

Autoconocimiento y Formación: Más allá de la Educación en Valores

Agustín de la HERRÁN GASCÓN
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

El *autoconocimiento* quizá sea la *dificultad de aprendizaje* mayor y peor diagnosticada, y el más desapercibido *fracaso educativo* del ser humano. Este artículo, cuyo enfoque se sitúa en el *paradigma complejo-evolucionista*, intenta contribuir a su fundamentación psicológica, pedagógica y didáctica.

PALABRAS CLAVE

Autoconocimiento, educación, formación, conciencia, Didáctica, Psicología.

ABSTRACT

Te self knowledge is probably the biggest learning difficulty and the worst diagnosed, and also the most unnoticed human being educational failure. This paper, whose approach is located in the complex-evolutionist paradigm, is trying to contribute to the psychological, pedagogic and didactic fundamentation of the setfknowledge.

KEYWORDS

Self knowledge, education, formation, consciousness, Didactic, Psychology

I INTRODUCCIÓN

El *autoconocimiento* es la raíz de todo conocimiento. En unicidad, raíz y emergencia componen e interesan a la razón. Puesto que el ser humano es *racional*, debería estar motivado por el cultivo de su pensamiento, pero sobre todo de su tramo radical, tanto más cuanto mayor sea el porte de lo que sobresa, cuanto más próxima nos quede la *cornisa*, cuanto más incierta sea la deambulante trayectoria humana.

Desde la práctica didáctica, el *autoconocimiento* es un tema simultáneamente *transversal* y *radical* a cualquier otro ámbito que se pueda aprender, investigar o comunicar. Por eso entiendo que una enseñanza de la que pueda obtenerse dominio cognoscitivo es eficaz; una educación que favorezca la realización de aprendizajes significativos y creativos es sin duda fértil; pero una Didáctica que adopte al autoconocimiento como referente formativo siempre puede ser más útil para conocer y ser mejor.

Desde un punto de vista socioeducativo, más allá del dato está la información, más allá de la información está el conocimiento, más allá, la toma de decisiones, posteriormente la comunicación, la acción social, la investigación, la innovación, la crítica social, la educación en valores y la transformación. Pero esto no es suficiente: Más allá de la crítica, la educación en valores (casi siempre predeterminados y ofrecidos como parte de *programaciones mentales colectivas* asociadas a *ismos* de todos los gustos y colores) y la transformación está el *pensamiento propio* o *fuerte* (autocrítico, indagador, dialéctico, etc.), la complejidad-conciencia y la (auto)transformación evolutiva, centrada en lo que los ancestros llamaban *virtudes*. Pero hasta esta cota cabe trascenderse, porque más allá o quizá más acá de las *virtudes* está su centro o su eje. El autoconocimiento o *autoconciencia de sí* podría comprenderse como este eje o ese centro, aunque no parezca tal por encontrarse ausente, tergiversado, desnaturalizado o tapado. Por parecer tan cubierto, diríase que no cuenta para la vida cotidiana. Análogamente, pudiera sostenerse la idea de que el centro de la circunferencia no existe. Pero es precisamente su posición lo que la sitúa y concentra, de modo que sus puntos necesariamente orbitan en torno a sí. En síntesis, si el *pensamiento propio* o la capacidad de soberanía personal pudiera entenderse como el *qué* del *para qué* de la educación con los valores, el *autoconocimiento* equivaldría al *para qué* de ese *qué* primero.

Los medios de comunicación (que hoy amplifican y difunden lo que pudiera ocurrir en cualquier patio de vecinos), la creatividad y la educación misma se suelen ocupar de lo que es objetal, epidérmico a la persona o perimétrico a la sociedad, y se apoltronan en ello. Casi todo lo que se dice pertenece al exterior. Ni los medios se detienen, informan o analizan, ni la educación se ocupa preferentemente de la situación interior del ser humano, adoptándola como norte convergente. A algunas personas esta *atención difuminada* -¿"posmoderna"?- se nos antoja enojosa, sobre todo por las *causas de su mal aprendizaje*; más extraño nos parece que sus *implicaciones* no se asocien a su mal cultivo ni se denuncie el hecho; preocupante, que aquellas *consecuencias desatendidas* no se interpreten como contradicción o problema educativo, con el que los medios algo tienen que ver; y, finalmente, peor nos parece que casi no haya literatura científica de carácter psicológico o pedagógico suficientemente honda, cer-

tera e interesante, con lo que poder apoyar la difusión del *quién*, el *porqué*, el *cómo* y el *para qué*.

El resultado es un verdadero desastre. Desde los medios de comunicación social, se identifica *autoconocimiento* con *autoanálisis*, *autocontrol*, *autoimagen*, *conocimiento de la forma de ser*, *ideas sobre la propia conducta*, *experiencias*, *gustos* y, a veces, con lo que casi nada tiene que ver con ello: el aislamiento del automóvil, la intimación de la radio, la serenidad, el descubrimiento de nuevas sensaciones placenteras, etc. Es más raro escuchar a ciertas personas debatir en torno a la desorientación que genera la insatisfacción de este *interrogante arquetípico*.

La consecuencia, en todo caso, suele ser una necesidad poco definida de cambio radical de naturaleza educativa. Sin embargo, desde la educación ordinaria, que engloba a la escuela (universidad incluida), el asunto se percibe paradójicamente: aunque se lo mencione como *cuestión fundamental*, se desatiende porque no se entiende bien o porque se asegura que "creer conocer es saber", como decía Morin. Así, desde dentro o desde fuera de la escuela, su responsabilidad se cede a otras instituciones sociales o poderes fácticos; quizá las mismas que obstaculizan el avance educativo para poder seguir encargándose de custodiar el vacío esencial que ellos mismas generan, salvo excepciones, a sabiendas. Sin embargo, el *autoconocimiento* es una condición *sine qua non* para *interiorizarse* y *mejorar* como personas. ¿Cómo puede ninguna propuesta curricular, carrera universitaria o profesional de la formación educativa sentirse ajena a ello? Con aquel prejuicio, se evita la asunción de una de las más importantes funciones de la escuela, y especialmente de la universidad, desde la creación del primer centro superior, la Escuela de Medicina de Salerno, en el siglo X. Porque tampoco la universidad debería estar sobre todo orientada a satisfacer necesidades económico-instructivas, aunque a las empresas les sobren ordenadores. La universidad sobre todo debería favorecer la *madurez personal* de los profesionales que en ella estudian, desde una formación centrada en la conciencia y la superación de egocentrismos personales y colectivos, porque sólo así contribuirá a una sociedad capaz de *evolucionar* al tiempo que *prograsa*. N. Caballero (1979) apreciaba que estos tiempos de mediocridad pueden abonar mejores vientos:

Uno de los signos actuales de los tiempos [sic] es el de la interiorización, hacia la que muchos aspiran. No hay que confundirla con la introversión. Mientras ésta representa solamente una ausencia del ambiente y de la convivencia, aquélla es una profundidad mayor que se crea en la relación con todo (p. 2).

Epistémicamente hablando, el autoconocimiento debe ser un proceso de aprendizaje básico y continuo respecto al del resto de los aprendizajes posibles, precisamente por tratar al sujeto que conoce como objeto de sí mismo. ¿Acaso no es previa la *cámara a la fotografía*, el *molde al adobe*, el *pintor al mural*? Desde estas líneas quisiera proponer reflexionar sobre el papel de los profesores y la responsabilidad social de este *aprendizaje* que repercute indirectamente en todo comportamiento cotidiano y profesional.

II APROXIMACIONES HISTÓRICO-CONCEPTUALES

UNO DE LOS GRANDES INTERROGANTES

A la toma de contacto con uno mismo suelen acompañar más interrogantes interrelacionados: la naturaleza de la vida, el sentido de la vida, el significado de uno mismo en ella, etc. Como anécdota, digamos que tales cuestiones fueron una justificación básica de las tesis y la evolución personal de C.G. Jung: «La pregunta que le dominó a lo largo de su vida fue ésta: '¿Qué es el mundo y qué soy yo?' (C. Castro Cubells, 1988, p.23).

Las grandes interrogantes siguen siendo problemas mal resueltos o respondidos, lo que no significa que carezcan de solución o no sean concretos. Otro error es, por su naturaleza perenne, no considerarlos asuntos de los tiempos nuevos. Creemos que merecen ser objeto de contribuciones fundamentadoras rigurosas, no-parciales y con propósito de validez general, porque tal necesidad suele aparecer como una permanente *necesidad* ligada a la condición humana. Los intentos al respecto, casi nunca atraviesan el umbral del mismo interrogante. Ni religiones ni ciencias ni educaciones ni filosofías han podido dar cuenta de conclusiones universalmente válidas. Este hecho es puesto en evidencia en uno de los últimos puntos (6.52) del «Tractatus»:

Sentimos que aun cuando todas las posibles cuestiones científicas hayan recibido respuesta, nuestros problemas vitales no se han rozado en lo más mínimo. Por supuesto que entonces no queda pregunta alguna; y esto es precisamente la respuesta (L. Wittgenstein, 1989, p. 181).

¿Acaso hay respuestas esclarecedoras? Mi posición es afirmativa, si se sigue un camino adecuado. Quiero decir que, para cuestiones profundas como ésta, podrían ser comunicados procedimientos válidos para favorecer descubrimientos perfeccionables durante toda la vida, mas será del todo inútil aportar soluciones finiquitas. Para E. Rojas (1992), la respuesta a las cuestiones *qué hago yo en la vida y quién soy yo* pasan por la meditación, y no tanto por la información exógena. Nosotros mantendremos y mostraremos algo parecido, admitiendo como necesaria la actitud meditativa desarrollada sobre la reflexión paulatina y sosegada.

HITOS SIGNIFICATIVOS. La pretensión de *autoconocimiento* es tan antigua como la humanidad. Puede decirse, con escasa posibilidad de error, que: «fue éste el primer principio y la primera exigencia de todas las antiguas escuelas de psicología. Recordamos aún estas palabras, pero hemos olvidado su sentido» (P. D. Ouspensky, 1978, p. 46). De esta observación preliminar se desprenden tres grupos de consideraciones que, a mi juicio, se ajustan a lo que en la historia ha ocurrido respecto al particular y es conveniente tomar en consideración:

- a) Respecto a la importancia relativa que sobre a otras cuestiones del fenómeno humano, se ha concedido, su atención fue relativamente mayor en sus albores. Se le atribuye a Siddharta Gautama (Buda) (560-480 a.n.e.) la máxima: «El Yo es

lo único que debe conocerse». Paulatinamente, la psicología moderna ha sustituido su significado original por otro, acaso más superficial, próximo a *autoanálisis* que cada vez *desconecta* más a la persona con la posibilidad de autoconocimiento/ a la vieja y permanente usanza experimental radicada en la práctica estática o dinámica de la *meditación*.

- b) Respecto a los grandes estilos de indagación-aprendizaje, pueden diferenciarse, grosso modo, dos: el oriental, más experimental, sintético e íntimo, y el occidental/ más filosófico, analítico y social. El occidental es el que más variaciones ha sufrido, sustituyendo lo que se quería saber por lo que la ciencia podría ofrecer. Desde este punto de vista, cabría hablar, para Occidente, de una fase empírica e introspectiva, aparentemente más primitiva, y de otra básicamente científica y fragmentaria. En su origen, no obstante, concommitaban, de modo que la forma socrática o platónica de entender el tema no era lejana a la de los sabios chinos o hindúes de la antigüedad. La percepción occidental mística se asemeja así mismo al modo empírico oriental de aprender el autoconocimiento. También se perciben coincidencias significativas entre ambas y algunas culturas *atrasadas*, en cuanto a desarrollo socioeconómico. Todavía ciertos pueblos indígenas asimilan un «arquetipo» (C.G. Jung) consistente en la identificación con un yo profundo/ y el consecuente deapego con su nombre, la imagen que proporcionan a sus congéneres, etc., por lo que hablan de sí mismos en tercera persona. Mi opinión es que, a priori y en cuanto al autoconocimiento, éste es un signo de mayor hondura y mejor percepción que el atribuido por las sociedades occidentales modernas, que identifican el *yo sujeto* con el *yo objeto* de uno mismo, la luna con el reflejo de la luna en el agua, la estrella y el dedo que apunta a la estrella.
- e) En todo caso, varios investigadores de la interioridad del ser humano que han señalado su necesidad, han convergido en sus conclusiones formales, relacionando autoconocimiento con incremento de *conciencia*, definible como contrapunto del ego (egocentrismo, apego, dependencia, identificación, ausencia de duda, parcialidad...). M. García García, catedrática emérita de Educación, y de Literatura, me acotaba un breve pasaje de «El Quijote», donde éste hacía ver a Sancho una relación entre *ego* y *autoconocimiento*: "Del conocerte saldrá el no hincharte, como la rana que quiso igualarse con el buey, que si esto haces, vendrá a ser feos pies de la rueda de tu locura la consideración de haber guardado puercos en tu tierra" (M. de Cervantes Saavedra, 1965/ p. 734/735).

Consideremos cuatro *hitos históricos* relativos al *autoconocimiento*:

i «CONÓCETE A TI MISMO»: Podría decirse que Occidente se separó de Oriente cuando objetivó, socializó e institucionalizó el problema del *autoconocimiento*, quizá desde el famoso imperativo: «Conócete a ti mismo», de Pittaco (o Pítaco) (652-570)/ uno de los Siete Sabios de Grecia. Para hacerlo más significativo a la plebe, dijo que había sido un mensaje venido del cielo, por lo que se grabó en letras de oro (J.A. Comenius, 1986/ p. 25). La máxima se reflejó en el frontispicio del portal del templo de Apolo, situado al pie del monte Parnaso, en Delfos (antigua Grecia). El de Delfos, junto con el dodoneo, «debieron ser en principio oráculos de adivinos y luego, por la

vanidad de los eruditos pasaron a ser oráculos de filósofos» (G. Vico, 1981, pp. 103, 104). Más tarde, como nos recuerda el Premio de la Paz de las Naciones Unidas D. Ikeda (1988), Buda (560-480) decía a sus monjes: «Vuestro deber es estudiaros y reflexionar sobre vosotros mismos» (p. 66), entre otros innumerables pasajes de las Escrituras budistas que inducen al autoconocimiento. Después, Sócrates (470-399) elegiría la fórmula del Oráculo como eje de su didáctica y del contenido de sus enseñanzas, que en vista del: «Sólo sé que nada sé», venían a sugerir: *Conócete a ti mismo y conocerás la naturaleza de los dioses*.

Su discípulo Platón siguió en gran medida esta misma línea de investigación, asociando, como hiciera Sócrates, el conocimiento de las cosas (exterioridad) con el *autoconocimiento*. Su pauta pudo ser: *Conociendo la naturaleza me conozco mejor a mí mismo, pero no podré alcanzar a comprender la esencia de lo externo, sin autodescubrirme primero*. Por esto, Platón perseguía conocimientos que no le fueron del todo extraños, porque los entendía como el negativo de lo fundamental.

ii «NO ES PEQUEÑA LÁSTIMA Y CONFUSIÓN»: Es de un especial interés reparar en la figura de Santa Teresa (1972), quien fundamentó y practicó intensamente una verdadera *didáctica del autoconocimiento*, con sus hermanas de congregación. Desde sus enseñanzas, no dudó en poner de manifiesto la superficial identidad entre el verdadero yo y la presencia física, algo que permanece ignoto en la conciencia ordinaria:

No es pequeña lástima y confusión, que hoy por nuestra culpa no entendamos a nosotros mismos, ni sepamos quiénes somos. ¿No sería gran ignorancia, hijas mías, que preguntasen a uno quiénes, y no se conociese, ni supiera quié fué su padre, ni su madre, ni de qué tierra? Pues si esto sería gran bestialidad sin comparación es mayor la que hay en nosotros, cuando no procuramos saber qué cosas somos, sino que nos detenemos en estos cuerpos y así a bulto, porque lo hemos oído y porque nos lo dice la fe, sabemos que tenemos almas; mas qué bienes puede haber en este alma, u quién está dentro desta alma, u el gran valor della, pocas veces lo consideramos, y así se tiene en tan poco procurar con todo cuidado conservar su hermosura. Todo se nos va en la grosería del engaste u cerca deste castillo, que son estos cuerpos (p. 10).

iii «LA MÁS DIFÍCIL DE TODAS LAS TAREAS»: Una contribución de distinta índole fue la de I. Kant (1989) que, retomando la antorcha de la dualidad dejada por la filosofía de Descartes, la consolidó aún más. A mi juicio, manifiesta una disociación entre experiencia y conocimiento del autoconocimiento. De sus reflexiones se percibe una relativa *derrota* (invalides a priori) de su especulación para aprehender el autoconocimiento como experiencia, reconociéndolo tácitamente como materia fundamentalmente empírica. En efecto, cuando el criticismo de I. Kant (1989) se ceba contra el despotismo, la anarquía y el dogmatismo de la metafísica, con su consecuente escaso rigor, a su vez causante del *indiferentismo* del conocimiento científico, no eludió el problema del autoconocimiento. Más bien, lo contrario: contra todo aquello que desde su justificación criticaba, apeló a la razón en dos sentidos:

- a) El primero, precisamente para que, de nuevo, emprenda: «la más difícil de todas sus tareas, a saber, la del autoconocimiento».¹
- b) El segundo, instituir «la misma crítica de la razón pura» (p. 9), casi una alternativa, que se nos antoja, pues, una respuesta secundaria.

Decimos relativa *derrota* de su especulación para aprehender al autoconocimiento porque, como se expresa en el prólogo a la primera edición de la «Crítica de la razón pura», de los dos caminos, desatiende a priori la posibilidad de conseguir inquirir exitosamente el primero, calificando al segundo, por exclusión, como «el único que quedaba» (p. 9), cosa que confirma al término de la obra al subrayar: «Sólo queda el camino crítico» (p. 661). De hecho, del autoconocimiento no vuelve a hablar, dedicando el resto de la obra al desarrollo de la segunda línea, de la «Crítica de la razón pura», que da título a su canon. Con lo que todo apunta a que, desde el sistema de referencia de este investigador, la tarea de autoconocerse, parezca ser:

- a) La tarea más difícil que puede ser capaz de emprender la razón.
- b) Por lo mismo, un derrotero disculpable para el investigador de la razón.

A mi entender, la menos buena contribución de I. Kant (1989) fue legar a sus discípulos las siguientes premisas, expresa o tácitamente:

- a) Que la tarea de autoconocerse es «la más difícil», porque comunica la idea de autoconocimiento completo, terminado y perfecto, y no la posibilidad de inicio de un proceso gradual que, descompuesto en momentos diferenciales, pueda ser calificado hasta de espontáneo, natural y *fácil*, como hace Buda: «El Yo es lo más fácil de conocer». Esta valoración es evidentemente egocéntrica, y la consideración de su procedimiento no es generalizable.
- b) Que el autoconocimiento se opone en algo a la razón crítica, cuando, como suele ocurrir con las disposiciones especulativas duales, no responden con fidelidad al planteamiento original, al verificarse alguna de estas dos apreciaciones: 1) Inicialmente, se complementan, y finalmente convergen, y 2) En cualquiera de las dos subyace la expresión de la otra, por mínima que ésta sea.
- e) Que pasar por alto la tarea de autoconocerse para entregarse a la crítica de la razón pura sea una forma rigurosa de proceder, cuando en sentido estricto es un *contradictio in terminis*, ya que lo propio de todo conocimiento es guardar y consolidar su base, antes de desarrollarse; y la de los conocimientos objetales u objetivados ha de preceder al del sujeto, y no al revés, y lo que en todo caso no es consecuente es declarar una impotencia y proceder a indagar en un sentido más complejo.

¹ Ni siquiera el *quijotismo* (idealismo español esperpéntico) reconoce *molinos* en las criaturas nacientes de la falta de autoconocimiento. Recordemos cuando D. Quijote espeta a Sancho: "Has de poner los ojos en quien eres, procurando conocerte a ti mismo, que es el más difícil conocimiento que puede imaginarse (M. de Cervantes Saavedra, 1965, p. 734).

- d) El uso de la razón no es sólo la especulación discursiva de I. Kant. Usar la razón es también colegir que el método racional crítico kantiano no es apropiado para asir en alguna medida al autoconocimiento, pero no por ello ha de concluirse con que la razón no puede hacerlo desapegándose (desidentificando) de un estilo de ejercicio racional, sin incurrir en juicios de pars pro toto que no asocien cierta provisionalidad en sus conclusiones, que en este contexto se basan en un conocimiento epistémico limitado, probablemente adscribible a la activación de procesos neurocognitivos del hemisferio derecho del cerebro, culturalmente condicionados, transmitidos y compartidos.

iv «YO SOY YO Y MI CIRCUNSTANCIA»: Otro *hito* relativo al autoconocimiento a mí entender subyace en el enunciado: «Y soy yo y mi circunstancia» del inicialmente neokantiano J. Ortega y Gasset, que fue y sigue siendo, por su popularidad, un importante empuje hacia el oscurecimiento de la posibilidad de autoconocerse. Digamos, de entrada, que esta premisa o es falsa, o es profundamente fragmentaria. Justifico esta conclusión en estas razones excluyentes: O su contenido se establece sobre una identidad no verdadera: [yo ≠ yo + mi circunstancia]. O parte de una concepción fragmentaria del yo, donde caben diferenciarse hasta tres yoes: el yo (*existencial*) del primer miembro de la identidad, el yo (*esencial*) del segundo miembro de la identidad, o el yo (*enunciador*) de la identidad. Si a esta última concepción fragmentaria se añade *mi circunstancia*, la posibilidad de autoconocimiento se transforma en un posible quehacer intelectual que, partiendo del sí mismo, transcurre a lo largo de cuatro vías divergentes que difícilmente podrán articular una respuesta.

III APROXIMACIONES PARA UNA PSICOLOGÍA TRANSPERSONAL DEL AUTOCONOCIMIENTO

"¿ QUIÉNES SOMOS LA MAYORÍA DE LOS SERES HUMANOS?". Del anterior caos aparente, resulta una situación interior del ser humano verdaderamente paradójica y lamentable. Decía Teilhard de Chardin que "Todo lo que se eleva, converge". Nosotros preferimos completarlo así: "Todo lo que profundiza, también converge", "Lo que no converge es porque quizá no se ha elevado todavía", y "Lo que no suelta lastres no se elevará jamás". Y, sin embargo, el ser humano se eleva poco, no se interioriza normalmente y, quizá como consecuencia de todo ello, se eleva menos de lo que podría, sin que por ello quede alterada en modo alguno su autocomplacencia, y sin que la educación que desarrolla se dé por aludida.

Creo no exagerar si, como conclusión, decimos que la principal *dificultad de aprendizaje* y el principal problema de la humanidad pudiera ser desarrollar unos fundamentos de educación orientados a averiguar paulatinamente y con eficacia *quiénes somos esencialmente*. Porque, si desconocemos esto, ¿cómo vamos a reconocer lo que queremos o por qué hacemos las cosas?

¿Qué estamos haciendo? ¿Y cómo! ¿Y la falta de ética? Nosotros ya hemos definido la falta de ética como el resultado de haber *sentido-pensado* (X. Zubiri) con conciencia disminuida y/o con egocentrismo hipertrofiado (A. de la Herrán, y J. Muñoz, 2002).

Para F. Nietzsche (1984), el autoconocimiento actual del ser humano está en un nivel desastroso, y existe una clara relación entre su *estado de ilusión de conocimiento* y la *moralidad*:

La máxima «conócete a ti mismo», puesta en boca de un dios, y dirigida a hombres, es casi una maldad. Mas para demostrar a qué desastroso nivel se encuentra la observación de sí mismo, no hay nada tan útil como observar de qué manera hablan casi todos de la esencia de un acto moral, manera rápida, diligente, convencida, habladora, con su mirada, su sonrisa y su aire de satisfacción, que parece querer decir: «Querido, eso es precisamente de mi incumbencia; diriges tu pregunta a quien tiene el derecho de contestarla; la casualidad ha querido que sea esto lo que yo sepa mejor». Y en seguida la respuesta: «Cuando el hombre reconoce que algo es bueno y deduce en seguida que por lo mismo que es bueno debe hacerse, y por último, hace lo que ha reconocido que era justo y necesario, entonces la esencia de tal acto es moral» (F. Nietzsche, 1984, p. 159).

¿Podríamos asegurar quiénes somos? Me atrevo a decir que sí, aunque sólo sea para suscitar debates y críticas, conflictos afectocognoscitivos y desacuerdos que puedan ir más allá del impropio indiferentismo que caracteriza a la mayor parte de los pedagogos y didactas españoles que conozco:

Desde mi punto de vista puede asegurarse que somos:

- a) Yo es más identificados con su ego que con su conciencia, con lo exterior y objetivo a sí que con lo interior
- b) Conciencias inhibidas, entre dormidas y miopes
- e) Seres resultantes de mala (auto)educación
- d) En cuanto al autoconocimiento, ignorantes sin la humildad necesaria
- e) Seres poco interesados en madurar
- f) Abanderados de la parcialidad: disgregadores de la naturaleza (tanto la *cruda* como la *cocida*, como dirían los clásicos).
- g) Razonadores que no están a la altura de su propio cerebro
- h) ¡El eslabón perdido entre el simio y el ser humano que todavía no ha nacido! O sea, entre el ser que somos y el que podríamos llegar a ser.

CONCEPTUACIÓN DE AUTOCONOCIMIENTO. Ofrezco un *sistema de ecuaciones conceptual* con que queda bien definido *autoconocimiento*:

- a) Capacidad y tendencia natural
- b) Autoconciencia de sí
- c) Necesidad esencial mal entendida y peor satisfecha
- d) Concreción ausente
- e) Asunto perenne
- f) Raíz de todo conocimiento
- g) Efecto de la conciencia

- h) Factor de madurez personal
- i) Aprendizaje básico, no ordinario
- j) Aprendizaje no exclusivo, universal
- k) Contenido transversal y radical
- l) Finalidad de toda Didáctica consciente
- m) Fruto de la educación

CAPACIDADES CAUSA y CONSECUENCIA DE AUTOCONOCIMIENTO.

