En base a los conocimientos demostrados por los alumnos, es momento de presentar el sentido, la finalidad y los motivos que llevaron a la elaboración de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

- Para el trabajo sobre el contenido de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se pueden repartir los diferentes artículos entre grupos de tres o cuatro alumnos. Cada grupo quedará encargado de leer, pensar ejemplos y exponer al resto de la clase el contenido que le ha tocado analizar. Para la preparación se destinará un tiempo en clase.
- Ya en la segunda sesión, cada grupo presenta el contenido de los artículos que le ha tocado preparar. Es importante que los alumnos hagan el esfuerzo por entender el alcance de cada uno de ellos, que sepan explicarlos con sus propias palabras y poner ejemplos.
- Después de la presentación, se destinará un tiempo a la reflexión conjunta sobre el contenido de la Declaración. Preguntas como ¿Cuál consideráis que es el derecho más importante? ¿Por qué? ¿Cuál o cuáles son los artículos menos respetados hoy en día? ¿Y cuáles los más considerados? ¿Si pudieses transformar en realidad en todo el mundo dos de los artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, cuáles escogerías? ¿Por qué? ¿De qué factores creéis que dependen su cumplimiento?
- Llegado este punto, el profesor puede presentar a los alumnos un breve texto con el caso de una persona o entidad que haya trabajado por el respeto de los Derechos Humanos. Un ejemplo puede ser la figura de Gandhi, de quien también se podría proponer el visionado de la película que narra su vida.
- A partir de aquí, y después de comentar este ejemplo, puede dedicarse un tiempo a que los alumnos piensen en otros casos de personas, asociaciones, instituciones o campañas que estén luchando por el cumplimiento de los Derechos Humanos. Nos referimos, por ejemplo, a casos como ONG's, campañas de solidaridad o proyectos de

asociaciones de vecinos. Así, en grupos de tres o cuatro alumnos deberán preparar una entrevista para realizar en alguna de las organizaciones en las que hayan pensado. Se trata de que cada grupo pregunte a la entidad su labor en la defensa de los Derechos Humanos. Los alumnos pueden destinar un tiempo en clase para preparar la entrevista.

- Durante la tercera sesión, cada grupo presentará la institución que ha visitado, así como los resultados de la entrevista realizada. Algunas preguntas para animar el debate son: ¿Qué entidad habeis visitado? ¿La conociais previamente? ¿A qué se dedica? ¿Con qué tipo de población trabaja o colabora? ¿Cuáles son sus principales tareas o funciones? ¿Habeis colaborado con esta en alguna ocasión?
- Finalmente, puede dedicarse los últimos minutos de clase a que los alumnos piensen diferentes maneras de colaborar desde el centro a favor de los Derechos Humanos. Así pues, la tutoría podría convertirse en un espacio idóneo para iniciar alguna campaña para la sensibilización, difusión y participación en pro de los Derechos Humanos en el instituto. Esto permitiría ampliar el trabajo realizado durante estas dos sesiones y convertirlo en un proyecto de centro.

Buenos amigos

La hora de tutoría es también una oportunidad para hablar con los chicos y chicas acerca de aquellos temas "microéticos" que les preocupan. Nos referimos a sus deseos, sentimientos y preocupaciones personales, y a las inquietudes acerca de las relaciones con las personas de su entorno, ya sean sus iguales o personas adultas. Uno de estos temas es la amistad, que aparece en la adolescencia como una posibilidad de profundizar o personalizar las relaciones con los iguales, pero también como una fuente de dificultades o problemas. Se trata, por lo tanto, de reflexionar sobre los valores que se defienden en la amistad y las formas de llevarlos a la práctica, ayudando a los alumnos no solamente a mejorar sus relaciones de amistad y compañerismo para poder ser "mejores amigos", sino también el propio autoconocimiento, la capacidad de empatía y la autonomía.

Título: Buenos amigos

Temática: Relaciones interpersonales.

Objetivos: Reflexionar sobre el significado de la amistad

Reconocer los sentimientos y actitudes en las relaciones de amistad

Practicar las actitudes a tener en situaciones y relaciones de amistad

Desarrollo de la actividad

Este tema es muy amplio y rico, y permite desarrollarlo a través de propuestas muy variadas. Hemos indicado una que nos parece apropiada para realizar en dos sesiones, aunque puede perfectamente adaptarse para una sola sesión o añadirse actividades si se considera adecuado.