- a) Humildad: Dijo Confucio: "Admitir que no sabemos lo que no sabemos; eso es saber" (en Lin Yutang, 2000, p. 444). "Sólo sé que nada sé" (Sócrates)
- b) Mejor reconocimiento del ego propio y ajeno
- e) Ganancia en reflexividad
- d) Mejora en la práctica de la duda
- e) Incremento de la posibilidad de superación del prejuicio
- f) Centración en la perspectiva del conocimiento.
- g) Construcción del propio conocimiento desde y para la síntesis
- h) Razonamiento más complejo y más consciente: mejora en la (auto)educación de la razón
- i) Mejor comprensión del sentido de la vida-muerte
- j) Serenidad
- k) Compasión
- l) Interiorización, meditación
- m) Ganancia en el nivel ético
- n) Posibilidad de incremento en madurez personal
- o) Posible incremento de *autoconciencia* (A. de la Herrán, y J. Muñoz, 2002, pp. 333-362), tanto *sincrónica* (visión flexible y amplia, más clara comprensión de sí y del mundo, experiencia de sentimiento de *humanidad*, en el sentido de Herder), como *histórica*, léase Hegel) o *autoconciencia evolutiva* (Teilhard de Chardin), y de motivación consecuente

CAUSAS DE SU MAL APRENDIZAJE y PEOR COMPRENSIÓN. Pueden ser variadas las causas generales. Podemos sistematizarlas en varios grupos:

- a) Causas tradicionales o históricas:
 - 1) Perspectiva institucionalizada y no educativa, en vez de personal y educativa
 - 2) Dificultad para delegar, para "soltar" y "compartir" la "pelota *transdisciplinar*", por parte de religiones, psicologías, filosofías...
- b) Causas de comprensión y planteamiento erróneos, desde mi punto de vista, y que pudiéramos condensar en las siguientes tesis:
 - 1) Siendo integral ha desligado conocimiento y transformación
 - 2) Siendo un problema educativo e individual, se ha tachado de asunto personal

- 3) Siendo universal, se ha parcializado
 - 4) Siendo perenne, ayer se considera, hoy no, quizá mañana
 - 5) Siendo simple, se complica
 - 6) Siendo básico, se obvia
 - 7) Siendo radical, se ignora
 - 8) Siendo necesario, se suplanta
 - 9) Siendo fundamental, se trivializa
 - 10) Siendo central, se rodea
 - 11) Siendo razonable, se oscurece
 - 12) Siendo endógeno e inherente, se prejuzga y aleja
 - 13) Pareciendo inalcanzable, no se aplica a la vida cotidiana
 - 14) No aplicado a la cotidianidad, no se tiene por rentable
 - 15) No pareciendo rentable, se relega hasta la indiferencia
 - 16) Siendo grande la ignorancia, no se reconoce y se disuelve "nuestra ilusoria convicción de conocernos" (Ouspensky)
- e) Causas debidas a compromisos intuidos no deseados (no se quieren querer ver) que una adquisición de autoconocimiento notable conllevaría, desde el punto de vista de:
- 1) Cambios radicales asociados
 - 2) Desidentificaciones y reidentificaciones personales y sociales asociadas
- d) Causas conceptuales:
- 1) Ligadas al uso cotidiano: Se confunde autoconocimiento con autoanálisis (de la personalidad), introspección, autocontrol, autoconcepto, autoimagen, autoidentidad, autoidentificación, ideas (sobre sí, la propia experiencia, lo que se hace, se prefiere, se siente...), conciencia de ambiciones, deseos, motivos, procesos, sentimientos...
 - 2) Ligadas a uso culto, científico: Desde mi punto de vista, normalmente no aciertan a definir el autoconocimiento. Algunas, a modo de ejemplo: "Buen discernimiento de las propias virtudes y defectos" (WitthaKer), "Reconocimiento de características de la personalidad (rasgos, carácter, defensas, modo de ser)" (Psicología), "Disposición bien articulada de un proyecto de vida" (E. Rojas), "Necesidad humana más alta" (Snygg, y Combs), "Más elevada 'necesidad de ser'" (A.H. Maslow), "Desarrollo de teorías acerca de nosotros mismos" (K.R. Popper), etc.

ALGUNOS CONCEPTOS AFINES CON QUE SE CONFUNDE. Una vez alcanzada cierta perspectiva, será preciso revisar algunos conceptos próximos al autoconocimiento, y por tanto no del todo equiparables a ello. No se trata aquí de engrosar, con más contenido, las investigaciones exentas de para qué claros que su cuestionamiento ha suscitado, sino de:

- a) Resumir lo que para el ámbito educativo pueda ser más útil y deba conocerse y diferenciarse.
- b) Esclarecer lo más concretamente posible su definición.
- c) Disponerlo finalmente para ser adaptado como pilar fundamental de la enseñanza.

i INTROSPECCIÓN. Como primer descarte, no asumiremos por *autoconocimiento*, como en determinados marcos psicológicos se entiende, la introspección (mórbida) característica de algunas patologías psíquicas de personalidades marcadamente introvertidas. Más bien, estaremos tratando de un descubrimiento de sí y de una conquista progresiva asociada a la mejora personal o a la posible evolución del individuo.

ii AUTOCONCEPTO. Tampoco ha de hacerse equivaler a *autoconcepto*. Marquemos algunas diferencias esenciales desde las que dilucidar un poco más lo que tratamos:

- a) El autoconcepto hace referencia a una concepción global y poco matizada de sí a una representación de la propia imagen o, incluso, a una inducción marcadamente emotiva de la misma, en función de la cual se estima la propia valía. Podría responder bien a la pregunta *¿Cómo soy?*, condicionada por un relativo *¿Cuánto soy?* En cambio, por autoconocimiento nos referiremos al paulatino desarrollo de una capacidad natural, poco atendida didácticamente, consistente básicamente en el descubrimiento de respuestas a la pregunta *¿Quién soy yo?*, justificada y estimulada por un *¿Para qué ser?*
- b) El autoconcepto es importante para la satisfacción de una necesidad inmediata, actual y conducente a un bienestar preciso. Considerado in extremis, es una condición necesaria de salud mental. El autoconocimiento, en cambio, es un proceso de búsqueda y logros no necesariamente tempranos, con carácter trascendente y orientada hacia el más ser. Es permanente causa y consecuencia de evolución personal.
- c) Para el autoconcepto es relevante la propia opinión personal, la estima hacia sí mismo, las connotaciones valorativas y las impresiones afectivas. Para el autoconocimiento, quizá sea más propio el buen uso de la razón y la orientación válida del conocimiento, cargados de una menor emotividad.
- d) Desde el punto de vista del autoconcepto, cada estadio evolutivo condiciona un tipo de sujeto característico. Desde el sistema de referencia del autoconocimiento, más bien ocurre lo contrario: cada nivel de calidad consecuente define un rango diferente de conocimiento y madurez, que pocas veces se ha agrupado en forma de *estadio evolutivo* o *psicogenético*.
- e) El autoconcepto es altamente influyente por la imagen que los demás aportan al sujeto, desde algún ámbito o actividad determinados. Además, es variable, dependiendo de los grupos sociales en que tengan lugar y los tipos de relaciones interpersonales que el sujeto establezca con su medio. Podría entenderse, entonces, que el autoconcepto tiene una naturaleza múltiple y relativa. En cambio, el autoconocimiento es menos dependiente del entorno, que sí puede afee-

tar acelerando, lentificando, interfiriendo, interrumpiendo, confundiendo, etc., sobre todo al principio, ya que una vez consolidado su proceso a una altura apreciable, el ambiente puede perder capacidad de influencia.

- f) El autoconcepto puede servir de soporte y estímulo al autoconocimiento. Por su parte, éste puede afectar al autoconcepto de un modo positivo, negativo, irrelevante o radical.
- g) El autoconcepto ha sido objeto de investigación desde nociones como *sujeto objeto de mí mismo*, «self», el yo considerado (*me, mi, mí, yo*) (C. R. Rogers) y todo el conjunto de valores asociados a este concepto, realizados y sometidos a cambios en la relación con los demás, percibidos según esa misma relación. El autoconocimiento, muy ligado a la conciencia del sujeto, más que investigado con ánimo de objetividad ha sido inquirido como representativo del *sujeto, sujeto de mí mismo*, el sí mismo o el verdadero yo.

iii AUTOIDENTIDAD. Otro concepto semejante es el de *autoidentidad* o identidad de sí mismo, entendido como constancia del yo. Se inscribe, en todo caso, en el ámbito de la salud, a caballo entre el autoconcepto y la noción de autoconocimiento a que nos referiremos, con vistas a la adquisición, estructuración y preservación del bienestar interior. Según A. Ávila Espada, y C. Rodríguez Sutil (1987), la autoidentidad proporciona a la personalidad un apoyo estable, cuya utilidad es proporcionar una sensación de la continuidad (homeostasis) ante la experiencia y circunstancias cambiantes. Constituye una referencia fiable al ejercicio de la introspección. Se refiere, por tanto, a la conveniencia de autodefinirse con cierta claridad, para estar en condiciones de articular una imagen con la que ser capaz de decir cómo se ven a sí mismos y cómo se entienden (p. 247, adaptado).

iv CONCIENCIA. Aun con muchos aspectos en común, la relación de identidad entre *autoconocimiento* y *conciencia* no es correcta. P.D. Ouspensky (1978) mantenía, como muchos psicólogos enriquecidos con el conocimiento oriental clásico, que la conciencia es una especie particular de «aprehensión del conocimiento interior» independiente de la actividad mental de discernimiento. Pero que, sobre todo, es una toma de conocimiento de sí mismo o de autoconocimiento (p. 20, adaptado).

Sospecho que se puede ser más preciso, y así clarificar la relación entre conciencia y autoconocimiento, diciendo que el autoconocimiento es la conciencia de sí. Se deduce de esto que la conciencia tiene un campo de aplicación mayor. Cabe inferirse que el autoconocimiento es el eje de la dinámica centrípeta de aquella, lo que evita su *desnaturalización*, mientras que -parafraseando a Pitágoras- la conciencia tiene la capacidad de expandir su centro o su eje en todas partes. De semejante tienen que ambos son claves en la *evolución interior* de la persona, tramo evolutivo desatendido por la psicología alopática y más estudiado por la *transpersonal*.

ALGUNAS SIGNIFICACIONES TRADICIONALES. El significado tradicional que se le atribuye al *autoconocimiento* se debate entre dos grupos de acepciones: capacidad innata: el entendimiento, inteligencia o razón naturales relativas a uno mismo, y posibilidad cultivada: la noción, ciencia o sabiduría de uno mismo. En cualquier caso, la

primera justifica la segunda, y ésta debería ser la legítima formalización de la primera.

La psicología predominante lo entiende, en una doble vertiente, como resultados de cierta conciencia de las propias ambiciones, deseos, motivos, procesos, sentimientos..., o *autoanálisis* (respuestas posibles al *cómo soy yo*), entendido como discernimiento relativo a la capacidad de apreciar bien las propias virtudes y defectos (J. O. Witthaker, 1971). Por su parte, la psiquiatría convencional lo suele asociar a *autoanálisis* (así mismo vinculado al *cómo soy yo*) como reconocimiento de las características de la personalidad (rasgos, carácter, mecanismos de defensa, modo de ser), y disposición bien articulada de un proyecto de vida (E. Rojas, 1992). Es muy importante no confundir el *cómo soy* (periférico o profundo) con el *quién soy yo* (existencial o esencial). Obviamente, el *autoconocimiento* al que nos referimos respondería al *quién soy yo esencial*.

Otro modo de percibir este concepto homeostáticamente es en el seno de una serie de categorías secuenciales de conductas y de variables intermedias del comportamiento humano. Esto ocurre en el caso de O. Snygg, y A.W. Combs (1959), que sitúan al autoconocimiento como punto máximo dentro de su escala de necesidades. La más conocida de A.H. Maslow (1954, 1987) hace lo propio con otra de motivaciones, cuya causa son las «necesidades de ser», no saciables y definitivamente plenas. Esta conceptualización también se verifica en las clásicas tablas de motivos primarios de Young, Cattell o Madsen.

EFFECTOS DE UN MAL APRENDIZAJE. Desde el punto de vista de los efectos de su mal aprendizaje, distinguimos los siguientes efectos:

- a) De tipo cultural y político, como mal uso del término, tanto como imprecisión especulativa, como, con demasiada frecuencia, como manipulación institucional. En definitiva, se vive "la confusión entre la luna y el dedo que apunta a la luna" (T. Deshimaru). Y esto genera un enorme e invisible peligro potencial y concreto
- b) De tipo psicológico, sociológico y pedagógico, desde indicadores interiores (íntimos, subjetivos):
 1. Sesgo en el conocimiento
 2. Dificultad para la convergencia
 3. Insatisfacción esencial
 4. Angustia normal-difusa ante la levedad de ser
 5. Desorientación axiológica
 6. Formación sin norte universal
 7. Refugio en lo objetal: trivialidad y/o superficialidad asegurada
 8. Propensión al condicionamiento: identificación, dependencia, apego
 9. Limitación autoconstructiva
 10. Inmadurez generalizada
 11. Complejidad de conciencia lastrada
 12. Evolución personal y colectiva disminuida
 13. Desunión, etc.

IV ACCESOS FORMATIVOS

PRINCIPALES DIFICULTADES DE APRENDIZAJE ASOCIADAS AL PROCESO DE AUTOCONOCIMIENTO. Considero que pueden apuntarse algunas notas relativas a las dificultades asociadas al autoconocimiento, como proceso de aprendizaje, en la medida en que suelen constituirse en obstáculos para el desarrollo de las capacidades que en su realización:

- a) La primera acotación se refiere a la imposibilidad lógica de alcanzar un *autoconocimiento* finiquito, si se parte de la premisa de que el ser humano, por una parte, no es un ente que nazca y viva definido o terminado. Más que un *ser*, es un *siendo*: «Me parece de importancia considerable que no nazcamos como otros tantos yo, sino que tengamos que aprender lo que somos: de hecho, aprendemos a ser un yo» (K.R. Popper, 1980, p. 123).
- b) Por otra, que es preciso contar con ciertos prejuicios sociales ligados a su concepto:
 - 1) Algunos creen que el autoconocimiento es, precisamente, el conocimiento de aquello que normalmente no se ha desarrollado, y que, por tanto, es algo propio de *paranormales*.
 - 2) Otros, que es lo que la conciencia ordinaria experimenta a diario. Recordamos la frase de M. Blavatsky: «No eres lo que piensas, pero lo que piensas, eres».
- c) Otra dificultad son los sistemas sociales rentabilistas o egotizados, que comunican al sujeto que sólo ellos disponen de la solución al interrogante y que los demás están en un error. Suelen producir en el sujeto dos efectos así mismo duales:
 - 1) El abandono del reducto sistémico, por apercebimiento de insatisfacción esencial.
 - 2) Un incremento de apego, por experimentar una mayor necesidad, provocada frecuentemente por el propio «ismo».
- d) Otra dificultad proviene de un enfoque incompleto (en tanto que dual) del procedimiento de búsqueda, muestra de lo cual se encuentra, a mi entender, en esta sugerencia de K.R. Popper (1980): «¿Cómo obtenemos autoconocimiento? Sugiero que no es por autoobservación, sino convirtiéndonos en un yo y desarrollando teorías acerca de nosotros mismos» (p. 123). Este esbozo de proceso es criticable desde varios puntos de vista:
 - 1) Empezar convirtiéndonos en *un yo*, y no en *el yo* que profundamente somos, es comenzar a identificarse esencialmente con las circunstancias (orteguianas) que, por su variabilidad, o son estrictamente existenciales o no son estrictamente esenciales.

- 2) El método instintivo del ensayo y el error es posiblemente superable, siempre y cuando quien imparta educación esté interiorizado. Si no, el autoconocimiento de un ser actual no será necesariamente superior a otro de hace catorce siglos, lo cual no es lógico.
 - 3) Si bien la formulación de teorías o la especulación meditativa es el medio por excelencia para superar lógicamente las conquistas cognitivas previas, su contraste empírico y la consecuente realimentación de esas teorías no puede llevarse a cabo de otro modo que por autoobservación.
- e) Otra importante, también de naturaleza egótica, es la ilusión de autoconocimiento, que para P.D. Ouspensky (1978) es el obstáculo más importante:

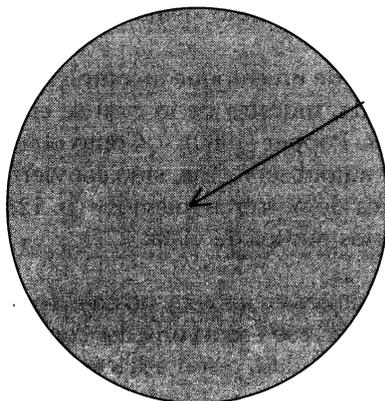
El más grande es nuestra ignorancia de nosotros mismos y nuestra ilusoria convicción de conocernos, al menos en cierta medida, y de poder contar con nosotros mismos, cuando en realidad no nos conocemos en absoluto y de ningún modo podemos contar con nosotros, ni siquiera en las cosas más pequeñas (p. 26).

- f) Otra dificultad para el autoconocimiento radica en el ego comparatista-competitivo, que nos hace estar muy pendientes de los demás y desconectar del cultivo del sí mismo. Y lo advertía Goethe: "Nos conoceríamos todos mucho mejor si no quisiéramos equipararnos siempre unos con otros".

MODOS DE ACCESO. ¿Se puede acceder al autoconocimiento? Mi posición es del todo afirmativa, siempre que se desee realmente y durante mucho tiempo. Y es posible a lo largo de tres vías o grandes modos básicos de acceso, no excluyentes.

De cada una de ellas expresaré una ilustración gráfica y un lema representativos, unas propuestas de Geometría-intuitiva derivadas del gráfico, su eje funcional, y algunas implicaciones didácticas
--

1 ACCESO DIRECTO



-LEMA SIMBÓLICO: "Tomando plena conciencia de lo esencial a la persona (conciencia, espíritu, verdadero yo, Tao, etc.) alcanzo mi verdadera naturaleza".

-GEOMETRÍA INTUITIVA:

Este método trata de dirigirse al centro de la figura, desde cualquier punto perimétrico

Aunque el centro sea un punto virtual, existe. Sin él la figura se desnaturaliza. Es la base de su identidad.

Visto desde arriba (planta), el *autoconocimiento* podría entenderse, respecto al perímetro de la circunferencia de la vida, el punto a pinchar con el compás de su trayectoria. Esto querría decir que, si el centro no se fija firmemente, la figura resultante podría ser errónea, irregular, quebradiza, vidriosa.

El centro es el satori, el samaddhi, el zikh, el éxtasis, la iluminación, la experiencia mística... Esta experiencia, como ha investigado la Psicología Transpersonal y Transcultural desde Maslow, es independiente de ideologías, culturas, ambientes, circunstancias históricas...

Orienta todo lo perimétrico, siempre que no se pierda la conciencia o la distancia: motivación, enseñanza, aprendizaje, conocimientos, comunicación, transformación, procesos...

Por el centro pasan todos los diámetros. De él nacen los radios.

No se opone a radios, diámetros o perímetros. Es del todo complementario y demandante de ellos, y del mismo modo ocurre lo contrario.

De todo lo anterior se desprende que el centro tiene una naturaleza radical (profundidad), que equivaldría a una tercera dimensión *evolutiva* que se añade a lo que *parece ser*.

Por tanto, percibido desde una perspectiva evolutiva, ese centro sería realmente a un eje, y la circunferencia, una espiral, en centración creciente, en conciencia creciente.

El método de *acceso directo al autoconocimiento* es la meditación, entendida como actitud y trabajo sobre la propia conciencia. Al respecto, remarca el psiquiatra E. Rojas: "Solo a través de la meditación es posible llegar a responder a la pregunta «¿quién soy yo?»".

Para consumir este modo de acceso el pensamiento puede ser el obstáculo mayor.

-EJE: Podría decirse que son ciertas preguntas.

C.G. - Jung: "¿Quién soy yo?", y "¿Qué es el mundo?"

Maestro Foyan: «Dirige tu mirada hacia ti mismo. Observa a la mente que piensa. ¿Quién está pensando?» (en T. Cleary, 1994, p. 77).

P. Brunton (1979): «¿Quién es el que piensa?» (p. 83). «¿Quién está haciendo esto?, ¿Quién siente esta emoción?, ¿Quién dice estas palabras?, ¿Quién está pensando estos pensamientos?» (p. 101). «¿A quién perturba esto?, ¿A quién apena esto?, ¿A quién sorprende esto?, ¿A quién abruma esto?, ¿A quién tienta esto?» (pp. 155, 156), etc.

-IMPLICACIONES DIDÁCTICAS: Las centro en la práctica de técnicas de meditación y en sus muchos beneficios, como recurso complementario válido para la formación y desarrollo profesional de los profesores.

II ACCESO INDIRECTO



-LEMA SIMBÓLICO: "Conociendo el mundo, me conozco a mí mismo"

-GEOMETRÍA INTUITIVA:

Desde el perímetro se puede reconocer el centro que sitúa a la figura

De algún modo, "el centro está en todas partes" (Pitágoras)

No importa no estar en el centro, con tal de no perder la conciencia de la distancia

Sin referencia al centro, el resultado es grotesco, puede ser conocimiento desnaturalizado

-EJE: Podría asociarse a una serie de consideraciones definitorias:

Realmente, éste es un método natural del conocer. Del mismo modo, el niño geometriza el espacio palpándolo y así construye su circunstancia-identidad tiempoespacial con relación a la realidad que le circunda.

Sólo existe un conocimiento: no hay diferencias formales entre auto y heteroconocimiento, o, lo que es idéntico, entre ambas manifestaciones de conocimiento existe una relación de *respectividad*: cualquier conocimiento destila un autococonocimiento alícuota. Sin embargo, el resultado de esta dialéctica será significativo, si y sólo si se desea verdaderamente y durante mucho tiempo. Por eso dijo Tsesze, nieto de Confucio, dijo que:

Llegar a una comprensión del universo siendo realmente uno mismo es el modo de la naturaleza; llegar a comprenderse realmente mediante la comprensión del universo es el modo de la cultura. Todo aquel que sea realmente él mismo tiene una comprensión del universo; todo aquel que comprenda realmente el universo llega realmeniea comprenderse (en Lin Yutang, 2000, p. 441).

El conocimiento bien digerido desprende lecciones de humildad, y la humildad es la antesala de más y mejor (auto)conocimiento.

El conocimiento es cualquier imagen inevitablemente finita de una verdad presuntamente infinita. y seamos sinceros: en lo más hondo, lo único que nos interesa de cualquier conocimiento es su relación con ciertas partes de este mundo, los hombres. y si forzamos aún más nuestra sinceridad, incluso estaremos dispuestos a admitir, con el corazón en la mano, que lo que cada uno busca en todo conocimiento es un indicio de sí mismo (J. Wagensberg, 1986, p. 11).

"Este 'estar en su centro' no es nunca algo exclusivamente interior: concierne también a la existencia en el mundo, esto es, en el cuerpo" (K.G. Dürckheim, 1982, 151).

- "Debemos considerar la ciencia como una humanización de las cosas todo lo fiel posible. Al descubrir las cosas, lo que hacemos es aprender a describirnos a nosotros mismos cada vez con mayor exactitud" (F. Nietzsche, 1984, p.103).
«El resultado más importante de toda educación intelectual es el conocimiento de sí mismo» (E. de Feuchtersleben, 1897, p. 115).

ERRORES FRECUENTES DE ESTA VÍA DE ACCESO:

- a) **IDENTIFICACIÓN DEPENDIENTE O APEGO:** Detenerse en algún punto de la circunferencia: "sentirse en la mejor opción o en la más válida". Parece que a este error contribuye activa e inconscientemente la ciencia (positiva): «¿Y no es precisamente uno de los atractivos de la Ciencia el de desviar y hacer descansar nuestra mirada sobre un objeto que, por fin, no sea nosotros mismos?» (P. Teilhard de Chardin, 1984, p. 41). Podríamos responder afirmando y añadiendo que no sólo la ciencia, sino también la educación, lo que es mucho más grave, porque de su cometido dependerá en gran medida el modo en que la ciencia y la sociedad en general perciba, investigue, pretenda y se desarrolle. Los aprendizajes objetales u objetivados aportan conocimiento y ocasionalmente experiencia (quizá positiva, quizá no), pero los aprendizajes relativos al conocimiento de sí suelen conllevar transformación. Ya lo decía la famosa sentencia de Lao Tse (1983): «Sabio es quien conoce a los hombres, y clarividente quien a sí mismo se conoce» (p. 118). Apreciación deficientemente dispuesta, por cuanto no es posible ser «sabio» (conocer a los demás) sin ser «clarividente» (conocerse a sí mismo). Porque: «La sabiduría empieza con el conocimiento propio» (J. Krishnamurti, 1983, p. 43). Es decir, que ambas vertientes del conocimiento (la *auto-* y la *hetero-*) han de compensarse, y si por cada *libro exterior dominado* se pudiera leer comprensivamente una línea del *libro interior*, la formación del universitario estaría más próxima a aquella excepcionalidad a que antes aludía.
- b) **DESORIENTACIÓN O DESCENTRACIÓN:** Perder de vista el centro: Este error es puesto de manifiesto por J.J. Rousseau: «¡Oh, hombre!, concentra tu existencia en tu interior, y no serás ya miserable»; por el maestro Foyan:

«Mientras no te detengas a mirar en tu interior persistirás en el error y tan sólo 'obtendrás una comprensión intelectual basada en la comparación y la conceptualización. Dirige la atención hacia ti mismo y lo comprenderás todo» (en T. Cleary, 1994, pp. 84,85), o por J. Krishnamurti (1983): "Sin conocimiento propio, la nueva información conduce a la destrucción" (p. 43).

- e) SUSTITUCIÓN O CONFUSIÓN: Tomar otro punto (normalmente, aquel donde se está) como centro. Se incide en este error, cuando se produce una falsa identificación entre lo existencial o circunstancial (perimetría) y lo esencial (conciencia de sí). Sobre esta terminología, podemos describir este fenómeno, muy típico de la sociedad moderna, como *vivir en lo existencial y jugar con lo esencial*, en lugar de lo correcto a todas luces, que podría ser *jugar (lo mejor posible) con lo existencial, pero vivir en lo esencial*.

Realmente, estos errores pueden equivaler y ser interpretados como clases de apegos. Lo importante, en conclusión, es coadyuvar a la interiorización como recurso de formación fundamental e importantísimo, no sólo desde el punto de vista de este aprendizaje en sí, sino para proporcionar al resto de conocimientos una referencia permanentemente fiable para la vida del sujeto. Si no, probablemente, el resultado será, lógicamente, la identificación del potencial personal del sujeto con objetos de apego que nunca proporcionarán satisfacción esencial y la *miseria rousseauiana*. Si la existencia no se concentra en el interior (centro de la circunferencia), la perspectiva (comprensión, conocimiento) desde cualquier otro punto no estará equilibrada: parecerá que unos están más cercanos que otros y no se percibirá la circularidad de la figura que entre todos se compone. Si bien este fenómeno puede traer consecuencias graves llevado a su extremo, en el caso de un profesor, que debe contemplar las diferencias, identidades y semejanzas individuales de sus alumnos, y que ha de comunicarles los conocimientos que representan la realidad mediata e inmediata que los envuelve, puede ser enormemente importante. Porque encontrarse más *centrado* (próximo al centro simbólico que tratamos) proporciona, además, una capacidad superior para colocar el propio sistema de referencia interpretativo, en el lugar de los otros. A tal efecto, es interesante reflexionar sobre una meditación del conocido psicólogo brasileño A. de Mello (1987):

De haber sido yo víctima de la violencia, de la represión, de la crueldad o el sadismo, y, además, estar drogado por una programación que me da inseguridad y dispara mis deseos de poder, ¿quién sería yo? Sería seguramente dictador o asesino, o cualquier otra clase de malhechor (p. 62).

-IMPLICACIONES DIDÁCTICAS. Algunas transcurrirían sobre las siguientes premisas:

- a) Un diseño y desarrollo de la enseñanza puede ser centrante o no.
- b) Una eventual Didáctica de la Conciencia se diseñaría y desarrollaría con esta caución, en dos sentidos de creciente complejidad: intencionalidad despierta, y atención al proceso de evolución personal.
- e) Algunas aptitudes cultivables desde este modo de acceso son las asociadas a la

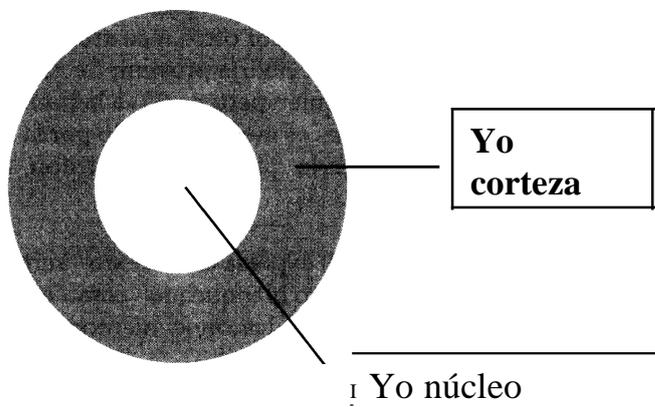
capacidad de visión, de comprensión, de relación, de convergencia, de síntesis, de creación generosa, etc.

d) Algunos procesos que lo pueden favorecer son:

1. Reflexión sobre los fenómenos
2. Indagación desde la relación del fenómeno consigo
3. Humildad, como alcance de la propia ignorancia, como fenómeno predominante o justificativo del saber
4. Prospectiva, como previsión futura
5. El desarrollo e incorporación al currículo ordinario de nuevos temas transversales y radicales (transversales de transversales, o espirales)
6. Práctica de la enseñanza y el estudio como vía de conciencia

e) Una práctica educativa que no desprenda autoconocimiento no forma plenamente. Expresado coloquialmente: Un profesor/a de Matemáticas, Biología, Física, Filosofía o cualquier otra disciplina que no enseñe *autoconocimiento* enseñando su materia, es que no está enseñando bien las Matemáticas, la Biología, la Física, la Filosofía, etc. Es la diferencia de la didáctica de Puig Adam, Ramón y Cajal, Heisenberg o Eucken y la instrucción de un mero enseñante de contenidos académicos.

III ACCESO EN NEGATIVO



-LEMA SIMBÓLICO: "Reconociendo mi no-yo esencial, alcanzo la conciencia de mí mismo".

-GEOMETRÍA INTUITIVA:

- a) En esta figura aparece un anillo exterior (corteza) y una circunferencia interior (núcleo)
- b) El objetivo es llegar al interior, reconociendo a la corteza como corteza

- e) A la conciencia (interior) se puede llegar indagando en negativo, descartando el yo cortical
- d) A mayor conocimiento de la corteza, mayor discernimiento entre lo que proviene de ambos y mejor intuición de la porción central
- e) El método es el razonamiento como meditación
- f) Para cada persona o colectivo pudiera hacerse corresponder un diámetro exterior, un diámetro interior, una anchura del anillo, una densidad de su materia, una porosidad o permeabilidad entre el interior y el exterior, una situación del centro de la figura, etc.

-EJE: Esta vía de acceso se centra en respuestas motivadas por el rigor intelectual. Partimos, pues, del hecho de que saber quién esencialmente no soy yo es un principio riguroso de conocimiento, y por tanto, de *pensamiento fuerte*. Su interés es llegar a identificar el *yo cortical*, y su verdadera utilidad es alcanzar aunque sea intuitivamente (elaborando desde indicios) la naturaleza del *yo nuclear*:

Treinta radios lleva el cubo de una rueda; lo útil para el carro es su nada [su hueco]. Con arcilla se fabrican las vasijas; en ellas lo útil es la nada [de su oscuridad]. Se agujerean puertas y ventanas para hacer la casa, y la nada de ellas es lo más útil para ella. Así, pues, en lo que tiene ser está el interés. Pero en el no ser está la utilidad (Lao zi, 1983, p. 104).

Este método, aunque arraiga en enseñanzas de Los Vedas -(vichara, que después actualizaría R. Maharsi, 1989)-, cobró fuerza extraordinaria con la enseñanza de Siddarta Gautama, siendo aplicado por otros maestros, budistas o no, en numerosas ocasiones. En la cultura occidental, podría provenir de San Dionisio el Areopagita, obispo de Atenas durante el siglo I, quien perteneció «a la tradición llamada 'apofática' por su tendencia a acentuar que Dios es mejor conocido por la negación: podemos saber más sobre lo que no es Dios que lo que es» (W. [ohnston, 1981, p. 44). Veamos algunas aportaciones didácticas:

- a) Chen Chiju (1558-1639) expresa en su texto "Yentsi Yushih" el "método budista de la visión del esqueleto blanqueado" como medio de inducir a la meditación a través de la práctica del desconocimiento significativo:

Imagínate primero que el dedo grueso de tu pie derecho se ha infectado y tiene una llaga pestilente; esta llaga se extiende gradualmente al tobillo, a la rodilla, a la cintura. Lo mismo sucede con tu pierna izquierda. Gradualmente, la enfermedad se extiende de la cintura al vientre y al pecho y, al cabo de un tiempo, cubre la cabeza y el cuello. Se habrá corrompido todo tu cuerpo. Sólo queda, pues, un blanco esqueleto. Debes mirar a este blanco esqueleto, hueso por hueso y cada hueso con cuidado, firmemente, mucho tiempo.

Luego pregúntate: «¿Quién es este blanco esqueleto y quién es la persona que mira al blanco esqueleto?» Separas tu ser del cuerpo y los consideras como dos cosas diferentes. Luego ves cómo el blanco esqueleto se aleja gradualmente de tu

cuerpo: cinco varas, cincuenta varas, leguas. Tienes la impresión de que ese esqueleto blanco no te pertenece, no tiene nada que ver contigo. Conserva esta imagen en tu mente y llegarás a pensar que tu ser es algo distinto de la estructura corporal. Podría decirse que nos procuramos esta estructura para vivir en ella meramente como huéspedes. Nos negamos a creer que haya de durar siempre para que nosotros vivamos en ella. De este modo, llegamos a pensar que la vida y la muerte son la misma cosa (en Lin Yutang, 2000, p. 457).

- b) Li Chuowu (c. 1525-c.1605) fue un maestro budista que se enfrentó al confucianismo de la época, lo que le costaría la vida. En el "Último testamento" dejado a sus monjes escribió: "La hermana Mei Tanjan ha nacido con cuerpo de mujer? [...]. En nuestra correspondencia, ella me llama 'maestro' y yo también la llamo 'maestro'" (en Lin Yutang, 2000, pp. 396,397). Se desprende de su testimonio que no identificaba conciencia y cuerpo.
- e) Bhaktivedanta Swami Prabhupada (1979): «'Yo no soy este cuerpo. Yo no soy hindú... Ustedes no son americanos... Somos todos almas espirituales'» (p. VIII). Más adelante dice:

El yo, ¿quién es?, ¿soy un cuerpo? No, porque las células de mi cuerpo son renovadas continuamente y, en siete años, no queda ni una de las anteriores y, sin embargo, tú sigues siendo el mismo. Yo no soy mi cuerpo, pero tampoco soy mis pensamientos, pues ellos cambian continuamente y yo no. Ni tampoco soy mis actitudes, ni mi forma de expresarme, ni de andar. Yo no puedo identificarme con lo cambiante, que no son más que las formas de mi yo, pero no soy yo. Yo soy el ser, lo que es (p. 39).

- d) Este autor coincide con el que para algunos ha sido uno de los grandes pedagogos y maestros de este siglo, R. Maharsi, del que C. G. Jung (1986) decía que sus «palabras resumen los principales elementos que ha acumulado el Espíritu de la India durante los miles de años pasados en contemplación del Sí-mismo Interior» (p. 13). El procedimiento de autoconocimiento de R. Maharsi (1986) denominado *vichara* toma la forma de la pregunta *¿Quién soy yo?*, Y lo expresa así:

El cuerpo burdo, que se compone de los siete humores (dhatus), eso no soy; los cinco órganos sensoriales cognoscitivos, a saber, los sentidos del oído, el tacto, la vista, el gusto y el olfato, que aprehenden sus respectivos objetos, a saber, el sonido, las cualidades táctiles, el color, el sabor y el olor, eso no soy; los cinco órganos sensoriales conativos, a saber, los órganos del habla, de la locomoción, del asimiento, de la excreción y de la procreación, que tienen como sus funciones respectivas hablar, moverse, asir, excretar y disfrutar, eso no soy; los cinco aires vitales, el prana, etc., que desempeñan respectivamente las cinco funciones de la

² Admitió mujeres entre sus oyentes.

inhalación, etc., eso no soy; no soy siquiera la mente que piensa, y tampoco la nescencia (sic), que sólo está dotada con las impresiones residuales de los objetos, y en la cual no hay objetos ni funcionamientos. [u.]

Tras haber negado todo lo arriba mencionado diciendo «eso no», «eso no», esa Conciencia es lo único que permanece, eso soy (pp. 19, 20).

- e) Autores occidentales como A. Blay (1991) han estudiado esta vía de conocimiento *en negativo*, capaz de esclarecer o limitar algo más la condición humana. Así, dentro de un capítulo cuyo título es «Lo que no soy», desarrolla tres subtítulos: «Yo no soy el cuerpo, tengo el cuerpo», «Yo no soy mis sentimientos y emociones» y «Yo no soy mi mente ni mis pensamientos» (pp. 130-133).
- f) A. de Mello (1987) sintetiza esta forma de acceso del modo que sigue:

La pregunta más importante del mundo, base de todo acto maduro es: ¿Yo quién soy? [...] Conocerse uno a sí mismo es fundamental y, sin embargo, lo curioso del caso es que no hay respuesta para la pregunta ¿quién soy yo?, porque lo que tienes que averiguar es lo que no eres, para llegar al ser que ya eres (p. 35).

g) Sato Norikiyo (Saigyō) escribió el siguiente *haiku*: "¿Es, pues, quien perdió / su ego quien / sale perdedor? Pierde / quien no pierde / su ego". Este poema fue en su día el detonante para el desarrollo de un planteamiento educativo denominado de *Didácticas Negativas* articuladas en *capacidades egocéntricas* con cuya pérdida se ganaría, como ocurre con los lastres de un globo (A. de la Herrán Gascón, e I. González, 2002, pp. 333-342). En alguna medida no es algo diferente de lo que proponía el gran Goethe: "Basta con que alguien se declare libre para que al punto se sienta condicionado. Pero si se atreve a admitir sus condicionamientos, se sentirá libre", y tiene mucho que ver con el sentido profundo de estos versos de Bergamín: "Me encuentro huyendo de mí cuando conmigo me encuentro". Se deduce de esto la importancia crucial de diferenciar entre *mente, yo, ego* y *conciencia* (pp. 40-45), algo que, por la identificación con la *tópica freudiana*, la Psicología académica no ha resuelto todavía.

h) Desde un punto de vista social y evolutivo, propongo dos reflexiones *negativas-alternativas* tan complementarias como orientadoras: la primera del neurocientífico J.A. Calle (2003), cuando recientemente acotaba: "No somos *presencia en el cosmos*. Somos participación activa de su desarrollo, somos cosmos". Y P. Teilhard de Chardin (1967) cuando en "El porvenir del hombre" desarrolla la idea de que no somos meros contempladores de la existencia ni tiene mucho sentido creer que vivimos para *estar* en ella: hemos de empujar la naturaleza hacia la construcción de lo venidero, y la intimidad de lo evolutivamente construido radica en una creciente complejidad de conciencia.

En la medida en que toda persona está inmersa en condicionantes internos y circunstancias externas, este modo de acceso no es algo que el ambiente propicie, o a lo que la progresiva estructuración de las personalidades normales favorezca. Lo identi-

³ Breve poema tradicional japonés de diecisiete sílabas.

fico, no obstante, con la meditación, entendida como actitud y componente activo y modulador de técnicas, caminos ascéticos (no parciales), vías para la evolución de la conciencia, etc. Es interesante, por el componente validador que pueda aportar, que estudiosos occidentales como E. Rojas (1992) acaben coligiendo que sólo a través de la meditación sea posible llegar a responder a la pregunta «¿quién soy yo?». Desde esta práctica, bien entendida, es posible percibir, como Rimbaud, que ha de rechazarse como respuesta el Yo psicológico (características del yo y regularidades del desarrollo), movable y limitado, y concluir que:

Yo es otro. Es el yo inmóvil, transparente y puro aquel cuyo entendimiento es infinito: todas las tradiciones aconsejan al hombre que lo abandone todo para alcanzarlo. Es muy posible que nos hallemos en un tiempo en el que el futuro próximo hable la misma lengua del remoto pasado (en L. Pauwels, y J. Bergier, 1985, pp. 634, 635).

-IMPLICACIONES DIDÁCTICAS: Aunque pueda parecer chocante a nuestro modo de pensar *demasiado identificado con lo cortical*, de un modo general podemos concluir con que los datos que tenemos sobre nosotros no somos esencialmente nosotros. De esta tesis se desprenden las siguientes implicaciones (A. de la Herrán e I. González, 2002, adaptado):

- a) Trabajo lento sobre contenidos diferenciadores, más allá del ego: el figurar y el ser, lo que creemos ser y lo que somos, con lo que nos identificamos y con lo que convergemos, lo existencial y lo esencial, etc.
- b) Posibilidad de desarrollo de "didácticas negativas", centradas en capacidades-lastre con cuya pérdida se gane.
- e) Evaluación del ego docente, como clave para identificar las fuentes de mala-praxis y mejorar el propio desarrollo profesional.

SOBRE LA VALIDEZ PEDAGÓGICA DE LOS MODOS DE ACCESO. En contra de quienes esgrimen razones egoicas aplicadas a la validez de los (sus) nodos de acceso -léase exclusividad del modo propio, imposibilidad de eficacia de modos distintos, invalidez a priori de los otros, etc.- sostengo con la Historia su equivalencia funcional, siempre y cuando el camino se desarrolle sistemáticamente y con una adecuada orientación, y, sobre todo, se consumen. Así, el camino en negativo deja entrever la antiimagen que, al cabo, representa la figura con notable precisión, y el camino hacia el centro y el tránsito perimétrico, una vez consumados, son realmente equivalentes. Siendo, pues, su desembocadura paritaria, su proceso así mismo lo es, en cuanto a su anhelo formativo. y esto es lo importante. Todos los medios de acceso, todos los autores orientales u occidentales reconocidos, pasados o modernos, convergen en lo fundamental. Parecen coincidir en cuestiones principales. Se validan mutuamente en lo metodológico, y la historia nos confirma, una vez más, la ausencia de *exclusivas* para todo lo que se refiere a cuestiones *esenciales*.

V ÚLTIMAS CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS

CONCLUSIONES PARA LOS PROFESORES. Mientras que los más aventajados piensan que el cuerpo nada tiene que ver con el verdadero yo o la conciencia, algunos de quienes integran la *sociedad del desconocimiento (del autoconocimiento)* siguen defendiendo lo contrario, con lo que confunden e inducen a errores (apego, descentración, confusión, etc.) a la gente que les sigue o les admira. Un ejemplo lo tomo de J.A. García-Monge (1997), cuando afirma que «Más que tengo un cuerpo, la expresión correcta es que soy un cuerpo» (p. 201). Otros van mucho más lejos, y están convencidos de que, dentro de un tiempo imprecisable resucitarán con pelos y todo. ¿No será que *ignorancia y autoconocimiento mal resuelto están relacionados?* ¿Y no es acaso esta *dificultad de aprendizaje* un problema estrictamente educativo (si bien, necesariamente, de una *educación distinta*), aunque no tenga reflejo concreto en *eficacias, significados compartidos o injusticias sociales!*

De entre las conclusiones para los docentes destaco dos grupos de cuestiones: unas primeras de tipo social, y otras más específicamente didácticas:

1. Premisas sociales:

- 1) Los sistemas educativos no favorecen el autoconocimiento, sino más bien lo contrario: promueven errores o confusiones de naturaleza educativa (identificaciones, parcialidad, dependencia, certezas, ausencia de duda, etc.) que se encuentran en la base estructural constituyente de los sistemas sociales
- 2) Autoconocerse es un derecho educativo del aprendiz, que, aunque pueda no ser interesante para la rentabilidad de los sistemas sociales, sí lo es para su madurez o evolución personal. Por tanto, desde el punto de vista de la formación (al menos desde el *paradigma complejo-evolucionista*) su enseñanza, es un imperativo profesional del docente
- 3) Sin embargo, este derecho-deber se niega o se violenta, de hecho

2. Premisas didácticas:

- 1) "Quisiera imaginar que algún día la educación incluirá en su programa de estudios la enseñanza de capacidades tan genuinamente humanas como el autoconocimiento" (Goleman).
- 2) "El autoconocimiento es un proceso unido a un resultado: el ser humano "no nace como un yo [...] aprende a ser un yo" (Popper).
- 3) El autoconocimiento es el eje de la madurez personal, que a su vez es el eje de la formación, que a su vez es finalidad fundamental de la didáctica.
- 4) Es además un tema radical (espiral de transversales) o perenne.

⁴ Nótese que cuestiones como ésta no son satisfechas por los *paradigmas consensuados* en educación. Esta razón reclama fundamentar otro nuevo-ancestral pero verdadero *paradigma* al que hemos denominado *complejo-evolucionista* (A. de la Herrán e I. González, 2002, p. 254, YA. de la Herrán, 2003), centrado en la *educación de la conciencia*.

- 5) Los profesores lo pueden contemplar como objeto y objetivo de reflexión y de enseñanza.
- 6) Se puede comunicar directamente (tratándolo) o indirectamente (desde otros contenidos), siempre que se actúe no sólo con ciencia, sino con *con-ciencia*.
- 7) Antes de enseñarse, se requiere una experiencia de conciencia y autoconocimiento experimental suficientes.
- 8) Los principios didácticos para ello son la coherencia-ejemplaridad, la interiorización-evolución y la transmisión de más inquietud por el conocimiento-conciencia, en función de la evolución humana (propia, ajena, colectiva y humana en general).

COHERENCIA DIDÁCTICA APLICADA AL AUTOCONOCIMIENTO. Para todo ello, insisto, es esencial para los profesores y por ende para sus alumnos la práctica de la coherencia. Algunas buenas razones nos pueden servir de guía didáctica:

- a) Dentro del ámbito de la Didáctica de las Matemáticas, se cuestiona poco que antes de enseñar el significado, procedimiento y aplicaciones de la operación producto (multiplicación) haya de hacerse lo propio con la adición (suma). Las razones principales de tal hecho son de índole epistémica y específicamente lógicas o coherentes entre sí. Con el autoconocimiento y los conocimientos objetivos, ¿ocurre lo propio? Sostengo que lo lógico es que el autoconocimiento anteceda a todo conocimiento ajeno al yo profundo (exento de circunstancia y cualificación), de modo que entre ambos grandes tipos de aprendizajes se verifique una armonía satisfactoria. Dicho de otro modo: un niño, a los siete años, debería saber *quiénes*. Sin embargo, se identifica con todo lo que a lo largo de esos siete años se le ha convencido que es. En ocasiones, las respuestas de ese niño y de un jubilado casi nunca difieren.
- b) Mantener que el conocimiento de uno mismo o autoconocimiento es el primer aprendizaje es una invitación a reflexionar antes en uno mismo que en lo demás y, por extensión, a ocuparse del cultivo personal antes que del de otros:

Confucio (1969), recogía el trasfondo del mensaje en el "Lun Yun": "Los hombres superiores primero hacen las cosas y después hablan de ellas". y en el "Ta hio" escribe: «Un hombre que no se corrige a sí mismo de sus inclinaciones injustas, es incapaz de poner orden a su familia» (p. 224).

Zhuang zi desarrolló una enseñanza semejante: «Los hombres perfectos de la antigüedad, primero buscaban su propia plenitud, y sólo después ayudaban a los demás».

En el libro «Shuo fu», del maestro Lie, del siglo IV a.n.e., se escribía así la misma enseñanza: «Gobernarse a sí mismo, antes de gobernar a los demás» (Lie zi, 1987, p. 166).

El filósofo J. Krishnamurti, coincidía con lo anterior en su obra «Urge transformarnos radicalmente», al decir: «'Queremos alterar las cosas externas sin revolución interior. Pero la revolución interior debe producirse primero, y ella traerá el orden en lo externo'» (en N. Caballero, 1979, p. 98).

La misma enseñanza era comunicada por R. Maharsi (1986), el sabio hindú a quien tanto admiró C. G. Jung, a su interlocutor, en el transcurso de una entrevista, con su acostumbrada fresca didáctica, sencillez y capacidad de síntesis: «Tú hablas de ver y conocer el mundo. Pero sin conocerte tú mismo, el sujeto cognoscente (sin el cual no hay conocimiento del objeto), ¿cómo puedes conocer la verdadera naturaleza del mundo, del objeto conocido?» (p. 120).

VI CONCLUSIÓN CRÍTICA.

La Psiquiatría, la Psicología y la Pedagogía académicas merecen nuestra crítica por tres razones relacionadas con lo que nos ocupa: a) Porque, hacia el autoconocimiento desarrollan una perspectiva *epidémica*, inadecuada, a mi parecer, aunque heredera de estos tiempos de *pensamiento débil*. b) Porque se centran más en el tramo de la *problematicidad a la normalidad-adaptación*, y abandonan por tanto el segmento de la *normalidad-adaptación a la posible evolución*. c) Porque no tienden a ocuparse del estudio de retos perennes, tan relevantes como ajenos a los intereses *eficientistas* o a las necesidades *curriculistas* demandadas" por una sociedad estructurada sobre sistemas egocéntricos y por ello sin ningún norte unánime posible.

Al hilo de estas tres críticas desprendo dos consecuencias: una diagnóstica y otra terapéutica. La diagnóstica es que: «Falta un eslabón en las teorías generalmente admitidas [...], aun teniendo como base la idea de la posibilidad de una evolución del hombre» (P.D. Ouspensky, 1978, pp. 15, 16), Y es el *autoconocimiento*, como requisito para la *interiorización*, y la *terapéutica*, que en el proceso investigativo-experimental del *autoconocimiento* ciertas filosofías de Oriente llevan a la ciencia de Occidente muchísima ventaja. Por ello, quizá desde la humildad, antesala del conocimiento, puedan emprenderse *desarrollos emmentalianos* (percibir al ser humano y a la educación como horadados, cuajados de huecos, como el buen *queso Emmental*), apercibiéndose de la existencia de campos inexplorados, que no por serlo dejan de ser parte del *queso de la ciencia*, que, al cabo, no ha de ser otro que *toda la realidad*. No conviene olvidar algo que prevenía Goethe: "Quien le teme a la idea, acaba por perder también el concepto", y con ello la ciencia, añadimos nosotros. Del "sapere aude" (*atrévete a saber*), de Kant, es preciso dar el salto al *sabe atreverte* o *aprende a emprender*, de F. Mayor Zaragoza (2003). Por tanto, estudiemos la vida completa, atrevámonos con todo para fundamentar una Educación más consciente del fenómeno humano. Pero de todo el fenómeno.

^s Es un error identificar necesidad con demanda de necesidad; no toda necesidad se demanda, y por lo que respecta a la *necesidad de autoconocimiento* la alternativa que queda es deducirla desde indicadores. Lo *esencial* está a otro nivel que lo *existencial*, y con el *autoconocimiento* ocurre, precisamente, que su baja cota de desarrollo evolutivo o su confusión social y personal precisamente se traducen en la demanda de "otras cosas" con cuya satisfacción se pierden posibilidades de interiorización.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Blay, A. (1991). *Personalidad y niveles superiores de conciencia*. Barcelona: Ediciones Índigo, S.A.
- Brunton, P. (1979). *El sendero secreto* (7ª ed.). Buenos Aires: Editorial Kier, S.A. (e.o.: 1955).
- Calle, J.A. (2003). Personalidades Múltiples y Fenómenos Parapsicológicos. *XXVI Jornadas de Parapsicología*, Madrid, 17 de enero.
- Cervantes Saavedra, M. de (1965). *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* (5ª ed.). Madrid: Ediciones Ibéricas.
- Cleary, T. (1994) (Comp.). *La esencia del zen. Los textos clásicos de los maestros chinos*. Barcelona: Editorial Kairós, S.A. (e.o.: 1991).
- Confucio (1969). *Los cuatro libros de la sabiduría*. Madrid: Clásicos Verruga.
- Dürckheim, K. G. (1982). *Hacia la vida iniciática. Meditar. ¿Por qué y cómo?* Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Dürckheim, K.G. (1982). *El hombre y su doble origen*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos Editorial, S.A.
- Feuchtersleben, E. de (1897). *Higiene del alma*. Barcelona: Juan Gili, Librero (e.o.: 1866).
- García-Monge, J.A. (1997). *Treinta palabras para la madurez* (2ª ed.). Bilbao: Editorial Desclee de Brouwer, S.A.
- Herrán Gascón, A. de la (1998). *Cómo estudiar en la Universidad. Didáctica y práctica de un tema transversal universitario*. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- Herrán Gascón, A. de la (1998). *La conciencia humana*. Madrid: Editorial San Pablo.
- Herrán Gascón, A. de la (2003). *El siglo de la Educación: Formación evolucionista para el cambio social*. Huelva: Editorial Hergué.
- Herrán Gascón, A. de la, y González Sánchez, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas.
- Herrán Gascón, A. de la, y Muñoz Díez, J. (2002). *Educación para la universalidad. Más allá de la globalización*. Madrid: Dilex.
- Johnston, W. (1980). *La música callada. La ciencia de la meditación* (3ª ed.). Madrid: Ediciones Paulinas (e.o.: 1974).
- Jung, C.G. (1986). Sri Ramana y su mensaje al hombre moderno. En R. Maharsi, *Enseñanzas espirituales* (2ª ed.). Barcelona: Editorial Kairós, S.A.
- Kant, I. (1989). *Crítica de la razón pura* (6ª ed.). Madrid: Ediciones Alfaguara, S.A. (e.o.: 1978).
- Krishnamurti, J. (1983). *Educando al educador*. México: Editorial Orión (e.o.: 1953).
- Krishnamurti, J. (1990). *Comentarios sobre el vivir*. Barcelona: Editorial Kier
- Lao Tse (1983). *Tao te Chingo* Barcelona: Ediciones Orbis.
- Lie zi (1989). *Lao zi. El libro de la perfecta vacuidad*. Barcelona: Editorial Kairós
- Maharsi, R. (1989). *Enseñanzas espirituales*. Barcelona: Editorial Kairós
- Mello, A. de (1987). La Iluminación es la Espiritualidad. Curso Completo de Autorrealización Interior. *Vida Nueva* (1590-91), 27-66.
- Nietzsche, F. (1984). *La Gaya Ciencia*. Madrid: Sarpe.
- Ouspensky, P. D. (1978). *Psicología de la posible evolución del hombre* (9ª ed.). Argentina: Librería Hachette, S.A.

- Popper, K.R., Y Eccles, J. (1989). *El yo Y su cerebro*. Madrid: Editorial Tecnos
- Prabhupada, Bhaktivedanta Swami (1979). *Laciencia de la autorrealización*. México: The Bhaktivedanta Book Trust.
- Teilhard de Chardin, P. (1967). *El porvenir del hombre* (4ª ed.). Madrid: Taurus (e.o.: 1962).
- Wagensberg, J. (1986). *El País*, jueves 18 de diciembre.
- Wittgenstein, L. (1996). *Observaciones a La Rama Dorada de Frazer* (2ª ed.). Madrid: Editorial Tecnos, S.A. (e.o: 1976).
- Yutang, L. (2000). *La importancia de comprender*. Barcelona: Ediciones Apóstrofe.

Los valores: ¿Piezas de un puzzle o un puzzle con piezas?

M^a Jesús VITÓN DE ANTONIO
Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN,

Los valores están siendo pieza de debate en múltiples escenarios y desde multiplicados ángulos de mira. Tomando este contexto de debate como punto de partida, la aportación de esta reflexión tiene, como finalidad, repensar los valores como marco crítico y analizar las dinámicas de aprendizaje comunes, para, a partir de ellas, generar propuestas de acciones transformadoras.