- La primera sesión puede empezar motivando al alumnado sobre el tema que se va a trabajar. Una buena idea es hacerlo mediante alguna canción, poesía, imagen o texto en que se refleje una situación de amistad. Después de oír, leer o observarlos, el profesor o la profesora facilita un primer torbellino de ideas haciendo preguntas como: ¿qué es un buen amigo?, ¿qué esperáis de él o ella?, ¿cómo escogéis los amigos?, ¿qué pasa cuando te enfadas con un amigo?, ¿por qué cosas se pueden enfadar dos amigos o amigas?, ¿cuánto tiempo duran las amistades?, ¿es importante para vosotros la amistad? Conviene tener en cuenta que es mejor no entrar demasiado a fondo en situaciones personales que impliquen a los miembros del grupo y que puedan provocar tensiones o enfados.
- Después, se puede pedir a los alumnos que en grupos pequeños, de 3 o 4 personas, piensen situaciones en las que pueda verse una relación de amistad para representarlas ante el grupo. Si no se les ocurren situaciones se pueden sugerir algunas como las siguientes.

- Un amigo/a que está muy triste y desanimado porque ha suspendido el curso.
- Un amigo/a que se ha peleado con su novio/a.
- Un amigo/a enfermo a quien vamos a visitar.
- Un amigo/a a que ha ganado un premio.

- Un amigo/a que nos cuenta sus dudas sobre qué estudios seguir.

Cada grupo desarrolla y prepara la situación y después se representan. Los demás tienen que hacer de observadores y anotar cómo se han hablado, qué actitudes han tenido, si se escuchaban o no y, en definitiva, cómo se ha manifestado el valor de la amistad.

- Finalmente se cierra la sesión poniendo en común las observaciones, valorando las representaciones y sacando de ellas elementos de reflexión. Algunas preguntas útiles pueden ser: ¿cómo os habéis sentido?, ¿qué te ha parecido lo que le ha dicho tu interlocutor?, ¿crees que ha sido sincero?, ¿es importante la sinceridad?, ¿qué otra cosa podría haber hecho?, ¿es fácil animar a un amigo o amiga?, ¿cómo lo hacéis?, etc. Se puede acabar esta primera sesión preguntando por cuáles son, para ellos, los ingredientes de una buena amistad.
- En la segunda sesión, el profesor o profesora presenta un caso que se lee en la clase e invita a los alumnos a reflexionar y contestar individualmente las preguntas sobre el mismo. Después, les pide que en pequeños grupos pongan las respuestas en común, y finalmente se comenta con el grupo entero.

Marina y Alba hacen 4º de ESO, y desde que se conocieron en 1º han sido inseparables. Sin embargo, Marina ha empezado a salir con Fran, un chico de otro curso, hace un mes. Desde entonces su relación ha cambiado mucho: siempre están ellos dos y Marina ya no sale casi nunca con Alba ni con sus amigas. Fran sigue haciendo deporte con sus amigos pero también se ha apartado bastante de ellos. Alba, aunque está pasando por un mal momento y hecha de menos a su amiga, no se atreve a decirle nada porque la ve muy enamorada.. Miguel, uno de los mejores amigos de Fran sí le ha preguntado hoy por qué ahora salía menos con ellos.

- Cómo crees que se siente Alba?
- Cómo crees que se siente Marina?
- Cómo crees que se siente Juan?
- Qué crees que es mejor: la postura de Alba o la de Miguel?
- Qué crees que pasará?
- Qué crees que tendrían que hacer Marina y Fran?

- Después de esta actividad, el profesor reparte a los alumnos/as una hoja con definiciones de la amistad, y al final un espacio en blanco para que cada uno, de forma individual, pueda contestar

Un amigo es alguien que lo sabe todo de ti, y a pesar de ello te quiere. (Elbert Hubbard)

No dejes crecer la hierba en el camino de la amistad (Platón)

El victorioso tiene muchos amigos, el vencido buenos amigos (Proverbio mongol)

Es amigo mío auél que me ayuda, no quien se compadece de mí (Thomas Fuller)

La prosperidad crea amistades, y la adversidad las prueba. (anónimo)

Y tu, ¿qué piensas?

La amistad es....

Los ingredientes de una buena amistad son...

- Finalmente, se pide que en grupos de 5 o 6 personas hagan un cartel con un lema sobre la amistad para colgarlos en la pared de la clase.

Bibliografía

PAYÁ, M.; BUXARRAIS, M.R. y MARTÍNEZ, M. (2000): *Guías Práxis: Ética y educación en valores*. Barcelona, Cisspraxis.

ESCAMEZ, J. y GIL, R. (2001): *La educación en la responsabilidad*. Barcelona, Paidós.

GIL, F.; JOVER, G. y REYERO, D. (2001): *La enseñanza de los Derechos Humanos*. Barcelona, Paidós.

GÜELL, M. y MUÑOZ, J. (2000): *Desconóctete a ti mismo: programa de alfabetización emocional*. Barcelona, Paidós.

ORTEGA, P. y MINGUEZ, R. (2001): *Los valores en la educación*. Barcelona, Ariel.

PUIG, J.M.(1995). *Aprender a dialogar*. Madrid, Infancia y Aprendizaje.

SASTRE, G. y MORENO, M. (2002): *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona, Gedisa.