ABSTRACT

Values have been a subject of controversy in multiple contexts and from different points of view.

Using this aspect of the debate as a starting point, the contribution of this reflection has as its objective the thinking of values as a critical frame and the analysis of the common learning dynamics in order to have them generate the proposals of action.

INTRODUCCIÓN

Los valores están siendo pieza de debate en múltiples escenarios y desde multiplicados ángulos de mira. Como resultado podemos encontrar numerosos análisis que tienen, al menos, dos constantes: una, la referencia a un marco de crisis; y, dos, los puntos críticos para dar claves de intervención, que se concretan en actividades de solidaridad y voluntariado.

Tomando este contexto de debate como punto de partida, la aportación de esta reflexión tiene, como finalidad, repensar los valores como marco crítico y analizar las dinámicas de aprendizaje comunes, para, a partir de ellas, generar propuestas de acción que, en la medida que sean transformadora, sean educativas. Considero la perspectiva de la educación para el desarrollo, como la propuesta que mejor puede favorecer la acción de cambio (Colom, 2.000)

Teniendo en cuenta los puntos clave del aprendizaje (Asman, 2,002), y las líneas que traza Beck (1990)-el relato del si y en el mundo planificado -, identifico relaciones para analizar lo que se valora, es valido y se cree valioso, desde diferentes direcciones en la realidad poliédrica' que vivimos.

Desde la pretensión de reflexionar a partir de una mirada global al complejo contexto actual, planteo la educación para saber estar', como una propuesta de aprendizaje que de sentido y orientación al quehacer de la enseñanza como relación vital ³

Educar para saber estar, es punto de mira y línea de actuación. Se trata de crear el espacio de la pregunta para analizar la coherencia de los modos de actuar y de la congruencia de las tomas de decisiones que hacemos.

Con estos análisis, podemos valorar el estilo de nuestras relaciones y los valores que las orientan.

Componer con los valores un conjunto, un sentido de vida", es la pretensión de la propuesta de educar para el saber estar⁵ en el continuo dinamismo de cambios que caracteriza el momento actual (Meirieu 1998)

La propuesta, significa un lugar de síntesis. Se sitúa en la acción y plantea, desde ella, la reflexión de los múltiples valores que están mediando entre esta acción y el juicio que hacemos (Fronidizi, 1992). Esta reflexión autocrítica, la considero clave en la educación en valores, en la medida que es clave para construirnos como sujetos y como sujetos conscientes de una ciudadanía que lleva implícito el compromiso con una realidad que hay que mejorar ⁶(Payá, 1997).

¹ De múltiples caras, como describe Mardones (2,002)

² Tengo en cuenta dos aprendizajes que me ha proporcionado, uno la relación con el pueblo maya- q'eqchi', en cuya lengua no existe el verbo ser, solo conjugan el verbo estar (wan) y para ellos ser ,acontece en la medida que estoy, y el segundo aprendizaje me lo ha proporcionado el medio intercultural guatemalteco con la expresión coloquial „donde estas parado", para cuestionar e interpelar al interlocutor con sus relaciones y la forma de vida.

³ En la dimensión ecológica cognitiva que plantea Asman, H. (2002)

⁴ No como una suma de actividades, como piezas sueltas

⁵ Esto es lo que queremos destacar con la construcción del puzzle

⁶ En la colaboración para llegar a ser mejores y mejorar nuestro entorno resume Payá, M. (1997) como la educación en valores.

1.- OBSERVACIONES y CONSTATAACIONES. LAS BRECHAS Y CONTRADICCIONES.

Observando las relaciones que establecemos con nuestro entorno y constatando las acciones cotidianas que marcan la trayectoria de nuestra vida, es fácil identificar momentos en los que hemos tomado decisiones, teniendo que elegir entre distintas direcciones opuestas. El análisis de estas direcciones, nos ayudan para reflexionar críticamente en los valores que utilizamos como guía.

Toda dirección tiene señales. Si bien en una dirección tenemos las señales para hacer bien el programa de lo establecido, en otra dirección tenemos las señales de un buen hacer que concretan aspiraciones profundas. Puede haber señales comunes, pero en momentos críticos, constatamos que hemos tenido que optar. La opción implicaba inclinarnos por seguir las señales establecidas y hacer bien este "programa" (ej. sin arriesgar a decir una verdad si eso significa poner en riesgo un puesto de trabajo) o inclinarnos a llevar a cabo un buen hacer en justicia, (ej. Manifestar la verdad, aun poniendo en riesgo la seguridad del bienestar en el trabajo).

En la encrucijada de estas direcciones y señales, se nos explicita el valor que se prioriza en la toma de decisiones y se manifiesta la validez de un estilo de vida (Cortina, 2.002) .

Si en el ajetreo de recorridos y encrucijadas que vivimos, nos detenemos para pensar en estos valores y estilos marcados, es común escuchar con frecuencia expresiones, emociones, dudas y cuestionamientos... que hacemos y nos hacemos con relación a un malestar que late, entre lo que de hecho he elegido y lo que me hubiera gustado hacer si (...) y tras esta simple observación, constatamos ciertos niveles de insatisfacción?.

Son estas brechas que se abren en nuestra acciones, entre lo que aspiro y la elección, lo que vamos a tratar de analizar para entender los valores y la educación en este momento intermedio del juicio (Fronzizi, 1992) en un contexto donde dos lógicas se nos presentan contradictorias (Beck, 1990)

Para hacer este análisis, he recogido algunas de estas expresiones que escuchamos de manera frecuente',

- 1.- Escuchando a unos niños comentar como podían celebrar su cumpleaños, uno decía a otro, " lo que en verdad me gustaría, y me lo pasaría bien, sería hacer un partido de fútbol en el parque con todos mis amigos, peroen mi casa me dicen, creo que lo que tienes que hacer es elegir en que *Buger* os organizan la merienda. .. "

⁷ Al tomar conciencia de las asimetrías crecientes del mundo que estamos construyendo (Informe PNUD, 2,003)

⁸ Tomar con punto de partida un sentir cotidiano, tiene como estrategia situarnos en los valores, como realidad no tanto discursiva sino como reflejo de acciones delatadoras de formas de estar en el mundo y de estar construyendo nuestras vidas.

- 2.- Hablando con un amigo me decía " todo el mundo busca una ubicación, al final acabamos ubicándonos, exige luchas y malos ratos, ... pero todo por un trabajo, lo que nos gusta hacer ... ya ves ... al final un salario y punto "
- 3.- Leyendo una entrevista a una mujer con una carrera de evidentes éxitos, expresaba, "... .10 cierto es que he conseguido muchas metas en la dirección que me había propuesto, pero no puedo decir que me sienta feliz "

Tres relatos breves para prolongar una reflexión, abriendo interrogantes a lo que hacemos, a lo que aspiramos, a lo que tenemos y a lo que hemos aprendido y con lo que tomamos decisiones de diferente escala y alcance para perfilar nuestro estilo de vivir. ¿Que nos desvelan del estilo de vida y de los valores con los que funcionamos? ¿Qué delata de las aspiraciones contenidas y no proyectadas?

La acción y la toma de decisiones, en cada escenario, nos permite captar una reflexión de cada sujeto en la disyuntiva de su elección.

En el primer escenario, el niño expresa lo que realmente tiene valor para disfrutar, frente a lo que está establecido como una forma de disfrute convencional, ofrecida por el mercado.

En el segundo escenario, el joven expresa la abdicación al valor de sus intereses, frente al valor de formar parte de un engranaje laboral, como forma de responder a las demandas que establece el mercado.

En el tercer escenario, la persona madura expresa que lo que son éxitos de hechos, no le llegan a dar el valor de sentido a su vida. Es como si desde una lógica de valor, todo indicara estar en condiciones de sentir satisfacción, felicidad, pero en esta confrontación, en otra lógica, se queda sin sentido.

En los tres escenarios, podemos establecer algunos nexos, al punto que podemos también pensar que se trata de una misma persona, en diferentes momentos de su vida (como niño, joven y adulto). En cualquier caso, se trata del sujeto que busca identificar qué hacer para dar valor a su goce, a sus esfuerzos, a su vida. y con ello, sentir satisfacción.

En esta encrucijada de posibles decisiones, las preguntas implícitas que están en la base de los valores, y que entran en juego en la opción, son:

- 1.- ¿Podemos estar eligiendo cosas y, no optar por lo que de verdad nos hace felices? En un tiempo caracterizado por ofertas múltiples donde nos sentimos pensados por otros estar yo bien, nuestras elecciones son condicionamientos que dejan cuestionada mi libertad y mi respuesta de felicidad.
- 2.- ¿Podemos estar ubicados y estar desorientados? En un espacio complejo de quehaceres, donde somos en parte reconocidos por lo que hacemos, ¿ estar solamente ubicados, será suficiente para dar valor a lo podemos hacer?
- 3.- ¿podemos estar alcanzando retos y satisfacciones y no hallar sentido de para qué vivir?

Cada uno de nosotros puede identificar en los tres escenarios prototipos de momentos que se presentan en la trayectoria de una vida. Momentos, que nos permiten llevar a analizar los valores que han orientado las decisiones. En estas elecciones posiblemente atisbamos dos valoraciones, que conllevan dos direcciones:

Una dirección, es la que está señalizada con el conjunto de indicaciones que da valor a lo que esta prácticamente *precocinado*.

En esta dirección, se valora como bueno lo fácil, lo rápido, lo cómodo ⁹, en la medida que representa lo inmediato, lo instantáneo, lo imprescindible. Haciendo sentir la eficacia y la eficiencia para hacer cosas. En esta dirección concebimos, sobre todo, el valor de hacer cosas, procesarlas y obtener productos, de acuerdo a esta lógica de lo eficaz y lo eficiente. El valor de la seguridad, se manifiesta en la medida que el sujeto garantiza de esta forma, estar siendo productivo.

Otra dirección, es la que esta señalizada con el conjunto de indicaciones que da valor a lo que *estapor cocinar*. En esta dirección se valora como bueno, un procesamiento lento, la dificultad de lograr una justa medida y momento de incorporar los ingredientes, la incomodidad de mayor dispositivo de instrumentos. Se presenta, como el desarrollo de *una producción* no eficaz y no eficiente, sin imagen atractiva, pues representa lo incomodo, lo lento, lo difícil.

Considerando que con cierta simplificación, en estas posibles direcciones, se van propiciando muchas de las decisiones que vamos tomando en la vida, y en estas posibles direcciones se optan modelos de desarrollo para la vida", nos podemos seguir preguntando:

¿ Qué valores de sentido están en la base de las decisiones- pequeñas y grandes- que tomamos?

¿Qué consecuencias tienen (con diferentes implicaciones- personales y más estructurales) las opciones que se toman?

¿ Qué se plantea crítico o se nos plantea en crisis?

⁹ Lo que viene como respuesta hecha y construido para cada uno de nosotros tiene tres grandes atributos, que lo podemos constatar en cada uno de los fragmentos de nuestra vida cotidiana en los que media un aprendizaje continuo y constante de relación: lo cómodo, lo accesible, lo fácil, lo rápido.

En la conjunción de estas tres atribuciones, concedemos valor a las cosas y las relaciones y en esa misma medida se cumplen las condiciones de funcionalidad con los que se valora la eficiencia y eficacia de lo que hacemos.

En esta clave es incuestionable que estimamos muy valioso el Internet, la comida preconizada, lo desechable. Son muchos los objetos que nos posibilitan esta relación y cuya caracterización de validos identifica las formas de interacción valiosa (me funciona- es cómodo, fácil y rápido de usar, o de entender). Interpretamos lo que tiene valor desde (*la velocidad. La instantaneidad. Lo vertiginosamente rápido. Lafacilidad. La comodidad. Lo pre establecido- pre cocinado Lafugacidad: usar y tirar*).

La relación con estos objetos, pasa tener un efecto de instantánea, inquietud, información. Se funciona desde algo que se introduce para salir rápido, y nos impide vivir la experiencia como sujetos para una acción tan larga y densa como el proyecto de vivir nuestra vida esperando la muerte, donde se pone a juego saber esperar, crear, esforzarse, ser constantes, consistentes, confiados.... cogerionar mi vida con aquello que le da horizonte.

¹⁰ que implica condiciones para grandes mayorías, implica tener en cuenta los indicadores que reflejan los Informes de desarrollo humano del PNUD (2,003)

Considero que lejos de poder seguir hablando de *crisis de valores*, tenemos que aclarar lo que es crítico. Pues como plantea Savater (2003) los valores no están en crisis. Nosotros estamos cada vez de forma más constante manifestando vivir momentos críticos. Momentos donde tenemos que decidir la dirección que toma nuestro itinerario de desarrollar la vida nuestra y la democracia de la vida (Petrella, 2000)

Lo vamos a entender mejor, si nos fijamos en como lo que se valora desde diferentes direcciones, configura dos orientaciones, dos guías que reflejan dos estilos de estar:

- 1.- Un modo de estar orientado pragmáticamente. Desde esta lógica no hay crisis con los valores que se presenta en el actual mercado. En la medida que los integro, consigo un cierto desarrollo de limitadas cualidades y para limitados espacios.

En esta lógica, puede hacerse crítico o plantearse en forma de crisis, aquellas circunstancias que no me permiten desarrollar la escala diferencial de mis cualidades o que impide desarrollar las condiciones, que a escala humana, viabilice las cualidades de una vida digna para todos.

- 2.- Un modo de estar orientado utópicamente". Desde esta lógica no hay crisis con los valores que se presentan en las actuales proclamas y discursos desiderativos que cuentan con los argumentos, sobradamente compartidos, de los riesgos y peligros de una humanidad que no tiene en cuenta los límites de un modo de crecimiento y atenta la vida del planeta.

En esta lógica pueden hacerse críticos o plantearse en forma de crisis las acciones que estructuran, por encima de ciertas prácticas alentadoras de auténticos desarrollos, el creciente *subdesarrollo*" que cuestiona el sentido que da orientación a la vida.

Teniendo en cuenta este valor último de sentido y en relación a los interrogantes fundamentales que hemos planteado, de forma esencial podemos afirmar dos cuestiones claras:

- 1.- Presentando la realidad a escala planetaria, es cada vez más enfáticamente crítico, que mientras para una parte pequeña opta por el primer modo de estar, se niega a todos la posibilidad de estar orientando el desarrollo como posibilidad de todos (Cortina, 2002) y la mejora de la vida para todos como una opción en la que tenemos que ser actores.
- 2.- En la medida que se imposibilita el desarrollo de todos, llegando a extremos inhumanos el deterioro de las grandes mayorías, se agudiza la contradicción con los valores que resumen la razón humana: ser más humanos.

¹¹ que no idealmente

¹² Subdesarrollo de cualidades, condiciones, y dimensiones integrales

Considerando las observaciones y constataciones de los escenarios cotidianos, con los que iniciábamos este punto, con las brechas y contradicciones que representan los modelos en esta escala planetaria" ¿qué relaciones podemos establecer? ¿ qué vínculos, desde la educación en valores, tendrá sentido plantear?

Viendo los tres escenarios, como la caracterización de momentos donde se llena de sentido la acción educativa, y tomando en cuenta las lógicas analizadas, como educadores con valores y en contextos con determinados valores, es imprescindible considerar si los procesos de aprendizaje propician una saturación de propuestas, un desasosiego por ubicarse y un desconcierto ante tanta actividad", que antes que dar valor a la construcción de sujetos, tenemos personas que están :

1.1. *ubicadas* en un lugar y desorientadas en el espacio de la vida

1.2. *saturadas* de cosas y faltas de relaciones vitales

1.3. *satisfechas* con hechos y carentes de sentido para vivir

¿ No será el desafío de la tarea educativa, el aprender a saber estar en una realidad crítica donde lo que mas adquiere valor es saber donde estamos orientados y construyendo relaciones vinculantes de sentido en la realidad global que habitamos y nos habita?

2.- LOS VALORES: DAR CONTENIDO y SENTIDO A VIVIR. UN LUGAR DE SÍNTESIS: EDUCAR PARA SABER ESTAR¹⁵.

El contenido de muchas de las cuestiones que precipitan los aprendizajes en los múltiples espacios educativos, y desde la apertura de los diferentes sentidos, no siempre representan mediaciones para orientar nuestro sentido de estar en el mundo"; Es importante hacer notar aquí, el empeño de muchas propuestas en fomentar, propiciar *dos*, *secuencias* de aprendizaje dando procedimientos o contenidos para concreciones

¹³ Teniendo en cuenta los indicadores que describen los desequilibrios mundiales

¹⁴ empieza a ser tan común como cuestionable, de que manera estamos manteniendo las relaciones vitales que nos dan sentido de estar viviendo.

¹⁵ Tiene en cuenta los cuatro pilares del informe Delors , pero en la medida que la categoría los integra los pretende dar un alcance nuevo.

¹⁶ ¿ cómo aprendemos a estar? ¿ Cómo se nos enseña a estar en una realidad que me exige valorar, optar, guiar mi vida? ¿ Cómo aprendemos a decidir, elegir, y dar un modelo propio haciéndonos sujetos de nuestra vida?

¿ No será que aprendemos a copiar, a seguir un dictado, y a pensar que hemos hecho un relato propio? ¿No será que lo que se nos transmite en el discurso de valores, no tiene mucho que ver con lo que se nos muestra en las relaciones que de hecho vivimos, porque las elegimos?

parciales, que vienen a ser una ficha de un puzzle, en donde no se le hallan los ajustes con las demás; tienen valor de hecho, para lo facto, pero no se atisba el valor vinculante para construir el conjunto, nuestra vida.

Así, en el fragmento, educación y valores, pueden manejarse, como piezas que no pertenecen a un puzzle, y llevar a cabo tal acción de voluntario, 'un día a la semana, en un lugar concreto.... mientras en el continuo de los movimientos de los días de la semana y de los lugares cotidianos de relación prima el ser mas con menos esfuerzo (en relación directa a tener más medios y mejores oportunidades), consiguiendo resultados mejores en menos tiempo y más adecuados a las exigencias de lo que se pide desde fuera y para cual tengo una recompensa reconocida de los demás y que mas tarde será retribuida en forma monetaria.

Los sucesivos contextos por los que transitamos, y donde nos vemos con ciertos éxitos, tienen de común denominador esta constante: producto o resultado óptimo según lo que se demanda, realizado en un corto periodo de tiempo definido y en proporción directa a los mejores medios empleados. Esto que se valora para funcionar nos va enseñando a vivir hacia la demanda de quien compra, empleando los medios más fáciles y cómodos siempre que el resultado sea rápido. Cada vez más los marcos en los que estamos referenciados son más fugaces, hacemos más asignaturas en menos tiempo, damos más contenidos con menos valor a profundizarlos, tenemos más medios para trabajar con menos razonamientos trabajados.

En esta ecuación de factores en relación, la dinámica educativa que se establece propicia que adquiera valor el movimiento y las actividades exitosas en función de resultados eficaces", llevando en el implícito la valoración de un estilo de vida de triunfar con lo que funciona en el mercado. Lo que se explícita es una parte de este todo en forma de crisis de valores en la medida que toca el triunvirato de la solidaridad, el esfuerzo, y los procesos de autodominio.

De esta manera nos hallamos ante un doble discurso, que provoca el fraccionamiento y la fragmentación de la acción de sentido para mi vida en actividades sensibles para momentos diferentes de ella. De esta manera nos vemos con piezas, sin poder hacer la construcción de ningún puzzle. Con algunas piezas nos ubicamos en un entramado que nos circunda y con otras degustamos movimientos que nos dan ráfagas de armonía con la vida.

Detenerse a pensar los valores que mueven estos movimientos nos lleva a cuestionarnos la función educativa en este espacio fronterizo, que yo denomino educar para saber estar; enseñar para aprender a tomar buenas decisiones.

Saber estar, conlleva fundamentalmente dos integraciones básicas: una, en relación a un conjunto de aspiraciones hacia una creciente humanidad que tienen que ver con una realidad vital, de carácter biológica y social de complejidad creciente, y otra en relación a un conjunto de espacios de pertenencia que tienen que ver con una realidad sobre la que desplegamos un sin fin de funcionamientos para engranarnos en la

¹⁷ Enfatizados en la misma LOCE

realidad económica y laboral de un creciente desarrollo tecnológico, con implicaciones sustanciales en las relaciones de la vida cotidiana.

Para analizar críticamente nuestro estar en clave de los valores que lo guían, nos vemos abocados a contrastar el nivel de las aspiraciones", con el nivel de las relaciones funcionales cotidianas de bienes ¹⁹

En la medida que esta valoración crítica, nos permita constatar posibles brechas y contradicciones nos deja pendiente, a la actuación educadora la propuesta y construcción de estrategias que aproximen la coherencia y la consistencia de producciones de conocimiento donde adquiere valor, el saber estar en cuanto que genera:

- 1.- Conocimiento comprensivo, poniendo en relación contextualizada los fenómenos.
- 2.- Construcciones analíticas, estableciendo conexiones múltiples, interrelacionadas, de forma pluridimensional desde una interpretación reflexiva.
- 3.- Dialogo para penetrar y desvelar lo oculto, lo que esta implícito y las implicaciones que tiene como consecuencia.
- 4.- Pensamiento global y complejo

Es por tanto necesario para propiciar este saber, construir y reconstruir en la acción educativa, momentos que nos ayuden para estar desarrollando criterios y juicios. Juicios que median entre el valor y la acción y propician la construcción de sentido en la vida del sujeto"

3.- LA ACCIÓN EDUCATIVA. EL APRENDIZAJE DE ELEGIR Y OPTAR. LA EDUCACIÓN AL DESARROLLO COMO UN LUGAR DE ANÁLISIS²¹.

Para desarrollar el planteamiento de una estrategia de acción que suponga concretar un aprendizaje *para saber estar*, considero imprescindible, establecer las coordenadas que definan un marco desde el cual identificar, contrastar y referenciar las opciones para tomar las decisiones. Este marco lo define la educación al desarrollo-'. y lo define, en tanto que el valor de construir y transformar, da sentido a lo educativo, y en tanto que el mejoramiento de las condiciones y los niveles de participación para conseguirlo valoran la dirección que se tome.

¹⁸ esto es, el nivel con que identificamos un escenario de proyección y de proyecto de lo humano, que valoriza la participación, el reconocimiento, la libertad, la inclusión

¹⁹ en tantas ocasiones propiciadoras de asimetrías o contempladoras con la exclusión y la discriminación
²⁰ favoreciendo la construcción de un pensamiento propio desde un conocimiento reflexivo

²¹ Para ello se han tenido en cuenta las aportaciones de modelos hechas desde la década del 80 y que recoge Payà (1997) pero la pretensión de esta concreción pretende una mayor articulación con la visión holística de la realidad

³² Considerando las líneas de [otiem (1990) de Educación para todos y sus líneas relanzadas en la cumbre de Dakar (2.000) como compromisos para el 2.015

En estas coordenadas que planteo como marco, encontramos las claves para generar procesos de aprendizaje, cuyo valor de ser **orientadores, establecedores de vínculos** vitales y buscadores de **sentido**, darán como resultado que la comprensión, el análisis, y las decisiones que se hagan sobre hechos, fenómenos o situaciones de diferente nivel (como los que se ilustraba en los casos de esta reflexión) se valoran contrastando niveles, aspectos, y consecuencias en el gradiente que implica el desarrollo. Se dará **valor a:**

- 1.- **Los problemas reales cotidianos y los conflictos** que describen donde estamos. Esto tiene el valor de un potencial" que nos permitirá estar desarrollándonos en la medida que nos educamos desde ellos y para ser sujetos activos en búsqueda de respuestas propias.
- 2.- Las **posibles direcciones** que podemos elegir libremente, frente a una que se nos presenta como válida y valiosa. Esto tiene el valor de una opción que nos permitirá estar desarrollándonos en el análisis de consecuencias y para ser sujetos con capacidad de elección en libertad y con criterio propio.
- 3.- **Las acciones** consecuentes, en la dirección que tomemos. Esto tiene el valor de considerar a los otros. Lo que nos permitirá estar desarrollándonos en la relaciones e interacciones como sujetos participantes en el mejoramiento del medio.
- 4.- **Las reflexiones críticas**, sobre el sentido de los pasos dados en la dirección optada. Esto tiene el valor de evaluar y valorar la transformación que ha implicado la construcciones llevadas a cabo y para ser sujetos que desarrollan una realidad más justa, más libre y más equitativa.

33 - se hace del conflicto, de lo que nos conflictua y nos permite vivir momentos críticos, lugar de crecimiento de lo humano -como ciudadanos-, de lo social -como tejido-, de lo democrático -como relación-, y de lo cultural y ecológico -como nutriente-.

- Respetar y dialogar con el conocimiento construido en cada cultura
- Acoger lo desconocido, lo novedoso, como lugar de sentido. Esto conlleva saber vivir y aprender a vivir en el intento (no desesperado) de penetrar lo distinto, en la búsqueda de nuevas relaciones tejedoras de construir conocimiento en la diversidad.
- Formar permanentemente en el uso de la palabra y mediante ella, y en la confrontación con los otros. Proponer, debatir, ... haciendo con este ejercicio, nuestra construcción como seres de diálogo y como educadores constructores de preguntas, interrogadores de respuestas. Es así como vamos haciendo del diálogo, razón de confluencia y sentido central de la relación educativa.
- Potenciar lo razonable y justo para todos en la toma de decisiones, y hacer de ello la razón más clara de lo educativo, como apuesta por el conocimiento crítico, y como acceso al desarrollo.
- Vivir como seres construidos en el intercambio, seres fronterizos en el movimiento del límite de la permanencia y las nuevas referencias para vivir la diversidad compartida, que nos da razones para hacer del intercambio un medio de desarrollo para todos.
- Ejercer la evaluación constructiva antes de la crítica a lo distinto a mí
- Ejercer la comprensión de las múltiples inter relaciones de la acción- conocimiento que define e identifica las prácticas.

Educar dando valor a esta secuencia procesual de interrogantes, que se abren en cada etapa, tiene como lógica hacer del aprendizaje en valores, un aprendizaje para vivir, esto es, un aprendizaje orientado para estar desarrollando las potencialidades de lo humano. Concretando las aspiraciones de constituirme sujeto de sentido en la vida y para la vida.

Desde este marco y esta lógica, los valores, representan (en relación al aprendizaje) el sentido para desarrollar lo que emerge, para posibilitar que se concrete un sujeto que usa su libertad para tomar decisiones que contribuyen a la transformación de espacios y relaciones deshumanizadoras"

De acuerdo a este proceso de aprendizaje, las finalidades de las dinámicas educativas, respecto a los valores, se alcanzaran en la medida que dicha dinámica se plantee como conjunto congruente²⁴ y no como un sumatorio de piezas (lo que decimos en tal clase, hacemos en tal fecha etc...) sin identificar las implicaciones y los ajustes con el todo.

El puzzle, como símbolo, nos ayuda a captar que más que tener que concretar como acción educativa hablar sobre los valores, hacer actividades para fomentar valores,... tal vez sería más estratégico dar valor a que la acción educativa sea una acción para preguntarnos porqué y qué consecuencias tiene lo que hacemos, que elegimos para desarrollar el potencial que hay en mi y para transformar el entorno en un medio más humano, donde la auténtica diversión, mi verdadera vocación, o mi sentido de estar en el mundo, se me permitan vivirlas desde un análisis crítico y se permitan desarrollarlas reflexionando las relaciones, y consecuencias implicadas.

Educar para garantizar que cada sujeto (individual, grupal, comunitario- Camps-92), cuenta con las condiciones para lograr ser actor de su vida y de la vida (optando en función de lo que le desarrolla y desarrolla lo humano mas aspirado), creo que esta más próximo a un buen planteamiento de la educación en valores que el planteamiento de estimular con un conjunto de actividades "bien intencionadas" "voluntarias", etc.. para sensibilizar, apoyar etc..., al mismo tiempo que lo que estructura la formación sistemática es el objetivo de lograr que esta sea un buen "producto" en el mercado, pues la preparación asegura la "eficacia" el "buen rendimiento" y la "buena imagen" .

En este sentido, pienso que la educación en valores, nos hace elegir, a los educadores en primer lugar, con relación a que dirección optamos. La dirección que da valor a producir pensamiento, criterio propio, autoestima y seguridad en lo que cada uno tiene como potencial y positivo para contribuir al desarrollo de la vida, o a la dirección que da valor a lograr un rendimiento, una buena evaluación según criterios establecidos, y una estima y seguridad en lo que tiene poder de venta.

²⁴ En la medida que son injustas con las condiciones sociales, inter culturales, económicas para desplegar un desarrollo humanizante

²⁵ viendo la panorámica del puzzle

Como educadores que cada uno somos, en relación a las generaciones para las que somos referente, y en los contextos donde accionamos, creo saludable plantearnos, a la altura de esta reflexión sobre los valores, algunos interrogantes:

- ¿Con qué actividades facilitaríamos al niño del primer escenario encontrar la decisión que le permitiera ajustar esta pieza (acción importante) con un puzzle en construcción, que representa su vida?
- ¿Cómo valoraríamos, en el dialogo con el pequeño, los vínculos de cada decisión posible con su desarrollo?
- ¿Para qué fin nos parecería importante dar tratamiento a esta pequeña problemática que el vive?
- ¿Con qué argumentos y contraargumentos, favoreceríamos al joven del segundo escenario, a ajustar esta pieza (decisión importante para su vida) con el puzzle en construcción, para representar su proyección profesional? ¿Por qué creeríamos importante interrogar los distintos valores que se ponen en juego en su postura y en su decisión?
- ¿Con qué sentimientos entablaríamos un encuentro con la persona adulta del tercer escenario, para vincular las piezas que ha construido con las que aun le pueden faltar para favorecer analizar en perspectiva el puzzle, en proceso de construcción? ¿Desde qué valores tiene sentido dialogar, lo que tiene reconocido valor y atribuciones valoradas en clave de éxito, prestigio... ?

Considero la importancia de esta *guía* para analizar los valores que subyacen a las interacciones educativas que dinamizamos. Pues, si tenemos en cuenta que los procesos de aprendizaje emergen en una interacción compleja en las situaciones que vivimos, las respuestas que daríamos reflejan claramente nuestro *modo de estar*, y este modo es, a mi parecer, el mensaje más claro de la llamada **educación en valores**.

En este sentido, lo más importante es que tomemos conciencia que podemos *estar empalabrados* y *empalabrando* la escuela, agigantar un discurso sobre valores y, no podamos desvelar la realidad entrampada con las señalizaciones, no siempre explícitas, que nos indica Petrella (2000)

Siendo que en muchas ocasiones, en el análisis de valores, queda implícita, una tendencia creciente a instrumentalizar la educación, y dejar de significar una mediación para construir la democracia de la vida, como plantea Petrella, considero que la perspectiva de la educación como desarrollo", nos permite orientar, relacionar y recrear el sentido de una acción que por ser educativa significa que se toma conciencia de dónde estamos y cómo podemos mejorar.

²⁶ No lo que se ha llegado a cosificar como un elenco de actividades que de manera inconsistente, inmediateista e incoherente en tantas ocasiones se ha caído desde este primer mundo para relacionarnos con el llamado tercero.

Si con interrogantes hemos ido avanzando en el análisis, será también sobre ellos como quedaran trazadas las direcciones posibles para nuevos debates que nos posibiliten avanzar en el conocimiento de valores y educación, desde la realidad de nuestras prácticas.

- ¿ Desde dónde damos sentido a los contenidos programáticos que marcan los currículos escolarizado?
- ¿ Hacia dónde dirigimos las acciones que guían el proceso de aprendizaje que orientamos?
- ¿Cómo me constituyo actor para hacer reflexionar el valor que lleva cada elección y opción?
- ¿Con qué elementos y aspectos doy contenido pedagógico al tratamiento valorativo de las implicaciones que tiene para otros y para mis decisiones?
- ¿ Qué tipo de cambios oriento para concretar transformaciones que despeguen desarrollos?
- ¿Cuándo puedo considerar que las actividades contribuyen a generar conocimiento, integrándolo con repercusiones en el conjunto de dimensiones de la vida?

Si bien estos interrogantes nos arrojan a una tarea autoevaluativa, puede ser muy conveniente hacerlo de manera constante, a fin de lograr un diálogo como comunidad educativa en el que la reflexión sobre valores cambien prácticas que contribuya al desarrollo de capacidades críticas, propositivas, y participativas en acciones y actuaciones vinculantes y articuladoras de sujetos".

Esta reflexión, que adquiere todo su potencial cuando se lleva como equipo educativo, concreta todo su actuar transformador para un desarrollo cuando se lleva a cabo en una dimensión comunitaria (Camps, 92), integradora de la vida.

Es así como educación y desarrollo, da valor y revaloriza el medio para el fin, pues en esta medida implica:

1. **-Revalorizar** la lectura de sí mismos, como lectura del reconocimiento, del intercambio, en la afirmación de valores propios, frente a valores establecidos o ven-
- 2.- Encontrar el **valor relativo**, de una dirección de valores dada y presentada y conceder el máximo valor a lo que experimentamos, como incómodo, difícil, crítico, para avanzar desde el análisis de estas contradicciones en los procesos que permitirán nuestro auténtico desarrollo.

²⁷ Para esta coherencia de la práctica, es fundamental recuperar la consistencia de la lógica del diálogo de que lo valoramos, para hacer del cuestionamiento un lugar educativo *desde, y con*, el análisis crítico de la congruencia de las aspiraciones y las concreciones en tiempos vividos-espacios compartidos. En la medida que esto sucede, se acorta la crisis de la educación institucionalizada, de la institucionalización de la llamada crisis de valores pues se encuentra la forma de reconstruir en bien escolar el bien educativo, en un bien para el desarrollo.

- 3.- Concretar cómo revalorizar los espacios de ciudadanía comunitaria, como espacios de valor para relacionar los bienes educativos con los que dan sentido a la vida cotidiana; encontrándola en el diálogo con el conocimiento científico, la profundización, dinamización, estimulación, para nuevos saberes.
- 4.- Relacionar los mundos de sentido, con los mundos organizacionales y los mundos instrumentales, para hacer valer el conocimiento comprensivo los mundos que han hecho mi historia, la historia de resistencias, de despliegues, de potenciales...

Son estos puntos que hemos ido reflexionando, los que permiten delinear un movimiento constructivo del conjunto de relaciones, que hacen de la idea fuerza del desarrollo, la traducción a la fuerza de una práctica que se llena de dinamismo y constituye los espacios educativos, donde damos valor y revalorizamos de modo fundamental:

- 1.- Los estilos de vida, de organización, de articulación sociocultural- política, como los elementos para dar valor al contenido educativo que apropie el desarrollo como conocimiento crítico
- 2.- Los fenómenos globales, y los hechos locales, como los factores desde donde generamos el tratamiento y el ejercicio analítico para tomar conciencia de un modo de estar como lugar de síntesis de las relaciones yo-mundo.
- 3.- Las opciones y acciones que identifican la orientación de las relaciones y dan sentido y valor a la mediación educativa para construcción del conocimiento crítico de dónde estamos, y genera la transformación de las relaciones que nos deshumanizan (Morin, 2001).

CONCLUSIONES

La propuesta de una educación para saber estar, en una perspectiva donde el desarrollo, (a diferentes escala y con alcances interconectados) orienta el valor de lo educativo, en su finalidad mas última, nos permite revalorizar el aprendizaje reflexivo, (aprender a tomar buenas decisiones), como aprendizaje que podrá hacer de los momentos críticos momentos de concretar las aspiraciones mas significativamente "humanas".

Esto implica valorar y construir en la propuesta trazada:

1. -Una política educativa del desarrollo, en donde el hecho educativo de las aulas recrea el movimiento de los límites y va situando en espacio de menor a mayor amplitud, la diferencia vivida y recreada, no como amenaza sino como una realidad regeneradora de la democracia critica, para la construcción de la ciudadanía. Ciudadanía que se desdobra en el derecho a la educación como el derecho a sentirse incluidos (derecho al crecimiento individual y colectivo) en la complejidad que atisbamos; y el deber ciudadano responsable de cuidar los conjuntos de representaciones, de actitudes y de sentimientos, que juegan el papel de estructuras de acogida.

2. - Una organización posibilitadora de construir sentidos de participar para desarrollar.
- 3.- Un enfoque metodológico, donde la instauración del diálogo con la incertidumbre permite franquear la certeza y comenzar el debate", un enfoque donde los contextos de mundo, nuevos y cambiantes, se hacen posibilidad de diálogo para hacer de lo desconocido, de los puntos críticos de lo conocido, tiempo de conocimiento y espacios de emerger el valor de la vida.
- 4.- Una estrategia didáctica basada en la pregunta, alejada de la receta, como lugar de respuesta. Propiciadora de la tolerancia con el conflicto, con la pregunta no respondida. Provocadora con un modelo de respuesta de acuerdo con la dinámica tecno-productiva imperante.
5. - Un perfil del educador que hace cada día más imprescindible el manejo de un código elaborado frente a este código restringido" (Bernstein, 74), para que las transformaciones abocadas desde la tecnología, no dejen de tener su lugar de sentido. Pues en la supercomplejidad de un mundo, recuerda Luhmann, pudiera ser que los cambios carecieran de sentido.
Ser educadores de sentido, es ser mediación, para hacer de la vivencia de la conflictos y problemas, motivos de búsqueda de solución. De hacer de la pregunta, personas que saben optar con un contexto complejo de propuestas hechas y presentadas en distintas direcciones.

Teniendo en cuenta estos puntos como ejes, la educación para el desarrollo es el mejor marco de práctica y reflexión. Es la perspectiva, que mejor nos recuerda la dimensión política, económica, social y ecológica, y que llena de valor la tarea pedagógica, tanto en el hacer macro y micro de lo educativo para conseguir la transformación permanente al lograr la participación y el mejoramiento del desarrollo humano que da valor a la vida de todos.

Desde esta óptica, la acción educativa consiste en hacer de los momentos críticos, tiempos privilegiados para dar valor a las relaciones más ricas y fecundas, a las prácticas educativas más auténticas con las que podamos construir, consensuar, consecuentemente actuar, coherentemente pensar, desplazando *los inmediateces*, *los instantáneos*, *lo instrumentalizado*. Para desvelar los desarrollos descentrados, y descubrir los valores aspirados por todos e intimidados por quien da valor absoluto de "esto no funciona", "esto no vende", "esto no mola". Frente a esta intimidación, dar un valor

²⁸ Como dice Gehlen: Mientras todo lo fugaz aparente de esta sociedad invita a una espontaneidad no reflexiva, la complejidad inherente obliga a desprenderse de una lógica línea que borra incertidumbres, se traspasan los límites de la certeza y se comienza el debate.

²⁹ Se afirman que abundan las personas sin preguntas, y se afirma la complejidad informativa de un final de siglo. Es en este marco, en donde lo educativo tiene que dimensionar la prioridad de ser proceso de discernir, discriminar, jerarquizar, ordenar.. Es decir de conocer. Esto solo es posible desde atrevernos a preguntar y con ello hacer uso de nuestro lenguaje y con él el uso de nuestra razón, para con otros aprender a construir respuestas, con el nosotros razonando (comunicándonos críticamente), ser constructores de otra realidad.

relativo a lo rápido, lo cómodo y lo fácil, y afianzar criterios para optar por la vida de todo, y de todos, como valor absoluto, revalorizado el sentido de un quehacer difícil, lento y a veces incómodo; pero sin duda un quehacer donde los valores, lejos de vivir-se en crisis ... nos permita vivir crisis para procesar desarrollo en el horizonte de una creciente complejidad que marca los retos de construir la ciudadanía del siglo XXI³⁰.

BIBLIOGRAFIA

- Asman, H. (2001) Placer y ternura en educación. Madrid. Narcea.
- Beck, C. (1990) Better Schools: a values Perspective. London. The Falmer Press.
- Camps, V. (1994) Los valores en la educación. Madrid. Anaya.
- Cortina, A. (2002) Por una ética del consumo. Madrid. Taurus.
- Colom (2000) Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo. Barcelona. Octaedro.
- Delors, J. (1996) La educación encierra un tesoro. París. UNESCO
- Fronzoni, R. (1992) ¿Qué son los valores? México. FFC.
- Meirieu, P. (1998) L'école ou la guerre civile. Paris. Plon
- Morin, E. (2001) Los siete saberes para la educación del futuro. Barcelona. Paidós.
- Muñoz M. (2000) Educar en positivo para un mundo en cambio. Madrid. PPC
- Paya, M. (1997) Educación en valores para una sociedad abierta y plural. Bilbao. Desclée
- Petrella, R. (2000) Cinco trampas tendidas a la educación. Le Monde Diplomatique- Octubre.
- PNUD (2003) Informe de Desarrollo Humano. (www.Onu.org.gt)
- Savater, F. (2003) Los caminos para la libertad. España. FCE.
- UNESCO (1998) Informe Mundial sobre educación. Madrid. Santillana/UNESCO.

³⁰ De las tres escenas descritas en el primer punto y de los tres vectores direccionales del segundo punto, vamos a desvelar nuestra familiaridad con la falta de orientación de que hacemos, de verdadera libertad de optar con lo que elegimos y de auténtico sentido de vivir para algo más que éxitos como tributos para ser reconocido.

Estamos en este desencaje. Sabemos ciertas brechas y contradicciones.

Sabemos estar, significa: 1.- un talante de tolerancia con la contradicción. Con nosotros mismos y con lo que ocurre. Pero críticos con ello para dar paso, a 2.- un diálogo permanente con las brechas abiertas, adentrándonos en la crisis para 3.- construir espacios frontera de vivir problemáticas en el intento de resolverlas (Cortina 98), como totalidad, no como segmentos. Me sitúo en el engranaje y luego hago tiempos y espacios al margen. No es vivir el centro y el margen, sino vivir la frontera.

Educar en valores, misión del profesor

M^a del Rosario CERRILLO MARTÍN

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

En este artículo se reconoce la intrínseca dificultad que entraña educar en valores. Sin embargo, se trata de una misión irrenunciable porque una educación de calidad no puede consistir sólo en la transmisión de saberes, sino que debe orientarse también hacia la formación de personas capaces de afrontar los desafíos de la sociedad actual. Los profesores deben convertirse en mediadores y guías que orienten a los alumnos hacia el descubrimiento de sus valores de referencia y hacia el desarrollo de las capacidades que les permitan desenvolverse de forma autónoma en la escuela y en la vida. Sólo el aprendizaje mediado permite que los sujetos mejoren sus ejecuciones y actualicen su potencial de aprendizaje constantemente.

PALABRAS CLAVE

Educar en valores, profesor como mediador, aprendizaje mediado, potencial de aprendizaje, desarrollo de capacidades.

ABSTRACT

This article recognizes that it is intrinsically difficult to teach values. However, the article underlines that this mission should not be left behind, because quality education must not be only based upon knowledge transfer, but should also be based upon training oriented to provide individuals with tools to face new daily-life challenges. Teachers must become mediators and mentors that offer the type of counselling that allows individuals to find out by themselves their reference values, and to develop those key skills that will allow them to manage at school and in life. Mediated learning will allow individuals to improve throughout their development and will also allow them to constantly upgrade their learning potential.

KEYWORDS

Teaching values, teacher as mediator, mediated learning, learning potential, skills development.

1.- INTRODUCCIÓN

Educar en valores es una misión enormemente difícil. Sin embargo, se trata de una misión irrenunciable. En la sociedad los individuos deben ser capaces de afrontar nuevos desafíos constantemente. La misión del "profesor-mediador" no es sólo instruir en un cuerpo de conocimientos más o menos científico, sino coadyuvar para que el educando descubra por sí mismo los valores y las herramientas que le permitan poner en práctica esos conocimientos, así como descubrir por sí mismo otros nuevos.

En una sociedad tan compleja como la actual cada vez resulta menos válido un modelo de docencia predominantemente académico. El profesor debe conocer la sociedad en que vive y hacer del aula un medio en que el alumno pueda analizar y responder de manera sistemática a los numerosos interrogantes que emergen (A. de la Herrán, Coord., 2003). Sería irresponsable que se presentara como transmisor de todo el saber cuando resulta evidente que en el cambiante contexto actual ni siquiera el docente universitario puede limitarse a transmitir conocimientos. Prácticamente en todas las disciplinas, ¿no es acaso cierto que cuando el estudiante universitario finalice sus estudios ya habrán surgido nuevos saberes que él tendrá que asimilar en solitario? y/consecuentemente, ¿no es cierto que junto a la transmisión de conocimientos el profesor-mediador debe proporcionar herramientas para hacer frente a esta realidad?

El profesor debe sugerir, facilitar o contribuir a crear las condiciones que hagan posible que el educando acceda al conocimiento de valores por medio de su experiencia.

2.- VALORES INTERIORIZADOS

Suele decirse que los valores no «se conocen» sino que «se viven». Sería más correcto decir que los valores sólo se conocen cuando se viven. Por lo tanto, el conocimiento de un valor sólo puede venir a través de la experiencia. Si esto es así, resulta particularmente difícil educar en valores, pues sólo el educando puede «educarse a sí mismo en valores» viviéndolos, experimentándolos. El profesor-mediador sólo puede y debe limitarse a sugerir, facilitar o contribuir a crear las condiciones que hagan posible que el educando acceda al conocimiento de valores por medio de su experiencia.

Esta intrínseca dificultad, aunque no puede ser olvidada, no puede tampoco servir de excusa para abandonar el papel del profesor como transmisor de valores. El profesor-mediador que acepte este papel y se disponga consciente y responsablemente a desarrollarlo pasará necesariamente por un íntimo proceso en el que habrá de responderse a tres preguntas: (1) ¿cuáles son mis valores?, (2) ¿qué valores quiero transmitir? y (3) ¿cómo puedo hacerlo?

(1) *ANÁLISIS - INTERIORIZACIÓN* - Si los valores se viven, para aprender acerca de «valores» es necesario analizar la propia vida. Alejándose de reflexiones teóricas, es preciso describir conductas y actitudes concretas para inferir los valores que las animan. Sólo reflexionando acerca de cómo vivo seré capaz de conocer qué valores me guían. Es necesario subrayar que todas nuestras conductas se guían, se anclan, se ex-

plican alrededor de valores, conscientes o inconscientes, puesto que los valores son principios normativos que presiden y regulan el comportamiento de las personas en cualquier momento o situación (L. Tébar, 2003). Descubrir los propios valores, los que de verdad conocemos porque vivimos, es una tarea ardua que exige espíritu crítico.

(2) *ACCIÓN- EXTERIORIZACIÓN* - Habiendo analizado qué valores vivo y me guían, es posible identificar de entre los valores descubiertos aquellos a los que quiero conceder el calificativo de «educativos». Por ejemplo, el resultado de una honesta autocrítica puede llevarme a concluir que me guía la comodidad hasta tal punto que la comodidad es un valor que explica y da sentido a buena parte de mis conductas y actitudes vitales. Puedo también descubrir que la generosidad guía y explica otras conductas y otras actitudes de mi propia vida. Así, entre otros, comodidad y generosidad pueden encontrarse entre los valores que vivo y por lo tanto conozco. Es necesario decidir qué valores deseo «transmitir»: ¿comodidad?, ¿generosidad?, ¿ambos? En suma, el profesor-mediador debe escoger entre aquellos valores que vive los que desea que le definan en su acción educativa. A la difícil tarea de bucear en uno mismo para descubrir valores, se une la no menos difícil tarea de escoger una selección de valores interiorizados y vividos que se desea exteriorizar y transmitir. Puede y debe transmitirse lo que se vive. Es dudoso que pueda no transmitirse lo que se vive (¿podrá aquél que se guía por la comodidad no transmitirla?).

(3) *MÉTODO* - He aquí uno de los problemas esenciales en educación: si se conocen sólo los valores que se viven ¿cómo educar en valores? En efecto, el profesor debe tomar conciencia de la intrínseca dificultad de la educación en valores cuando se quiere que ésta sea profunda y fecunda. No basta con nombrar los valores para que éstos se transmitan, ¿qué hacer entonces? Todo profesor-mediador debe desarrollar respuestas personalísimas a esta difícil cuestión metodológica. Las respuestas no deben ser uniformes sino originales y dependerán en gran medida de los valores que se ha querido erigir en «valores educativos». El conjunto de estrategias desarrolladas por el profesor-mediador para transmitir valores constituyen su más valiosa y personal herramienta educativa.

3.- APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE APRENDIZAJE MEDIADO

El profesor que se propone transmitir valores se convierte en un mediador necesario entre la sociedad y el individuo y no es un mero transmisor de contenidos. El *aprendizaje mediado* es un "constructo" desarrollado por Feuerstein (R. Feuerstein, et al. 1979, 1980, 1997) para describir la interacción especial entre el alumno y el mediador (profesor, padres y /o persona encargada de la educación del niño), que hace posible el aprendizaje intencional y significativo. La experiencia del aprendizaje mediado es una condición necesaria para lograr el desarrollo y el enriquecimiento del sujeto.

Feuerstein al desarrollar el concepto de aprendizaje mediado defiende una dimensión socializadora del aprendizaje. Mientras que los conductistas hablan de un

modelo determinista, estímulo-respuesta (S-R), negando la capacidad de reacción del organismo y los neoconductistas subrayan el modelo estímulo-organismo-respuesta (S-O-R), Feuerstein afirma que el desarrollo cognitivo no es sólo resultado de la maduración del organismo y de su interacción autónoma con el mundo exterior, sino, sobre todo, de la mediación de los estímulos que recibe de su ambiente (M. Román y E. Díez, 1999). Esta mediación impulsa la asimilación y estructuración de los estímulos que recibe el sujeto. Ello facilita que se pueda dar sentido y significación a la experiencia y, por lo tanto, al aprendizaje significativo. Defiende, de este modo, el interaccionismo social y propone el modelo estímulo-mediador-organismo-respuesta.

Feuerstein considera al profesor como mediador y facilitador de la instrucción. Entiende que es mediadora toda persona que ordena y estructura los estímulos y aprendizajes para ayudar al alumno a construir su propio conocimiento. Se trata de la persona facilitadora de la interacción entre el individuo y el medio, capacitando a éste para que realice sus actividades por encima de unas dimensiones de la realidad que no están a su alcance inmediato, ya sea temporal o espacialmente. Es más, afirma que cuanto más sometido ha estado un organismo a niveles de mediación adecuados, mayor será su capacidad de aprender, es decir, de verse modificado por la exposición directa a los estímulos.

El papel del mediador consiste en servir de guía y provocar la interacción adecuada para lograr el desarrollo de estrategias de pensamiento. El mediador debe considerar las habilidades esenciales en cada área de contenidos, evaluar la maestría de los alumnos para usarlas y diseñar modelos para superar las incapacidades que aparezcan. Debe conseguir que la forma de percibir del alumno sea activa, exploratoria, sutil, capaz de darse cuenta de lo aparente y de los atributos que los sentidos no captan de modo inmediato. El mediador ha de tratar de conferir al alumno mayor autonomía y autodirección en su forma de percibir. Normalmente el alumno depende de los estímulos externos. Mientras se ve atraído por los estímulos, su percepción es pasiva y se queda en los rasgos más llamativos. El mediador debe hacer que el alumno sea menos dependiente de estos estímulos.

Como la percepción es producto del análisis y de la búsqueda de relaciones, exige el ejercicio de diferenciar, discriminar, enumerar, describir y ordenar todo lo que un objeto nos puede decir de sí mismo. Los niños tienden a realizar una exploración impulsiva, sin planificar ni sistematizar. Además, no sienten la necesidad de precisión en la recogida de datos y les resulta difícil tener en cuenta varias fuentes de información. El mediador debe proporcionar ocasiones para realizar la búsqueda activa de los datos de la percepción y el control de interpretaciones hasta llegar a su organización.

4.- EL PROFESOR-MEDIADOR: TRANSMISOR DE VALORES REFERENTES

Es importante tener en cuenta que las características del mediador influyen en sus alumnos. Así, el mediador estereotipado, que repite fórmulas y esquemas, obtiene respuestas de este tipo de pensamiento. Por el contrario, el mediador capaz de reestructurar los contenidos y la realidad, facilitará el desarrollo de esta capacidad en sus

alumnos. Es decir, el mediador crea a su alrededor un campo de referencia acorde con su manera de ser. Si ese campo es amplio, variado y rico, percibirá cómo sus alumnos entran en él y se mueven dentro de los mismos referentes internos y externos. Así, si el estilo del mediador es de libertad, flexibilidad y tolerancia al error y a la ambigüedad, dará pie a comportamientos del mismo talante. En definitiva, estará educando en valores.

El aprendizaje mediado facilita el desarrollo del potencial de aprendizaje y es capaz de crear en los sujetos determinadas conductas que anteriormente no poseían. La experiencia del aprendizaje mediado muestra cómo el agente mediador (profesor y compañeros) transforma los estímulos emitidos por el ambiente, filtrándolos, seleccionándolos y catalogándolos.

Román, M. y Díez, E. (1988, 1999) defienden que el proceso de mediación social posibilita el aprendizaje de valores y actitudes, que tratan de asimilarse y convertirse en individuales. El sujeto adquiere la cultura social desde el aprendizaje compartido. El profesor se convierte en mediador de la cultura social para facilitar su asimilación por parte del sujeto. Y los valores se encuentran integrados en la cultura social.

En esta línea, Arca, M^a. (1994), hablando del juego en la Educación Infantil, afirma que para desarrollar adecuadamente experiencias, discursos y representaciones, el adulto ha de saber colocarse como intermediario entre los conocimientos del niño, los hechos que se ven en la realidad y las interpretaciones de la cultura, pero, sobre todo, ha de saber gestionar las interacciones.

Riviére, A. (1994) señala que el proceso de desarrollo de las conductas superiores consiste en la incorporación e internalización de pautas y herramientas de relación con los demás. Esto sólo es posible porque el niño vive en grupos y estructuras sociales y porque puede aprender de los otros, a través de su relación con ellos.

5.- APRENDIZAJE MEDIADO ENTRE IGUALES

L. S. Vygotsky (1996) denomina *nivel de desarrollo potencial* al conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar con la ayuda, colaboración o guía de otra persona. Por otra parte, define la *zona de desarrollo próximo* (ZDP) como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. Hace referencia al conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar con la ayuda y colaboración de las personas que le rodean. Es producto del aprendizaje social y se debe a los estímulos sociales del ambiente donde vive el niño. Precisamente lo que marca la diferencia es que el nivel de desarrollo potencial viene determinado por la presencia de un mediador, bien sea un adulto, bien sea otro compañero más capaz.

Desde la perspectiva vygotskiana se concede un valor muy alto a los procesos de interacción que ocurren entre los alumnos. Así, no sólo los adultos pueden promover la creación de la zona de desarrollo próximo, sino también los iguales o pares más capacitados en un determinado dominio de aprendizaje. Los estudios sobre interac-

ción entre iguales, en el marco de interpretación vygotskiano, se han dirigido a dos situaciones: la coconstrucción o actividad conjunta-colaborativa de tareas entre participantes con similares competencias cognitivas y las tutorías entre uno que sabe más y otro(s) que sabe(n) menos. En la primera situación se ha demostrado que la actividad colaborativa por los participantes ha resultado muy fructífera para solucionar diversas tareas. En la segunda situación, se ha demostrado que las relaciones de tutoría producen avances cognitivos significativos, tanto en los menos capacitados como en los más capacitados (G. Hernández, 1998).

1. Vila (1985) considera enriquecedora la aportación de Vygotsky al papel del mediador adulto y afirma que los adultos son los agentes del desarrollo en la medida en que al facilitar la adquisición de un instrumento y enseñarle su uso, posibilitan su internalización y, consecuentemente, el desarrollo cualitativo de sus conductas complejas. El adulto andamia las consecuciones infantiles, completa aquellos segmentos de conducta que el niño elude, facilita las tareas simplificándolas, etc.

P. del Río (1986), hace referencia también al papel que Vygotsky otorga a los adultos o iguales que rodean al niño. A su juicio, éstos explicitan el orden implícito ya existente en el entorno humano y desvelan la sinomorfía o adecuación entre los objetos y las acciones que les son propias, entre instrumentos físicos e instrumentos sémi-cos: organizan el mundo para el niño a través de la organización manifiesta de su propio contexto y actividades y, sobre todo, de las actividades conjuntas con el niño.

6.- EL PERFIL DIDÁCTICO DEL PROFESOR-MEDIADOR

Quienes han profundizado en el perfil del profesor-mediador, han reconocido que éste debe convertirse en transmisor de valores. El profesor-mediador, explica E. Bosch (1992), debe asirse a una perspectiva globalizadora que ayude a los educandos a descubrir el sentido de lo que ocurre, a formarse algunas ideas sobre las que apoyar su aprendizaje, a adquirir referentes para su conducta.

Según M. Fernández (1994) es necesaria una seria reflexión sobre el rol del profesor. En su opinión, en el modelo hacia el que debemos dirigirnos el profesor dejaría de ser la persona que dicta lo que el alumno ha de aprender, para comenzar a ser quien escucha y dialoga acerca de lo que el alumno desea saber; dejaría de ser el sabio que transmite lo que sabe repetir, para ser el adulto capaz de indicar dónde y tal vez cómo puede el alumno encontrar lo que le interesa conocer; dejaría de ser la persona que dice cuándo y sobre qué debe examinarse el alumno, para ser la persona que está a disposición del mismo, a fin de informarle o suministrarle los medios de informarse sobre los resultados de sus esfuerzos para aprender.

F. Fernández (1991) señala que el profesor no sólo debe ser el mediador del saber académico sino también de la vida y la sociedad. L. Molina (1990) matiza que el educador, para poder realizar su función mediadora, debe prever la creación de contextos de acción e intercambio en donde puedan ser tenidas en cuenta la diversidad de personalidades, conocimientos, habilidades, intereses y objetivos, donde todos puedan sentir acogida su actividad autónoma y desvelar el interés por la acción conjunta, por la construcción de afectos y conocimientos compartidos.

J. Gimeno (1995) concibe al profesor como un mediador decisivo entre el currículum establecido y los alumnos, un agente activo en el desarrollo curricular, un modelador de los contenidos que se imparten y de los códigos que estructuran esos contenidos, condicionando con ello toda la gama de aprendizajes de los alumnos.

M^a. D. Prieto (1992) al definir el perfil del profesor mediador afirma que éste debe desarrollar en el alumno actitudes positivas, ayudándoles a vivir unos valores para que así los hagan operativos en su conducta dentro de su realidad sociocultural.

J.M^a. Martínez (1994) ha definido con claridad los rasgos del perfil del mediador. Nos ofrece siete rasgos que caracterizan al buen mediador: (1) *Tener confianza en la naturaleza activa, cambiante del individuo*: El mediador debe centrar su atención en los procesos de aprendizaje, ayudando a sus alumnos en la identificación de datos, en la elaboración de estrategias y en la creación de hábitos de trabajo y personales. (2) *Centrar su trabajo en la metacognición*: El mediador ayuda al alumno a tomar conciencia de sus propios procesos y actividades mentales y personales. Se trata de crear la habilidad para conversar con uno mismo acerca del propio proceso de aprendizaje. (3) *Aprovechar que el individuo es modificable y capaz de aprender a aprender para ayudarle a configurar su estructura personal*: El mediador debe partir de la situación de los alumnos y aportar conocimientos en armonía con la estructura mental de quienes los reciben, para lograr que los aprendizajes sean significativos. (4) *Ser mediador entre los contenidos y el alumno*: El mediador debe presentar los contenidos de forma estructurada para que los alumnos sean capaces, a su vez, de estructurar la mente y el conocimiento. El mediador selecciona contenidos, elabora diseños, aporta estrategias. (5) *Caracterizarse por su optimismo pedagógico*: El mediador forma personas y colabora para que cada alumno elabore una imagen positiva de sí mismo. Busca formar individuos libres y capaces de comprometerse, creativos, que ponen en práctica todo el potencial de aprendizaje y maduración. El optimismo se proyecta sobre la expectativa de que a través de la educación se luche por una sociedad democrática, basada en la convivencia y el respeto por los derechos y deberes. (6) *Integrar en un ámbito de interacción todo lo que enseña y realiza*: El mediador crea un ambiente acogedor y afectivamente propicio para que la persona madure gracias al contacto con el mediador, maduro por definición. (7) *Formar a las personas en los valores, actitudes y normas para que éstas las interioricen como principios formativos de la ética personal y social*: El mediador nunca olvida que para que los alumnos construyan un esquema axiológico para su propia vida deben ver los valores verbalizados, explicitados y sistematizados. Los valores de libertad, actividad y autonomía se deben ejercitar en la escuela para que pasen de ser vivencias y experiencias a convertirse en generalización capaz de suponer un proyecto de vida para el individuo. De esta manera se podrán erigir en principio social ya que condicionan la posible sociedad justa y solidaria, la relación entre los iguales y el conocimiento respetuoso de las creencias y tradiciones.

7.- EL PROFESOR-MEDIADOR COMO AGENTE DEL CAMBIO SOCIAL

Ortega, F. (1990) al hablar de la profesión docente, define al profesor mediador como agente de cambio social, como miembro de una comunidad educativa y como

consejero de sus alumnos. Precisamente por esto, insiste en que su posición dentro del aula no se basa en su saber más, sino en la función mediadora que realiza entre los alumnos y la masa de informaciones a su disposición.

Si tomamos, por ejemplo el valor "libertad", el profesor mediador, de querer asumir tal valor como valor educativo que persigue transmitir, debe ejercitarlo en la escuela para que pase a convertirse en vivencia y experiencia, para que alcance el rango de generalización capaz de suponer un proyecto de vida para el individuo. De esta manera, éste y otros valores se podrán erigir en principio social.

La educación en valores es la clave de todo cambio social. La sociedad necesita que se potencien los valores relacionales como la tolerancia, la aceptación del pluralismo y la diversidad, el respeto de los derechos humanos y de los bienes colectivos, la implicación en los problemas de todos...

L. Tébar (2003) afirma que descubrimos y atribuimos valores a los contenidos del conocimiento curricular en el aula. Están muy ligados a las normas y expresan lo que la sociedad considera positivo o negativo, lo que debe hacerse o no. Se conocen por transmisión y por mediación cultural.

La escuela juega un papel decisivo en aras del efectivo desarrollo de los valores proclamados por la Constitución Española vigente. Basta con releer el Preámbulo de la Constitución o sus primeros artículos para caer en la cuenta del sentido de estas palabras. En este sentido, la misión del profesor-mediador es una misión socio-política de primer rango. El texto constitucional propone "valores" (libertad, justicia, igualdad y pluralismo son, por ejemplo, los citados en el artículo 1º) Y es el profesor quien voluntaria y responsablemente podrá dirigir su acción educativa hacia el fortalecimiento de estos valores en la sociedad.

8.- CONCLUSIÓN

La sociedad actual está necesitada de profesores-mediadores competentes en cada área de conocimiento y a su vez ilusionados con la tarea educativa, impulsores de equipos, sensatos «optimistas pedagógicos», mediadores del saber y de la vida, agentes de desarrollo y cambio social, estimuladores de la perplejidad intelectual, críticos y transmisores de cultura en el sentido más amplio y profundo que sea posible (A. de la Herrán, Coord., 2003).

El reconocimiento de la intrínseca dificultad que entraña la educación en valores no puede convertirse en excusa para olvidar que educar en valores es una misión irrenunciable. Mediar es transmitir valores, es conectar vivencias y elementos culturales, es acercar al otro a un mundo nuevo de significados. Al mediar vamos más allá de las necesidades inmediatas, trascendemos el presente, anticipamos el futuro e imaginamos nuevas situaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- ARCA, M. (1994). Jugar, experimentar, aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 221.
- BOSCH, E. (1992). ¿Filosofía en la EGB? *Cuadernos de Pedagogía*, 205.
- CERRILLO, M^a.R. (2002). «Transferencia a la vida y a las áreas del currículum de lo aprendido en un programa para enseñar a pensar.». *Revista de Ciencias de la Educación*, 190, 191-202.
- CERRILLO, M^a.R. (2002). «Alumnos con Dificultades de Aprendizaje: Una Experiencia para Elevar el Autoconcepto», *Revista Electrónica Ágora Digital*, 3.
- CERRILLO, M^a.R. (2002). «Programa CORAL: Una herramienta de trabajo útil para compensar desigualdades». *Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado*, 5.
- CERRILLO, M^a.R. (2001). Atención a la diversidad por medio de un programa de intervención socio-cognitiva. *Tendencias Pedagógicas*, 6, 187-199.
- CLAXTON, G. (1999). *Aprender: el reto del aprendizaje continuo*. Barcelona: Paidós.
- CORREA, J.M. y ARRUZA, J. (1998). *Contextos de aprendizaje*. Bilbao: UPV.
- DEL RIO, P. (1986). Vygotski: Una sinfonía inacabada. *Cuadernos de Pedagogía*, 141.
- FERNÁNDEZ, M. (1994). *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ, F. (1991). La sociología y los profesores. *Cuadernos de Pedagogía*, 190.
- FEUERSTEIN, R. et al. (1997). *¿Es modificable la inteligencia?* Madrid: Bruño.
- FEUERSTEIN, R. et al. (1988). *Don't accept me as I am: Helping "retarded" people to excel*. New York: Plenum Press.
- FEUERSTEIN, R. et al. (1980). *Instrumental Enrichment. An intervention program for the cognitive modifiability*. Baltimore: University Press.
- FEUERSTEIN, R. et al. (1979). *The dynamic assessment of retarder performers: The learning potential assessment device. Theory, instruments and techniques*. Baltimore: University Park Press.
- GALLEGO, J. (2002). *Enseñar con estrategias. Desarrollo de habilidades en el aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
- GIMENO, J. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- HERRÁN, A. de la (Coord.) (2003). *Guías didácticas para la formación de maestros*. Huelva: Hergué.
- HERNÁNDEZ, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Barcelona: Paidós.
- HUNT, T. (1997). *Desarrolla tu capacidad de aprender*. Barcelona: Urano.
- MARTÍNEZ, J.M^a. et al. (1996). *Metodología de la mediación en el P.E.!* Madrid: Bruño.
- MARTÍNEZ, J.M^a. (1994). *La mediación en el proceso de aprendizaje*. Madrid: Bruño.
- MCCOMBS, B.L. y WHISLER, J.S. (2000). *La clase y la escuela centradas en el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- MOLINA, L. (1990). De la concepción a la actuación. *Cuadernos de Pedagogía*, 183.
- NIETO, J.M. (1997). *Cómo enseñar a pensar. Los programas de desarrollo de las capacidades intelectuales*. Madrid: Escuela Española.
- NICKERSON, R.S. et al. (1994). *Enseñar a pensar: Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós/MEC.

- NISBET J. y SHUCKSMITH (1994). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana. Aula XXI.
- NOVAK, J.D. y GOWIN, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- ORTEGA, F. (1990). La indefinición de la profesión docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 186.
- RIVIÉRE, A. (1994). *La psicología de Vygotsky*. Madrid: Visor.
- ROMAN, M. y DÍEZ, E. (1999). *Aprendizaje y currículum. Didáctica socio-cognitiva aplicada*. Madrid: EOS.
- ROMAN, M. y DÍEZ, E. (1988). *Inteligencia y potencial de aprendizaje*. Madrid: Cincel.
- SANTIUSTE, V. (Coord.) (2001). *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Madrid: Fugaz.
- TEBAR, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- VILA, I. (1985). Vygotsky: diez años que estremecen a la psicología. *Cuadernos de Pedagogía*, 121.
- VYGOTSKY, L.S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WERTSCH, J.V. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción mediada*. Madrid: Visor.

La Educación en valores y su práctica en el aula

José María PARRA ORTIZ
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

La educación en valores suscita un gran interés social y educativo hasta el punto de estar presente como un contenido específico en los currículos escolares de todos los niveles educativos.

En el presente artículo, se analizan las causas principales que han determinado la crisis del sistema de valores en la sociedad actual, las diferentes posturas ideológicas que se han adoptado sobre la selección de los valores, las estrategias y técnicas de enseñanza que se han utilizado para su transmisión y desarrollo y las condiciones básicas que se han de dar en el aula para una educación en valores.

ABSTRACT

The education in valours provokes a big social and educative interest untill being present as a specific part in curriculum scholastic in all educative levels.

In the present article are analysed the principal causes that determine the crisis in the system of valours in nowadays society, the different ideologic positions that have been adopted for the valours selection, the teaching strategy and technics that have been used for its transmission and developpment, as well as the basic.conditions that have to be given in the classes for an education in valours.

INTRODUCCIÓN

En nuestra década la educación moral (o educación de los valores) se ha convertido en el problema estratégico número uno de la educación, y el debate axiológico ha centrado la atención de cuantos foros internacionales relacionados con la educación se vienen celebrando en todo el mundo.

Dicho debate axiológico aparece centrado en dos cuestiones principales: ¿Qué factores determinan los conflictos en los sistemas de valores? ¿Qué pueden hacer la escuela y los educadores al respecto?

Los conflictos en los sistemas de valores se producen al intentar adaptar los principios de la moral tradicional a la sociedad actual, ignorando que un modelo social cambiante y de gran heterogeneidad cultural como el presente, exige la creación de un esquema de valores propio.

Algunos filósofos de la educación interpretan la agitación y confusión actual no como una destrucción de los valores antiguos, sino como una confrontación dialéctica entre lo antiguo y lo nuevo, que está haciendo aflorar inherentes contradicciones.

La elaboración de un proyecto personal de vida con base en los valores no podrá ser asumido por la escuela al margen del contexto sociocultural en que actúa. La educación de los valores requiere de un amplio debate social para definir los valores que han de regir la conducta colectiva y un empeño de todos los agentes sociales y educativos para hacerlos efectivos.

1. EL SENTIDO DE LOS VALORES EN LA EDUCACIÓN

Cada sociedad, en un momento determinado de su historia, selecciona del sistema general de valores aquellos que considera más adecuados para satisfacer las necesidades sociales, siendo la escuela la institución encargada de su transmisión y desarrollo, por medio de la actividad educativa que se desarrolla en su seno.

La educación es, por tanto, aquella actividad cultural que se lleva a cabo en un contexto intencionalmente organizado para la transmisión de los conocimientos, las habilidades y los valores que son demandados por el grupo social. Así, pues, todo proceso educativo está relacionado con los valores.

Por medio de la educación, todo grupo humano tiende a perpetuarse, siendo los valores el medio que da cohesión al grupo al proporcionarles unos determinados estándares de vida.

En todo tiempo y lugar, la escuela ha contribuido, de forma decisiva, al proceso de socialización de las jóvenes generaciones en los valores comunes, compartidos por el grupo social, con el fin de garantizar el orden en la vida social y su continuidad.

Si la transmisión de unos valores considerados como fundamentales, era indispensable en las sociedades tradicionales con el fin de preservar sus tradiciones y sus formas de vida- marcadas por su uniformidad- cuanto más complejas y plurales son las sociedades, como acontece en las sociedades democráticas actuales, tanto más necesaria se hace la tarea de una educación en valores para el mantenimiento de la cohesión social.

Según Brezinka (1990,121) en cita de Quintana Cabanas (1998,234), la educación en valores viene a ser una corrección de la democracia liberal a favor de ciertas virtudes cívicas imprescindibles y de los deberes fundamentales que los individuos tienen con la colectividad. En este sentido, "las personas necesitan que en medio de todo cambio haya algo(relativamente) estable: unos bienes culturales transmitidos, tradición y, con ello, también unas formas (relativamente) permanentes de interpretar el mundo y unas normas fijas de regir la vida, además de una coacción social y unos controles, a fin de que los individuos adquieran y conserven un autocontrol según esas normas". Para que sea posible y eficaz ese aprendizaje de valores se requieren tres condiciones principales: una relativa unidad y congruencia en los valores de los agentes educativos (familia, escuela y estado); la constancia de sus costumbres, y, el buen ejemplo de las personas con las cuáles uno convive efectivamente.

Analizado el tema desde una perspectiva estrictamente pedagógica, los valores aparecen formulados de forma prescriptiva en los currículos oficiales, reformulados en los proyectos educativos y en los idearios de cada centro educativo, dónde se acomodan a la cosmovisión de cada comunidad educativa, y se concretan y materializan en el proceso de intervención educativa que emprende cada profesor en el aula.

La construcción del currículum está, por tanto, sujeta a una opción por determinados valores, a su jerarquización, y a su sistematización y estructuración de los mismos. En cuanto praxis educativa deberá posibilitar la recreación y creación de valores, y la propia jerarquización por parte del educando (Llopis y Ballester, 2001).

Se trata, pues, en última instancia, y como fase terminal de un proceso educativo que se inicia con las formulaciones de las metas establecidas para la educación obligatoria, de procurar que el educando vaya adquiriendo los valores adecuados y los interiorice y traduzca luego en un proyecto personal de vida que guíe sus obras como individuo y como ciudadano de una colectividad.

Aceptada, pues, la necesidad de una educación en valores de forma específica, dos son los problemas que el educador ha de asumir: qué valores y actitudes pueden y deben ser contenidos de la educación y por medio de qué técnicas y estrategias se pretenden transmitir.

2. LA CRISIS ACTUAL DEL SISTEMA DE VALORES

Los cambios sociales y culturales promovidos por la revolución científica y tecnológica, han jugado un importante papel en la crisis de los esquemas de valores y de los sistemas de creencias de la sociedad actual.

Coombs (1985), sostiene que la crisis actual del sistema de valores tiene su origen en la transformación social que se produjo en la civilización occidental, a partir del siglo XIX. Las sociedades de Europa y de América del Norte, hasta ese momento mayoritariamente rurales, cambiaron sus formas de vida como consecuencia de la industrialización y el desarrollo de la urbanización que siguió a aquel periodo. El férreo control moral ejercido mancomunadamente por la familia, la escuela y la iglesia sobre la infancia y la juventud empezó a relajarse sin que ningún otros agente o institución social las reemplazara.

En los años treinta, surgieron nuevas actitudes de carácter ideológico que contribuyeron a esa despreocupación por las cuestiones de tipo axiológico. La educación moral -confundida generalmente con la educación religiosa- era considerada como anacrónica por los ideólogos más destacados de la educación; sobre todo, en las sociedades cada día más pluralistas en las que la escuela pública deseaba dejar muy patente la separación entre educación y religión. Por otra parte, el avance científico desarrolló un optimismo desmesurado en la capacidad del pensamiento científico para resolver todos los problemas de la humanidad.

Se crea la impresión de que el conocimiento científico y el pensamiento crítico personal bastan ya para orientar la propia vida, desestimando los sistemas de creencias heredados.

A instancias del aumento y divulgación de los conocimientos científicos se desarrollan otros procesos sociales que tienen una indudable repercusión sobre los sistemas de valores establecidos.

El aumento del bienestar material, favorece el consumismo, la sobrevaloración del placer, la relajación de todo tipo de normas, la liberación de impulsos y sentimientos, el ansia de nuevas experiencias y sensaciones y un uso más personalizado del ocio y del tiempo libre.

La ampliación de los derechos y libertades individuales promovidos y acrecentados por el Estado liberal trae consigo la contestación de cualquier forma de autoridad instituida. Se pierde el sentido de la obediencia a toda norma, la sumisión al deber, la aceptación de las responsabilidades y la disposición de servir. Se trata de una mentalidad individualista dispuesta a criticar todo lo que sean normas, tradición y autoridad, y preocupada sólo por una satisfacción subjetiva hedonista. Maestros y representantes de la autoridad temen ser criticados si defienden las normas, y ese ambiente favorece la indiferencia moral, política y educacional, permitiéndose cosas que deberían ser evitadas.

En cosmovisión, el reconocer un valor a todas las opiniones y el discutirlo todo lleva no a la solución del problema, sino a una duda fundamental y a una inseguridad axiológica en los puntos básicos de saber dirigir la propia vida dándole un sentido (Quintana Cabanas, 1998,257.)

La crisis del sistema de valores caló de forma profunda en todos los agentes y fuerzas sociales, pero donde se planteó de forma más dramática fue en la escuela por efecto de la contradicción y del conflicto de valores que se vivió en su seno. A la fe en los valores cristiano-demócratas del desprendimiento, de la generosidad, de la caridad, del amor al prójimo, de la honestidad, de la sinceridad, etc., se oponía de forma radical un sistema socioeconómico que premiaba y magnificaba la avaricia, el disimulo, el fraude, la corrupción, la envidia, el afán de poder. (Lauwerys, 1978).

El detonante de la crisis tiene lugar en los años setenta, fecha en que el panorama social sufrió una gran convulsión como consecuencia de la contestación juvenil y estudiantil en los campus universitarios de Europa y de Estados Unidos. Los vientos de revolución del "Mayo francés" con toda su carga de subversión de la sociedad y de los valores que la sustentaban, produjeron una profunda inquietud en los líderes políticos de Occidente, en los padres y en los educadores.

La opinión pública estimó que la causa primera de esta preocupante desintegra-

ción social era el fracaso de la escuela para imponer pautas de comportamiento elevadas y para conseguir que los jóvenes aprecien los valores morales tradicionales. La solución parecía obvia. Había que introducir la educación moral en las escuelas junto con los otros temas culturales básicos.

La crisis del sistema de valores llevó a los países más avanzados del mundo occidental a plantearse la necesidad de un programa específico de educación en valores. A la hora de plantearse el contenido específico de dicho programa cada país lo abordó teniendo en cuenta las circunstancias políticas, socio-históricas y culturales del momento.

En Estados Unidos, en la década de los setenta, se daban las condiciones socioeconómicas, culturales y políticas (heterogeneidad cultural, desarrollo industrial avanzado, conflictividad social, enfrentamientos raciales, etc.), que hacían necesario un cambio educativo centrado en una educación en valores. La orientación adoptada rompe con la imposición al estudiante de rígidas escalas de valores y propone, en su lugar, un enfoque basado en la organización sistemática de actividades formales e informales que ayuden al estudiante a definir, explicar y probar sus valores. Se configura así la denominada teoría de la "clarificación de valores" desarrollada por Raths y colaboradores que terminaría por imponerse en el país norteamericano. El éxito de esta teoría fue tal que en los años siguientes se extendería por otros muchos países.

Concebida para ser aplicada con un criterio de interdisciplinariedad en las áreas fundamentales del currículo, será, sin embargo, en el programa de estudios sociales dónde alcanza una mayor implantación con contenidos temáticos del tipo: *educación ambiental, educación del consumidor, orientación vocacional, educación multicultural/multiétnica, educación global e internacional, educación jurídica, educación contra las drogas, educación familiar*, que tanto nos recuerdan en su formulación a los Temas Transversales españoles.

Por la misma fecha, Alemania vive un proceso similar de renovación educativa centrada en valores, con objeto de frenar la conflictividad y la confusión reinante causada por los nuevos fenómenos sociales que se dan en el país (drogadicción, terrorismo, protesta estudiantil, individualismo, descuido de los deberes personales y colectivos, etc.).

El esquema elegido como en el caso estadounidense, se centró en la elección de un programa específico de educación en valores que tenía aspectos tan diversos como principios morales, instituciones, normas jurídicas, virtudes, sentimientos, actitudes, democracia y Estado de derecho.

En España, y coincidiendo con el periodo de transición democrática, se establece en el nivel de Educación General Básica la asignatura de "Educación para la Convivencia" con el propósito de transmitir a los alumnos de esa etapa educativa nociones básicas sobre los derechos y libertades fundamentales, a punto de ser reconocidos por la Constitución de 1978. Pero, habrá que esperar a la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) para encontrarnos con una propuesta operativa de educación en valores, cuyo propósito fundamental es sacar a esta dimensión educativa del ámbito del currículum oculto. El currículum de la Reforma establece una educación en valores y actitudes por medio de dos tipos de contenidos: los contenidos actitudinales y los Temas Transversales.

Los contenidos actitudinales, comprenden las actitudes, valores y normas y figuran en todos los bloques de contenidos en que aparecen estructuradas las áreas curriculares con el propósito de que se programen y desarrollen conjuntamente con la enseñanza de los contenidos conceptuales y procedimentales.

Los Temas Transversales, llamados así porque cortan el currículum escolar en sus diferentes ámbitos de conocimiento, se configuran en forma de contenidos temáticos de carácter interdisciplinar de gran significación social y cuyo aprendizaje se considera imprescindible para la formación integral de los ciudadanos. Son la *educación moral y cívica*, *la educación para la paz*, *la educación para la salud*, *la educación para la igualdad entre los sexos*, *la educación ambiental*, *la educación sexual*, *la educación del consumidor* y *la educación vial*.

En estas nuevas propuestas de educación en valores se observa una tendencia muy generalizada a prescindir de los grandes valores antropológicos y espirituales y considerar tan sólo aquellos valores que garantizan una convivencia democrática, tales como la libertad, la tolerancia, el respeto mutuo, la solidaridad y la participación responsable en las actividades e instancias sociales.

Junto a estos valores sociales, la escuela debe incluir en sus enseñanzas los distintos valores que existen no sólo en la sociedad española; sino en el mundo y que forman parte del patrimonio común de la humanidad, y exponer y someter a debate con los alumnos las consecuencias sociales e individuales que tiene la elección de unos valores determinados (Quintana Cabanas, 1998).

Tal es el propósito de algunas propuestas de organismos internacionales preocupadas por dar una dimensión universal a la educación en valores. Así, por ejemplo, la UNESCO, por medio del Informe Delors (1996, 28), formula un ideal social de la educación para el futuro dónde se afirma con rotundidad que estaremos al servicio de la paz y de la comprensión mutuas entre los hombres si valoramos la educación como espíritu de concordia, surgido de la voluntad de vivir juntos como miembros activos de nuestra aldea global, que piensan y se organizan por el bien de las generaciones futuras, contribuyendo así a una cultura de la paz. El mismo sentido tiene la propuesta de una *nueva ética global*, sugerida por la Comisión Mundial sobre Cultura y Desarrollo (Pérez de Cuellar, 1997, 35-44), Y cuyos principios fundamentales son estos:

Derechos humanos y responsabilidades.

La democracia y los elementos de la sociedad civil.

La protección de las minorías.

El compromiso para la solución pacífica de los conflictos y la negociación justa.

La equidad en el seno de las generaciones y entre las generaciones.

El fenómeno de la globalización, con toda la serie de problemas que conlleva (movimientos migratorios expansivos, choque y contacto de grupos humanos con culturas diferentes y mentalidades colectivas contrapuestas) sitúa la crisis de valores en un nuevo contexto espacial de alcance planetario que va a exigir la redefinición y elaboración de un nuevo esquema de valores más antropológico, más centrado en la dimensión universal y humanizadora del hombre y menos etnocéntrico.

La formación y desarrollo de una sensibilidad cultural cosmopolita obliga necesariamente a una revisión en profundidad de los currículos de educación básica, en

general, y de los contenidos actitudinales, en particular, que supere la estrechez de miras culturales que lo caracterizan en la actualidad mediante el contacto emocional y cognitivo con diferentes culturas.

3. EL PROBLEMA DE LA SELECCIÓN DE LOS VALORES.

Una de las cuestiones principales que en este momento centra el debate axiológico, a nivel mundial, es el siguiente: ¿Cuáles son los valores fundamentales a los que deben someterse los ciudadanos para no desorientarse ante el rápido y fuerte cambio de valores que afecta a la sociedad actual? La respuesta dependerá de la postura ideológica que se adopte.

Para los tradicionalistas, de orientación objetivista en relación con los valores, la formación de la personalidad humana ha de fundamentarse sobre la base de los "valores absolutos", universalmente aceptados: los valores éticos, estéticos y religiosos, tales como, la verdad, el valor, la justicia, la equidad, la libertad, la belleza, la bondad o la compasión por el prójimo. Son valores predicados desde todos los contextos sociales y fomentados desde todas las instancias educativas: la familia, la escuela, la iglesia o el estado, aunque no siempre practicados. Se trata de una propuesta atemporal, abstracta, escasamente operativa y con dificultades para llevarse a la práctica.

La convicción de que la labor educacional ha de basarse, de forma exclusiva, en la *inculcación* de los "valores eternos" o universales es cuestionable por cuanto la formación del hombre no puede abstraerse de la realidad social concreta en el marco de la cual discurre la existencia humana, no puede prescindir, en una palabra, de la realidad del mundo actual. La llamada educación del "hombre eterno" ignora el contenido de las categorías del "aquí" y del "ahora" que delimitan el terreno de la vida y de la responsabilidad humanas.

Para los modernistas, defensores de la objetivación histórica de los valores, lo esencial de la educación moderna estriba en formar a unos hombres capaces de enfrentar los problemas que les plantea la civilización moderna, capaces de aprovechar las oportunidades de desarrollo cultural y humano que les ofrece el mundo actual y de saber hacia que meta aspira y cómo alcanzarla.

Los modernistas pensaban que el hombre moderno ha de liberarse de los viejos valores tradicionales de orientación marcadamente religiosa, al igual que del espíritu de la cultura tradicional, que el hombre debe medirse totalmente con arreglo a las categorías objetivas de la acción eficiente, basada en la conquista de los éxitos materiales. Se trata de un enfoque racionalista, secularizado, empírico y pragmático donde predominan los valores racionales y tecnológicos de la eficacia y del rendimiento, estrechamente conectados con la productividad y las demandas del mercado de trabajo.

La "preparación para la vida" que subyace entre los partidarios de esta segunda tendencia, requiere de una definición histórica de los valores que habrá de adaptarse en cada momento a las demandas del contexto social y productivo.

Tampoco es muy acertado el criterio según el cual la actividad educacional debe limitarse estrictamente a una "preparación para la vida" entendida como la adapta-

ción del hombre a las circunstancias del momento, pues la tarea de educar a los hombres es mucho más ambiciosa, ya que se trata de prepararlos para que sean capaces de asumir una actividad social valiosa y fecunda a través del desarrollo integral de su personalidad.

Para los subjetivistas, los valores se derivan de las experiencias de cada persona; no hay, por tanto, valores objetivos y universales. Si no hay valores objetivos el proceso de valoración es propio de cada persona.

Frente a las exigencias objetivas y los requerimientos heterónomos de tradicionalistas y modernistas se defiende el respeto a los sentimientos, creencias, convicciones, preocupaciones, aspiraciones, intereses y propósitos inherentes al mundo subjetivo de cada persona. El correlato didáctico que se deriva de esta tercera postura es que el educando ha de ser puesto en situación de experimentar sus propios valores y la exclusión de cualquier forma de imposición en la enseñanza.

Así perfilado, el conflicto no podía desembocar en una solución fructífera, puesto que obligaba a la elección de una sola postura. El conflicto no puede resolverse, sin más, con la conservación de los valores tradicionales ni por su destrucción y su sustitución por otros valores situacionales sino que debe resolverse a través de la reconstrucción de los valores mediante la actividad directa de los hombres encaminada a fraguar una civilización a la medida de la espiritualidad humana y, a la vez, un hombre armoniosamente integrado en su civilización y profundamente comprometido con los problemas de su tiempo.

Se abre así una tercera vía a la hora de afrontar el tema de la selección de los valores que pasa inevitablemente por el hecho de que cada persona adquiera con su esfuerzo su propio esquema de valores, de los que la sociedad le ofrece en cada momento histórico, teniendo siempre como referente los valores espirituales.

Los valores que realmente influyen en la vida, de una manera consistente y duradera son aquellos que cada persona es capaz de construir por sí mismo, mediante un proceso de interacción y de confrontación crítica con las fuerzas dinamizadoras del mundo y de la cultura.

Llopis y Ballester (2001,62), nos ofrecen una visión de la relación entre los valores y la historicidad de los mismos que permite conciliar la teoría objetivista, la teoría historicista y la teoría subjetivista.

Para estos autores, la historia puede constituirse, y de hecho se constituye en un campo de instauración e iluminación de valores. Es en la historia, donde se crean y aparecen por la actividad del hombre y, aunque no se crean de modo absoluto, es en ella donde se clarifican y encarnan. De este modo, se hace compatible y comprensible el carácter absoluto de la verdad y del valor y su condición histórica, pues en la historia se descubren y encarnan. Cada momento histórico y, posiblemente cada persona, sumergido en un modo de relacionarse participativa y creadoramente con la realidad descubre los valores, y a medida que el hombre desde sus posibilidades se sumerge creadoramente en ella instauro e ilumina nuevos valores.

Los valores, instaurados creadoramente a lo largo de la historia y asumidos por la sociedad, constituyen "realidades" a "crear" o "recrear" en cada momento histórico por cada una de las personas y por el conjunto de la sociedad que es el sujeto propio de la historia.

En cuanto a las fuentes o marcos de referencia utilizados para la selección de un patrón de valores con intencionalidad formativa pueden ser muy diversos, dependiendo de la cosmovisión, es decir, de la concepción del mundo, de la vida y del destino personal del hombre asumidos por el contexto sociocultural en su conjunto y por cada comunidad educativa en particular. En ambos casos, las propuestas procedentes del ámbito de la Pedagogía axiológica pueden ser muy útiles.

Es clásica la escala de valores absolutos de Max Scheler (1941) con su clasificación dual en valores sensibles y espirituales:

Valores sensibles

1. Valores hedónicos
2. Valores vitales

Valores espirituales

1. Valores estéticos
2. Valores morales
3. Valores lógicos
4. Valores religiosos

De mayor interés, desde un punto de vista didáctico, por su proyección sobre el currículum escolar de las instituciones educativas son los esquemas de valores que nos ofrecen J.M. Quintana Cabanas y R. Marín Ibáñez.

J.M. Quintana (1992) clasifica los valores en:

1. Valores personales: la felicidad, una sana ambición (que será fuente de motivaciones); la "competencia personal" para salir airoso ante las tareas y los problemas.
2. Valores morales: la fidelidad, la capacidad de esfuerzo, la veracidad, la templanza, la responsabilidad, la autodisciplina, la obediencia a la autoridad justa y el cumplimiento del deber.
3. Valores sociales: el hábito de trabajo, la amistad, el amor y el espíritu de familia,
4. Valores trascendentes: el cultivo de las creencias y la actitud de respetuoso asombro ante los enigmas del universo y de la vida humana.

R. Marín Ibáñez (1976) establece las siguientes categorías de valores a partir de las dimensiones del hombre, que vincula a las diferentes áreas curriculares:

1) Dimensión de la supervivencia:

- a) Valores *técnicos*, o instrumentos a través de los cuales el hombre prolonga y fortalece su acción para transformar el mundo en beneficio propio (Área tecnológica)
- b) Valores *vitales*, que comprenden la afirmación de la total realidad psicobiológica del hombre, esto es, sus motivaciones primarias, tendencias, impulsos, etc. (Educación física y deporte; Educación para la salud)

2) Dimensión cultural:

- a) Valores *estéticos*, es decir, aquellos en los que se manifiestan primordialmente la armonía y la sublimación de la realidad (Expresión Plástica, Musical y Literaria)
- b) Valores *intelectuales*, o aquellos que buscan la estructura de los objetos y la penetración de los mismos, a partir de la realidad objetiva (Lenguaje, Matemáticas, Área de Ciencias Naturales, Área sociocultural)
- e) Valores *éticos*, aquellos que dirigen al hombre como ser individual y social ante el deber ser (Ética, Educación cívica).

3).Dimensión trascendental:

- a) La *cosmovisión* o comprensión global del universo, en la que el hombre integra el sentido de la vida (Filosofía)
- b) La *religión*, o valor supremo al que el hombre puede abrirse si es entendida como plenitud de la indigencia humana y respuesta última al sentido del mundo (Educación religiosa)

Según puede apreciarse, la solución al problema de la selección de los valores nos viene dada por la Pedagogía axiológica y a través de las propuestas integradoras como las aportadas por los autores anteriores.

La solución, por tanto, no puede venir dada por la exclusión de las aportaciones debidas a los objetivistas, historicistas o subjetivistas sino de la síntesis integradora de todas ellas.

En efecto, es legítimo y necesario que junto a los valores antropológicos y espirituales que dan sentido a la existencia humana y al destino personal del hombre y que son comunes a todos los educandos, la escuela transmita, asimismo, los valores democráticos que son exigidos por cada comunidad en respuesta a las necesidades propias de cada momento histórico, y promueva y desarrolle los valores diferenciales propios de cada educando que nacen de sus intereses y preferencias específicas.

ENFOQUES EN LA EDUCACIÓN DE VALORES.

La educación en valores, como cualquier otra modalidad educativa, tiene su fundamentación teórica en una serie de presupuestos filosóficos, psicológicos o sociológicos, cada uno de los cuales tiene una determinada concepción sobre los valores y sobre el proceso de aprendizaje y de la intervención educativa, que hacen posible su adquisición.

A partir de las diferentes interpretaciones que de la conducta humana y de las causas que la determinan han aportado la *teoría conductista*, *la teoría de la comunicación* o *la teoría cognitiva* se han estructurado un conjunto de estrategias y de técnicas con el propósito de orientar la educación en valores en el aula. Tomando como referencia dichas corrientes de pensamiento psicológico las hemos clasificado en *enfoque* tradicional y *enfoque innovador*

Enfoque tradicional.

Bajo la denominación común de enfoque tradicional se recogen una serie de estrategias de educación en valores cuyos supuestos teóricos han sido formulados por la teoría conductista (estrategias basadas en refuerzos positivos o negativos), la teoría del aprendizaje social (aprendizaje a través de la imitación de modelos) y la teoría de la comunicación (comunicación persuasiva).

Desde un punto de vista pedagógico, el enfoque tradicional parte del supuesto de que existen unos valores objetivos, aceptados por todos, los cuales pueden transmitirse mediante la enseñanza y ser adquiridos por el alumno por medio de la ejercitación y la habituación.

Se trata de métodos de la educación en valores que siempre han estado presentes en la educación general de una u otra forma, unas veces explícitamente, otras veces de forma oculta y que se han vinculado al proceso de socialización del individuo, siendo su objetivo principal contribuir a la cohesión del grupo social. Entre los métodos más practicados destacan:

1. La instrucción. La enseñanza moral por medio de la lírica, la prosa o el teatro en forma de vida ejemplar de los grandes héroes de la mitología clásica o de los grandes personajes históricos estuvo siempre presente como método de enseñanza para la transmisión de valores a la juventud en la Grecia y en la Roma clásicas. Justamente el calificativo de "didáctico" aplicado a estos géneros literarios venía a testimoniar su carácter moralizante. Las fábulas y los apólogos medievales persistieron en ese propósito de moralizar las costumbres de la época.

Los dogmas religiosos fueron otros de los medios utilizados para adoctrinar las conciencias de los más jóvenes en todo tiempo y lugar, siendo presentados como principios incuestionables que había que creer y poner en práctica para asegurarse la salvación del alma como bien supremo.

En la mayoría de los casos se apelaba a la conciencia personal, a la voz interior que anida en el corazón de todos los hombres con el fin de despertar sentimientos de culpabilidad o remordimientos, si la conciencia de uno no actuaba de forma "correcta".

2. Los reforzadores positivos o negativos. Los refuerzos positivos, como los premios y alabanzas son utilizados con la intención de que se produzca la respuesta deseada, es decir, promuevan dicha conducta. Los refuerzos negativos, como los castigos y la censura pretenden disminuir la frecuencia de la conducta no deseada.

La familia y la escuela han utilizado con profusión este tipo de refuerzo social con el fin de asegurar el respeto de las normas establecidas por la sociedad. Los reforzadores se constituyen, así, en un método habitual para generar actitudes o cambiarlas.

En opinión de Ortega (1986,54) "Este modo constante y sutil de socialización de los hijos es uno de los medios más eficaces de aprendizaje o formación de actitudes".

La escuela infantil utiliza esta modalidad de motivación extrínseca para la creación de actitudes por medio de las rutinas diarias que vertebran el programa escolar; en niveles educativos posteriores suelen utilizarse para contrarrestar la falta de interés

por un tipo de aprendizaje como el escolar que le es impuesto al alumno y que no ha sido aceptado voluntariamente.

El aprendizaje a través de la imitación de modelos. Se produce por la tendencia de los individuos a reproducir las acciones, actitudes o respuestas emocionales que presentan distintos modelos reales o simbólicos (Sarabia, 1992, 159).

A través del proceso de socialización el hombre aprende por imitación muchos comportamientos y actitudes de los modelos que se le presentan y que son significativos para él, entre ellos cabe destacar el modelo "padres", el modelo "maestro" y los líderes de todo tipo y, sobre todo, y a partir de una determinada edad, los iguales, sin querer reducir sólo a ellos el aprendizaje por imitación (Llopis y Ballester, 2001, 138).

Son de señalar por su fuerza, también, los modelos televisivos. La televisión influye en los procesos de aprendizaje social a través del aprendizaje vicario, y tiene sobre el espectador efectos configurativos de carácter cognitivo, emocional y comportamental (Martínez y otros, 1996).

El aprendizaje con modelos encuentra en el contexto escolar un medio privilegiado de realización por varios motivos. Los alumnos aprenden de forma indirecta muchas cosas a partir de la valoración o reprobación de la conducta de sus compañeros; los alumnos conviven con las mismas personas durante un dilatado periodo de tiempo lo que determina una mayor frecuencia de la exposición del modelo y consiguientemente mayores posibilidades de ser imitado; en relación con el maestro la coherencia entre su decir y su hacer le conceden más fuerza ante el alumno, que actúa como observador; la propia organización interna del aula favorece los procesos de imitación en el medio escolar, al darse en un contexto en los que hay numerosos modelos que hacen lo mismo.

4. La comunicación persuasiva. La teoría de la comunicación persuasiva parte del supuesto según el cual la formación y cambio de opinión y de actitud son procesos de aprendizaje en los que la comunicación persuasiva logra inducir a otras personas a aceptar una opinión y a actuar consecuentemente con ella. Fruto del cambio de opinión surge la nueva actitud frente a tal objeto o situación sobre el que se ha dado el cambio.

Las actitudes están ligadas, pues, a las creencias u opiniones que se forma el sujeto sobre la realidad, de tal manera que el cambio de opinión, debida a nuevas informaciones recibidas por comunicación persuasiva, hace cambiar las creencias y las actitudes (Llopis y Ballester, 2001,143).

Rodríguez (1989,228) distingue cinco situaciones diferentes de comunicación persuasiva:

- 1) situación de sugestión, en la que el mensaje se repite sin argumentos de por qué o para qué;
- 2) situación de presión a la conformidad ante figuras de autoridad;
- 3) discusiones de grupo;
- 4) mensajes persuasivos;
- 5) adoctrinamiento intensivo.

De las cinco situaciones analizadas sólo las discusiones de grupo y los mensajes persuasivos pueden considerarse educativas.

La crítica del enfoque tradicional ha sido formulada desde el ámbito del enfoque innovador, en general, y muy particularmente por el método de clarificación de valores.

Se acusa al enfoque tradicional de la imposición al alumno de un esquema predefinido de valores carentes de significación para él, al no haber sido elegido libremente en respuesta a sus propósitos, aspiraciones, sentimientos y actitudes.

El centrar la atención en el producto más que en el proceso para llegar a ellos. En un mundo que cambia tan rápidamente es más importante el proceso de valoración que sigue el sujeto, como estrategia de adaptación al cambio, que la adquisición de un esquema de valores cerrado y completo.

Su incapacidad para implicar en el proceso de valoración a toda la personalidad del sujeto; tanto sus instancias cognitivas, como afectivas, como comportamentales.

Su decidida apuesta por la inculcación de unos valores universales y absolutos, que olvida la determinación social e histórica del sistema de valores y su dimensión subjetiva. Lo que hace que un sistema de valores sea funcional para cada persona es su capacidad para ayudar a los alumnos a enfrentarse mejor con las complejidades de la vida moderna.

Todos los métodos tienen cierto aire de proselitismo y de instrucción tendenciosa. La idea de libre investigación, de meditación y de razonamiento parece ausente. El enfoque básico parece no ser cómo ayudar al niño a desarrollar el proceso de valoración, sino, más bien, cómo convencer al niño de que debe adoptar los valores "correctos" (Raths y colaboradores, 1967, 45).

Enfoque innovador

Las estrategias que se agrupan bajo esta perspectiva se presentan como una alternativa a los modelos tradicionales. Su característica común es compartir una misma concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención educativa.

A diferencia del enfoque tradicional, el enfoque innovador parte de la consideración de que no existen valores objetivos, universales y absolutos, sino que los valores son totalmente relativos y, por consiguiente, una cuestión personal de cada uno. Ningún educador está, por tanto, legitimado para inculcar valor alguno al educando, que habrá de construirlos de acuerdo con sus preferencias personales.

Entre los métodos que han alcanzado una mayor difusión destacamos los siguientes:

L El enfoque de la clarificación de valores de Raths y colaboradores (1967) constituye, sin duda alguna, el modelo de educación en valores más practicado en su país de origen, Estados Unidos, y el que mayor divulgación ha alcanzado entre los países occidentales.

El propósito de este modelo es ayudar a los alumnos a identificar sus propios valores y a cobrar conciencia de ellos, compartirlos con los demás y actuar de acuerdo con sus propias elecciones.

Según los autores de esta teoría, en una sociedad democrática caracterizada por una pluralidad de opciones axiológicas no es ético inculcar a los alumnos un sistema predeterminado y rígido de valores, siendo más apropiado clarificar sus preferencias personales, ayudarles a reflexionar sobre ellas, asumir la responsabilidad de sus propias elecciones y enseñarles a actuar de acuerdo con los valores elegidos.

El proceso de formación de valores consta de tres momentos: la selección, la estimación y la actuación, cada uno de los cuales plantea unas determinadas condiciones (Raths, 1967,32):

Selección

- 1) hecha con libertad,
- 2) entre varias alternativas,
- 3) tras considerar las consecuencias de cada alternativa.

Estimación

- 4) apreciar la selección y ser feliz con ella,
- 5) estar dispuesto a afirmarla públicamente.

Actuación

- 6) actuar de acuerdo con nuestra selección,
- 7) aplicarla repetidamente en nuestra vida.

Para conseguir en los alumnos su clarificación de valores, el modelo pone a disposición de los maestros una amplia variedad de estrategias, siendo las más importantes la respuesta clarificativa y la hoja de valores.

- a) La *respuesta clarificativa* consiste en que "se contesta al alumno en una forma que lo hace meditar sobre lo que ha elegido, lo que aprecia y lo que está haciendo. Lo estimula a aclarar su modo de pensar y su conducta y, de este modo, a clarificar sus valores" (Ibid, pág. 55)
- b) La *hoja de valores* consiste en una serie de preguntas que se formulan al alumno por escrito sobre situaciones o temas de interés para que reflexionen sobre ellas. Estas son contestadas individualmente por cada alumno y posteriormente se contrastan las opiniones con el resto de clase.

Otras estrategias que pueden adoptarse son la *discusión para esclarecer valores*, la *interpretación de papeles*, el *incidente preparado*, la *lección en zigzag*, el *abogado del diablo*, las *hojas de pensamientos personales*, *oraciones inconclusas*, una *clave para analizar lo que escriben los alumnos*, el *cuestionario* autobiográfico, la entrevista pública, la entrevista para tomar decisiones, trabajos de los alumnos, proyectos puestos en acción, etc.

2. El modelo de desarrollo moral de L. Kohlberg (1966) tiene su fundamentación en la teoría cognitivo-evolutiva sobre el desarrollo moral en el niño de J. Piaget (1932).

El desarrollo del juicio moral tiene lugar a través de la interacción dinámica entre el organismo y el contexto sociocultural en el que vive la persona, favoreciéndose un proceso que lleva al sujeto desde la heteronomía a la autonomía moral.

Dicho proceso consta de tres niveles: el preconvencional, el convencional y el postconvencional y un total de seis etapas que se corresponden con la infancia, la preadolescencia y la primera adolescencia, respectivamente.

Los niveles y etapas de desarrollo moral son los siguientes:

Nivel 1 Preconvencional

Etapa 1: Moralidad heterónoma (Obediencia a las normas y reglas impuestas por los adultos)

Etapa 2: Individualismo (Orientación hacia la satisfacción de las necesidades principales del sí mismo)

Nivel 2 Convencional

Etapa 3: Reciprocidad de expectativas personales (Conformidad a las imágenes estereotipadas de buena conducta a fin de evitar la desaprobación de los demás)

Etapa 4: Aceptación del sistema social y conciencia de ello (Orientación hacia la "ley y el orden" y hacia las reglas fijas establecidas por la autoridad)

Nivel 3 Postconvencional

Etapa 5: Contrato social y reconocimiento de los derechos humanos (Conciencia del relativismo de los valores y conformidad con las normas en las cuales conviene toda la sociedad)

Etapa 6: Interiorización de los principios éticos universales (Orientación hacia los valores como la justicia, la igualdad de los derechos humanos, respeto por la dignidad del individuo)

Según la teoría de Kohlberg, el desarrollo del juicio moral de un individuo sigue siempre la misma secuencia, que es fija, universal e invariante para todos los hombres, con independencia de cual pueda ser su cultura, y su sucesión de un estadio al siguiente es progresiva, variando tan sólo el ritmo individual con que tiene lugar el paso de un estadio al siguiente.

De acuerdo con este autor, el progreso de la moral heterónoma a la moral autónoma se ve estimulada por la creación de conflictos cognitivo-morales-en el sujeto, siendo la presentación de episodios de dilemas morales la estrategia didáctica más utilizada en el aula. Los dilemas morales pueden obtenerse de supuestos hipotéticos que son formulados por el educador, de temas seleccionados de las materias curriculares, especialmente de la Literatura y de las Ciencias Sociales, y de la propia vida de los alumnos.

3. El modelo de aprendizaje activo tal como lo describieran R. Jones (1971), F. Newmann (1972) y A. Ochoa y P. Johnson (1975) parte del supuesto de que los valores se forman a partir del proceso interactivo que tiene lugar entre la persona y la sociedad. En efecto, los valores son influidos por la sociedad, aunque se estimula al individuo a convertirse en un agente efectivo dentro de ella.

La técnica intenta proporcionar a los alumnos oportunidades de acción para que puedan experimentar sus propios valores a nivel personal y social. Para ello sitúa al educando frente a situaciones concretas en las que ha de tomar decisiones de acción según los valores.

El modelo de aprendizaje activo se presenta como una estrategia circular formada por seis etapas:

4. El enfoque de análisis de valores propuesto por J. Fraenkel (1973) M.P. Hunt y L.E. Metcalf (1998), entre otros autores, tiene por objeto ayudar a los alumnos a hacer uso del pensamiento lógico y de la investigación científica para decidir sobre cuestiones referentes a los valores.

El enfoque de análisis de valores se centra más en los problemas y temas sobre valores sociales que en los problemas de carácter personal.

Es un modelo que cuenta con una gran aceptación en el campo de las Ciencias Sociales donde es utilizado para tratar temas como los problemas raciales, la contaminación ambiental, la discriminación en función del sexo, las tensiones raciales, la desestructuración familiar, la inmigración etc.

Hace uso de una amplia variedad de técnicas como son los estudios de casos, el debate, la investigación cooperativa y las pequeñas discusiones.

Independientemente del medio que se aplique para estimular a los alumnos, el propósito es siempre exigir que los estudiantes den motivos y evidencia de sus posiciones.

Tampoco el enfoque innovador se ha visto libre de crítica, especialmente el método de clarificación de valores.

Quintana Cabanas (1998,301 y ss.) pone en cuestión tanto la teoría axiológica que le sirve de base, como la teoría pedagógica, como el propio método de clarificación de valores.

Como teoría axiológica, frente al supuesto, según el cual, el proceso de formación de valores en un individuo tiene lugar cuando éste selecciona personalmente sus propios valores, se adhiere emocionalmente a los mismos por el hecho de que le complacen y actúa de acuerdo a ellos de un modo constante, opone como argumento que la selección no tiene por que ser de iniciativa personal (los valores se pueden recibir de otras personas, y esto es lo normal) y, por supuesto, los propios valores producen una satisfacción al sujeto, pues de otro modo ya no los tendría, pero hay

que distinguir entre una satisfacción sensitiva (o inferior) y una satisfacción ideal (o superior).

Como teoría pedagógica, su fallo principal reside en el vacío axiológico propio de esta concepción. Se trata no de formar valores en el niño, sino de hacer que este active un proceso de valoración subjetivo, lo que lleva a educar en valores pero sin los valores. Una educación en valores de tipo puramente "formal" es cosa que, en el fondo, no tiene posibilidad ni sentido.

Como método de clarificación de valores, Quintana Cabanas recoge un conjunto de críticas de diferentes autores que han estudiado el tema, destacando entre las más significativas que:

está bien como un método inicial para el análisis de los valores, pero no es suficiente (J. Vilar, 1991, 37).

es un programa educativo incompleto y unilateral: incompleto por referirse exclusivamente a la dimensión cognoscitiva del educando, prescindiendo de aquellos elementos suyos afectivos y volitivos que más determinan su conducta; y unilateral por poner como objetivo principal de la educación moral su aspecto formal prescindiendo de los contenidos objetivos de los valores (S. Uhl, 1996, 79).

Una propuesta metodológica integradora capaz de superar las limitaciones de los enfoques anteriores, debería, según Quintana Cabanas (1998, 313) tener en cuenta los principios siguientes:

1. La objetividad y consistencia intrínseca de los valores ideales.
2. La autoridad educativa del educador en la propuesta de los valores ideales.
3. La consideración de que la valoración es un acto complejo, que afecta a varios ámbitos de la personalidad y, por consiguiente, no puede hacerse la educación en valores sólo con algún método unilateral.
4. No bastan por lo mismo, los métodos puramente cognoscitivos, de enseñanza de los valores o de clarificación de los mismos.
5. Se requiere, además, una habituación práctica en los valores, imbuida del sentimiento de estos.
6. Dado que algunos valores resultan contrarios a ciertas inclinaciones naturales del individuo, será preciso reforzar la voluntad de este para que sea capaz de adquirir los valores con su esfuerzo personal.
7. Parece que el método mejor y más indicado es la utilización conjunta de todos los métodos tradicionales y modernos en la educación en valores.
8. Se recomienda, pues, el método "combinatorio", que trabaja con la conjunción o yuxtaposición de todos o algunos de los mencionados métodos.

Se supone, además, que se va a proporcionar al educando un ambiente rico en valores y estimulativo, de modo que se ejerza sobre él una comunicación difusa e informal de valores, y como por "impregnación" desde distintas instancias.

5. REQUISITOS QUE HA DE CUMPLIR UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN EN VALORES.

Con demasiada frecuencia se olvida que los valores no pueden ser enseñados como se enseñan los contenidos disciplinares y la consecuencia inmediata es una "intelectualización" de los valores, al no caer en la cuenta de que junto al componente cognitivo (conocimiento y creencias) es indispensable considerar, asimismo, y de forma interrelacionada el componente afectivo (sentimientos y preferencias) y el componente conductual o conativo (acciones manifiestas y declaraciones de intenciones).

Los valores se perciben en las actuaciones de los otros, en la relación de cada uno con el resto; cada persona, debe construir su propio esquema de valores y la función de los educadores es colaborar en el proceso, permitiendo y desarrollando situaciones en el entorno de los alumnos para que los vivan y experimenten, y así, ser interiorizados por ellos.

Para que en un aula se perciban los valores y se sienta su necesidad, es condición que ocurran ciertos requisitos que posibiliten y alienten su desarrollo; entre los más significativos destacamos los siguientes:

1. En relación con el sistema de valores que se pretende promover y desarrollar en el aula, se ha de procurar establecer una relación de congruencia entre los valores comunes que, por ser básicos, deben ser objeto de formación en todos los educandos; los valores del contexto sociocultural próximo en el que se encuentra ubicado el centro educativo; los valores diferenciales de cada educando que son expresión de sus preferencias personales y el sistema de valores que posee el educador y que le sirven para orientar su práctica educativa en el aula,

Sólo desde la convergencia en el sistema de valores se pueden desarrollar esquemas consistentes y estables y evitar la confusión y el caos a que se ven abocados nuestros alumnos.

2. En relación con el clima social del aula, ha de fundamentarse en un estilo de interacción comunicativa entre profesores y alumnos y de estos entre sí que favorezca la autonomía del alumno, propiciando su iniciativa y la toma de decisiones, en un ambiente de seguridad y confianza donde las diferentes personalidades del grupo-clase puedan manifestarse de forma auténtica y sin enmascaramientos y dónde se practique un tipo de relación interpersonal basada en la estima y el respeto mutuos.

Según S. Uhl (1996) la adquisición de valores requiere de un clima psicológicamente seguro donde se han de dar tres condiciones principales: una notable implicación personal y afectiva por parte de los educadores; dar explicaciones de un modo preciso y adaptadas a la capacidad de comprensión del alumno y la comunicación de estas últimas en un estilo cálido y cordial.

3. En relación con la actitud del profesor hacia la educación de los valores ha de conocer los valores, estimarlos, sentirlos, practicarlos, deseo de transmitirlos y fuerza para hacerlo. Si a ello añadimos conocimiento de los métodos y habilidad en aplicarlos, tendremos al educador en valores perfecto. Cualidades especiales que no están al

alcance de todo el mundo. Porque si bien es cierto que el conocimiento de los valores y de los métodos para educar en ellos puede conseguirlo fácilmente cualquier educador mediante el estudio correspondiente, otra cosa bien distinta es que esté dispuesto a ponerlos en práctica.

Varias son las circunstancias que pueden llevar al profesor a una actitud de descuido o de inhibición con respecto a la práctica de los valores, siendo las más frecuentes: una sobrecarga de obligaciones docentes y de gestión académica y un compromiso prioritario con la enseñanza de los contenidos disciplinares del currículo; el tiempo que requiere la puesta en práctica de las estrategias conducentes al desarrollo de los valores; la consideración de que la valoración de su actuación docente va a venir determinada más por el nivel de conocimientos y de habilidades alcanzados por los alumnos que por los valores, actitudes y normas, de más difícil comprobación y reconocimiento profesional; la creencia muy generalizada en un gran sector del profesorado de que la educación en valores debe ser asumida por la familia y por otros agentes y fuerzas educativas.

4. En relación con las variables de espacio y tiempo más adecuados para la práctica de los valores ha de aprovecharse cualquier circunstancia existencial que viva el educando. Nada hay más contrario al espíritu de la educación en valores que su "institucionalización académica", reservándose para ello un tiempo determinado en el calendario escolar, como está ocurriendo con el tratamiento dado en muchos centros a los Temas Transversales. "La Educación para la Paz", por ejemplo, queda limitada en el programa escolar a una semana de carácter conmemorativo, en la que participa toda la comunidad educativa. Con tal motivo, se elaboran murales y slogans alusivos a la paz con una intención concientizadora para el alumnado, se invita a alguna ONG comprometida con la ayuda a países en guerra, se aportan testimonios directos de personas que han sido víctimas de algún tipo de atentado, pero, paradójicamente, no se aprovechan las situaciones de conflictividad escolar para desarrollar en los alumnos actitudes no violentas.

5. En relación con la organización dada al contenido didáctico, ha de fundamentarse en una estructura interdisciplinar que dé sentido a los problemas y situaciones controvertidas que se someten a debate. Si bien los estudios sociales son los más adecuados para proveer de temas de análisis relativos al mundo de los valores, cualquier otra asignatura del currículum puede convertirse en el núcleo integrador de las restantes disciplinas, siempre que sean planteadas por el profesor de forma controvertida y dilemática, tengan significado para el alumno y conecten con sus intereses, preocupaciones, y motivaciones dominantes.

En contra de lo que comúnmente se cree los valores y las materias de estudio pueden interrelacionarse. Así, por ejemplo, se puede emplear un problema de valores para introducir cierto tema de estudio, y puede usarse también un problema de valores para hacer culminar el estudio de un tema. Por ejemplo, un estudio sobre la salud puede terminar con un examen del problema de la pobreza en la comunidad local y, especialmente, sobre cuáles son los valores de cada alumno en relación con dicho problema. y la clarificación de los valores puede, también, penetrar en un tema, como cuando el

estudio de la inmigración incluye el meditar sobre que piensa cada alumno acerca de arrancar las raíces del país donde uno nació y realizar cambios importantes en lo que considera que es su responsabilidad, si tal es su actitud, hacia los inmigrantes recientes.

BIBLIOGRAFÍA

- Brezinka, W. (1990) *La educación en una sociedad en crisis*. Barcelona: PPU
- Brezinka, W. (1993) "Werte-Erziehung in einer wertunsicherer Gesellschaft". En Hubert Herbert: *Sittliche Biildung. Ethik in Erziehung und Unterricht*. Asendorf: MUT-Vlg., pp. 53-76.
- Coombs, Ph.H. (1985) *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Fraenkel, J. (1973) *Teaching Students to Think and To Value*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall.
- Hunt, M.P. y Metcalf, L.E. (1968) *Teaching High School Social Studies*. Nueva York, Harper.
- Jones, W.R. (1971) *Finding Community: a Guide to Community Research and Action*. Palo Alto, California: James E. Free!
- Kohlberg, L. (1963) "Moral Education in the Schools: A Developmental View". *School Review*, 74, pp. 1-30.
- Lauwerys, J. (1978) *Some Thoughts on Moral Education*. Essex Conn. Consejo Internacional del Desarrollo de la Educación.
- Llopis, J.A. y Ballester, R. (2001) *Valores y actitudes en la educación. Teorías y estrategias educativas*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Marín Ibáñez, R. (1976) *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid: Miñón.
- Newmann, F. (1972) *Social Action: Dilemmas and Strategies*. Columbus, Ohio: Xerox Education Publications.
- Ortega, P. (1996) *Valores y educación*. Barcelona, Ariel.
- Pérez de Cuellar, J. (1997) *La nostra diversitat creativa. Informe de la Comissió Mundial sobre Cultura i Desenvolupament*. Barcelona. Centre UNESCO de Catalunya.
- Piaget, J. (1983) *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanela.
- Quintana Cabanas, J.M. (1992) "Educación en valores y diseño curricular". En L.O.G.S.E. *Perfiles para una nueva educación*. ICE de la Universidad de Granada. pp. 15-26.
- Quintana Cabanas, J.M. (1998) *Pedagogía Axiológica. La educación ante los valores*. Madrid: Dykinson.
- Raths, L.E.; Harmin, M. y Simon, S.B. (1967) *El sentido de los valores y la enseñanza. Cómo emplear los valores en el salón de clase*. México: UTEHA.
- Rodríguez, A. (1989) "Interpretación de las actitudes". En Rodríguez, A. y Seoane, J. *Creencias, actitudes y valores*. Madrid: Alambra.
- Sarabia, B. (1992) "El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes". En Coll, C.; Pozo, J.I.; Sarabia, B. y Valls, E. *Los contenidos de la Reforma*. Madrid: Santillana, pp. 133-197.
- Scheler, M. (1941) *Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. Madrid: Re. vista de Occidente, tomol.
- Uhl, S. (1997) *Los medios de educación moral y su eficacia*. Barcelona: Herder.
- Vilar, J. (1991) "Clarificación de valores". En Martínez, M. y Puig, J.M. (Coords.) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Graó, pp. 33-43.

La violencia en las instituciones escolares

Jesús ASENSI DÍAZ

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

Se presenta la realidad de la violencia en las instituciones escolares, especificándose la variedad de conductas agresivas que se dan entre los escolares y la ignorancia y pasividad que se adopta ante ellas. Se analizan el perfil del alumno agresor y el de las víctimas, así como el lugar de los hechos, las relaciones profesor-alumnos y la organización del centro y la participación de los alumnos. Se indica una propuesta tutorial de actuación sobre la violencia escolar y se ofrecen unas listas de control de conductas escolares agresivas.

ABSTRACT

The reality of violence in the scholastic institution is presented specifying the aggressive attitude variety among the students, and the ignorance and passivity that is adopted in front of them.

The aggressor student and the victim profile is analysed as well as the place of the acts, the vexation teacher-student, the center organisation and the students participation.

A tutorial proposition against scholastic violence is indicated, and lists of control relative to aggressive scholastic attitudes are offered.

LA REALIDAD DE LA VIOLENCIA ESCOLAR O "BULLING".

En la institución escolar confluyen hoy todos los problemas y tensiones de nuestra sociedad. Y así, un reflejo de la violencia social ha aparecido de forma preocupante en la escuela. En el mundo anglosajón este fenómeno se conoce ya como "bullying" (de bull= matón) y viene siendo investigado desde hace años. Su dramática realidad es patente en Estados Unidos donde, en muchos centros educativos, se han instalado detectores de metales que impiden la entrada de los alumnos que portan armas blancas y de fuego. Una encuesta nacional realizada en 1992 por el Cornegie Foundation, indicaba que el 51% de los profesores había sufrido amenazas de violencia física y que el 70% ha sido realmente agredido.

En los colegios británicos, el problema no es menor. Un estudio realizado en 1993 por la Universidad de Sheffield, por encargo del Ministerio de Educación, indicaba que un 18'5% de los alumnos de primaria y secundaria había sufrido abusos, violencia e intimidación, mientras que un 9% había participado activamente en estos actos. En Francia, en 1997, y según una encuesta realizada por el Ministerio de Educación, se produjeron más de mil actos de violencia grave en los centros escolares, siendo que la violencia ordinaria afecta a más del 480/0 de los institutos. Por ello, un Plan Nacional (Plan Allegre) pretende neutralizar el aumento alarmante de la violencia en los colegios e institutos franceses durante los años 1998 y 1999. Situaciones parecidas en la mayoría de los países europeos, han hecho que empiecen a desarrollarse programas preventivos o de intervención de muy distinto signo, que intentan combatir este grave problema social de la violencia en los centros escolares.

En España, desde hace unos años, y quizá de forma más atenuada, empieza a plantearse el tema. Noticias de prensa insistentes, denuncias de los profesores, quejas de las asociaciones de padres, estudios e informes aparecidos en revistas, han conseguido alarmar a la sociedad. Tanto es así que ya en 1988, la Comisión Mixta Congreso-Senado, instó a la Institución del Defensor del Pueblo a que realizara una investigación para poner de manifiesto la realidad de este fenómeno. De los estudios e investigaciones parciales que conocemos hasta ahora (DÍAZ AGUADO 1996, ORTEGA, SÁNCHEZ CORRAL 1998 Y otros) podemos señalar una caracterización de la violencia escolar a través del contenido de los epígrafes que siguen.

LA VARIEDAD DE LAS CONDUCTAS AGRESIVAS.

El comportamiento violento de unos escolares hacia otros se refiere a:

- | | |
|----------------------------|--------------------------|
| * los insultos | * las novatadas crueles |
| * los motes | * las bromas peligrosas |
| * las burlas | * las amenazas |
| * las intimidaciones | * las vejaciones |
| * el aislamiento | * las agresiones físicas |
| * la explotación económica | * las humillaciones |

Estos actos intimidatorios y crueles establecen una relación permanente de dependencia y de miedo de algunos escolares con otros, creándose en la institución escolar

un clima de violencia soterrada que poco a poco se va extendiendo, insensibilizando a muchos otros.

LA IGNORANCIA Y PASIVIDAD ANTE LAS CONDUCTAS AGRESIVAS.

La mayoría de los padres y muchos profesores ignoran estas situaciones -que se generan a sus espaldas- y que las víctimas sufren, sin atreverse a denunciarlas. De la misma manera, otros alumnos asisten pasivamente al desarrollo de estos actos vejatorios, sin intervenir directamente y sin alertar de estos hechos, que se van haciendo crónicos, quizá por miedo a poder ser víctima. En estos observadores de la violencia cotidiana de sus compañeros, se produce, con el tiempo, un efecto de insolidaridad e insensibilidad moral ante el abuso reiterado de los más fuertes sobre los más débiles. A veces, la consideración de que esto es algo inevitable en la vida escolar, que siempre ha ocurrido y que hay que tolerarlo, ha hecho que el tema vaya ganando importancia.

EL PERFIL DEL AGRESOR.

Este tipo de violencia, en forma de intimidación y victimación, la suele protagonizar un alumno matón y pependenciero que siempre suele estar apoyado por un grupo menor que le sigue la corriente y que lo arropa inconscientemente. Estos niños, adolescentes o jóvenes transformados en agresores violentos, fueron o suelen ser, con frecuencia, víctimas, a su vez, del maltrato de los adultos de forma que ellos intimidan psicológicamente o agreden a otros compañeros más débiles.

A veces, el agresor se comporta así como reacción a las frustraciones y fracasos escolares reiterados. Pero también, se pueden encontrar agresores entre alumnos con fuerte personalidad y confianza en sí mismos, populares entre sus compañeros pero con una enorme necesidad de poder y de dominio sobre los demás. El agresor es más a menudo chico que chica, suele tener poca conciencia moral sobre sus actos y despliega una gran capacidad de autoexculpación sobre los hechos que protagoniza. Demuestran muy poca comprensión hacia los sentimientos de sus víctimas y carecen de sentimientos de culpabilidad. No son capaces de controlar su ira y desarrollan un alto nivel de hostilidad con lo que sus relaciones con los demás son siempre una fuente de conflictos y de agresiones.

En cuanto a la consideración del origen socioeconómico de los agresores, no es éste un factor determinante ya que en los colegios de un buen nivel socioeconómico también se da este fenómeno. Otra cosa es que el problema de la violencia se amplifique en los colegios ubicados en las zonas económicamente más deprimidas y con más problemas de índole social.

EL PERFIL DE LA VÍCTIMA.

Las víctimas de la violencia suelen ser chicos-as que demuestran pocas habilidades sociales para relacionarse y defender su propia integridad física y psicológica. Son más ansiosos e inseguros que sus compañeros y tienden a ser de apariencia menos fuerte. Suelen ser tímidos, callados, desconfiados y muy sensibles. En cualquier caso,

casi nunca tomarán represalias. Por tanto, no cabe identificar siempre a las víctimas con los clásicos empollones de clase, los gafitas o los gorditos.

Los escolares víctimas pueden desarrollar perturbaciones psicológicas, durante toda su vida, cuando han sufrido un acoso cruel y continuado. El hecho de sentirse menospreciados y desplazados, les puede llevar a asumir, para siempre, el papel de pacientes pasivos de cualquier abuso futuro. El bajo nivel de autoestima de muchas personas adultas proviene, en ocasiones, de esas presiones psicológicas intimidatorias que sufrieron en su infancia y que hoy, al parecer, se agudizan. En todo caso, muchos de los problemas de rendimiento escolar y de miedo y rechazo a la escuela e instituto, tienen su causa en el maltrato escolar.

EL LUGAR DE LOS HECHOS.

Muchos padres y profesores pueden pensar que estos actos intimidatorios y violentos sólo se dan fuera del centro, en su entorno, en el barrio, en el camino de ida y vuelta a casa. Pero está demostrado que la mayoría se producen dentro del recinto escolar y no siempre en el patio de recreo. Los pasillos, las escaleras, los servicios, el comedor,... son los lugares donde ocurren muchas de las agresiones e intimidaciones. Incluso, en el mismo aula sin que el profesor se entere de lo que está ocurriendo. Por ello se recomienda en los programas de prevención, la observación atenta del profesor para descubrir estos comportamientos anómalos.

Las situaciones de violencia soterrada, que a veces afloran con toda virulencia, dificulta la consecución de los objetivos educativos y curriculares y entorpecen la labor de los profesores. El aumento de los problemas de convivencia en el centro educativo y las tensiones que esto produce, desmotiva y desanima a los profesores, genera una gran alarma en los padres y preocupa a las instituciones sociales.

LAS RELACIONES PROFESOR-ALUMNO.

El castigo escolar, incluso físico, ha formado parte de la educación durante mucho tiempo. Incluso los propios padres instaban a los profesores al castigo de sus hijos como medio de aplicación al estudio. Aunque hoy han desaparecido estas prácticas intimidatorias y se ha impuesto el respeto a la integridad física y moral del niño, todavía pueden existir ciertos profesores que atenten contra la dignidad personal de sus alumnos. En casi todos los colegios e institutos suele haber algún profesor que hace comentarios sarcásticos, que nombra con apodos, que trata despectivamente a sus alumnos o que los humilla públicamente. Esta relación desmoralizadora que produce la intimidación constante de algunos profesores, genera en los alumnos tensiones que en algún momento liberarán mediante actitudes o comportamientos molestos hacia otros o hacia el mismo profesor, lo que puede entenderse en términos de indisciplina.

Ejercer la autoridad sin escuchar a los alumnos o sin identificar el problema, supone siempre establecer una mala relación interpersonal, lo que genera un conflicto permanente que puede aflorar, en cualquier momento en forma de violencia. Pero, en otros muchos casos, la situación es la contraria. La existencia de alumnos matones, indisciplinados y conflictivos que arremeten contra sus profesores, les faltan el respe-

to y transgreden continuamente las normas escolares empieza ya a ser común. No sólo se están produciendo agresiones verbales e intimidaciones de determinados alumnos hacia sus profesores sino, incluso, agresiones físicas.

Haber pasado, en poco tiempo, de utilizar en la educación familiar y escolar, métodos autoritarios a desarrollar una gran permisividad, ha generado un tipo de alumnos indisciplinados, caprichosos, que no se sienten motivados por nada. Obligarles a realizar el más mínimo esfuerzo para que estudien, lo suelen tomar como la manía del profesor que quiere hacerles la vida imposible. Y estos comprueban hoy que su trabajo es cada vez más difícil y complicado porque el conflicto surge a menudo. La falta de aplicación al estudio conduce al fracaso escolar y éste, en un alto porcentaje, desemboca en el conflicto, en las actitudes negativas y en los comportamientos violentos.

LA ORGANIZACIÓN DEL CENTRO y LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS.

Hoy se plantea el tema de la crisis de valores del sistema escolar. La evolución de los comportamientos sociales ha propiciado una mayor libertad para los niños. Encauzar esta libertad en un sistema democrático en el que se cuente con la participación de los alumnos y que estos respondan adecuadamente no está exento de dificultades.

Uno de los objetivos de la participación discente es el de intentar resolver el problema de la indisciplina y el conflicto en los centros. Se entiende que la participación de los alumnos en la organización y funcionamiento de la vida escolar, se opone a la gestión directiva y autoritaria de la que se derivan siempre actitudes de apatía, irresponsabilidad, agresividad, gregarismo e indisciplina. En un plan coherente y organizado de participación discente se pueden conseguir los siguientes objetivos:

- a) Desarrollar la integración social de los alumnos a través de la discusión colectiva de problemas comunes y el respeto a las ideas y opiniones de los demás que no pueden imponerse sin debatirse.
- b) Cumplir con las normas establecidas, en virtud de la responsabilidad contraída por el grupo, por la que se acepta el código de disciplina formulado por ellos mismos.
- c) Desarrollar la conciencia ética de los escolares, sin necesidad de que operen sobre ellos condicionamientos externos, como premios, castigos y otros.
- d) Adquirir experiencia acerca de cómo organizar y dirigir, creando en ellos una actitud más favorable hacia sus profesores y, en general, hacia los mayores.
- e) Desarrollar la solidaridad y la afectividad entre los miembros de la comunidad educativa como consecuencia de la participación responsable en una tarea común, lo que estimula y motiva el aprendizaje.

Establecer un sistema escolar de participación discente no es una tarea fácil ya que las dificultades e incomprensiones surgirán sin duda. Se impone, en primer lugar, el diálogo y la reflexión conjunta del profesorado para decidirse a formular unos objetivos que propicien en los alumnos y en el grupo conductas y actitudes que se estimen adecuadas (cooperación, responsabilidad, justicia, acatamiento y respeto a las normas, integración social, etc.). Estas conductas y actitudes han de desarrollarse a través de:

La participación activa en órganos decisorios (consejo escolar, asociación de alumnos, comité de disciplina, comisión de convivencia, delegado de clase, consejo de delegados, comisiones diversas ...)

La elaboración de normas y reglamentos

La dirección y coordinación de actividades diversas.

El grado de participación de los alumnos ha de ser consecuente con su edad y la información y colaboración de los padres ha de ser fundamental para evitar actitudes contradictorias entre la familia y la escuela. Con todo ello se pretende prevenir y eliminar el conflicto, la indisciplina, la agresión y las actitudes y hechos violentos en la escuela.

PROPUESTA TUTORIAL DE ACTUACIÓN CONJUNTA SOBRE LA VIOLENCIA ESCOLAR.

Cabe plantearse una estrategia común, de todo el profesorado, diferenciándose los pasos siguientes:

1.-Observación de la realidad y recogida de datos.

Siguiendo las técnicas de la observación científica, de forma sistemática y controlada, se puede registrar en Listas de Control, como las que se incluyen en este trabajo, los diferentes tipos de conductas agresivas y violentas que se dan en el ámbito escolar. Se trata de ir anotando, en las casillas correspondientes a cada tipo de agresión, a los alumnos/as agresores, a los/as que resultan víctimas y el lugar donde tienen lugar los hechos. La anotación, mediante números y letras, tal y como se indica, garantiza una mayor reserva de los datos que, así, sólo pueden ser conocidos por el tutor que tiene la clave.

Las Listas de Control, que se ofrecen a título indicativo, son una adaptación de las que aparecen en el Documento de Trabajo, de la Revista Trabajadores' de la Enseñanza nº 2. Son susceptibles de ser mejoradas o adaptadas a cada realidad, en función de las experiencias que tenga el equipo de tutores trabajando en este campo. Pero siempre es necesario disponer de algún instrumento de registro de este tipo si queremos abordar el tema con rigor.

2.- Proceso de reflexión con los alumnos.

Cada Tutor debe desarrollar el asunto de la violencia escolar, de forma periódica, en su grupo/curso, analizándose el Código de Derechos y Deberes de los alumnos. En los debates que se realicen han de plantearse preguntas del tipo siguiente: ¿Por qué creéis que se pelea la gente? ¿Por qué os pegáis y os insultáis vosotros? ¿Cómo se siente uno cuando te insultan y te agreden? ¿Qué podemos hacer para detener las agresiones? ¿La violencia se aprende? ¿Dónde? ¿De que forma se es amigo?

Se pueden utilizar las noticias que ofrecen, diariamente, la prensa (recogiendo los periódicos y revistas correspondientes) y la televisión (grabando determinadas infor-

maciones), para después visionar y leer, en clase, cada caso, analizando sus circunstancias y sacando conclusiones.

3.- Proceso de análisis y reflexión de los tutores.

Con los datos registrados en los instrumentos de control y la experiencia de los análisis con los alumnos, el equipo de tutores, reunidos de forma periódica, debe analizar la situación del centro en general y la de determinados alumnos. Algunas de las cuestiones que deben debatirse y concretarse son:

- Qué tipos de agresiones son las más frecuentes.
- Quiénes son los agresores y cuáles son sus circunstancias y los motivos.
- Quiénes son las víctimas, si cuentan a alguien lo que les pasa y a quien.
- Qué problemas sufren los agredidos
- Si se enteran los padres de lo que les ocurre a sus hijos.
- Si los profesores conocen bien todas las agresiones que se producen en el centro.
- Análisis sobre el tipo de medidas que se vienen tomando.

4.- Propuestas de intervención.

Han de mejorar el clima general y solucionar los casos concretos. Son imprescindibles actuaciones como las siguientes:

Establecer las normas de convivencia de forma clara y precisa. Reflejarlas por escrito en un "Código de Convivencia" que debe estar integrado en el Reglamento de Régimen Interior del Centro. Su conocimiento por parte de los alumnos ha de ser constante por lo que debiera editarse en un pequeño folleto. Es importante que en la elaboración de este código hallan participado los alumnos. Sus normas serán, así, mejor comprendidas y asumidas.

Actuación conjunta de todos los maestros/profesores del centro que deben ofrecer siempre la misma interpretación de las normas para todos los alumnos y en todas las clases, espacios y circunstancias.

Observar continuamente y vigilar el cumplimiento de las normas.

Buscar el buen entendimiento y la colaboración de los padres.

Tratar a fondo los casos individuales conflictivos sirviéndose de las ayudas especiales precisas, para cada caso: Orientador Escolar, Equipo Psicopedagógico, etc.

S.- Valoración continua de los resultados.

Los tutores han de desarrollar reuniones periódicas para ver la marcha del plan. Han de comprobar y ratificar si las conductas agresivas anteriores se han extinguido. Posiblemente hayan de introducir cambios en la intervención en función de las circunstancias que se vayan dando.

LISTA TUTORIAL DE CONTROL DE CONDUCTAS ESCOLARES
AGRESIVAS Y VIOLENTAS

	<i>AGRESIONES FÍSICAS</i>	<i>Agresores (1)</i>	<i>Víctimas (2)</i>	<i>Lugar (3)</i>
<i>Pre- escolar</i>		3	7 y 12	B
	3. Se infligen amenazas físicas que pueden producir...			
<i>1. a</i>	4. Se hacen bromas peligrosas: mantear, asustar...			
	5. Se realizan novatadas crueles: emborrachar, duchar con agua helada...			
<i>1. b</i>	6. Se agrede a las zonas erógenas mediante tocamientos.			
	7. Se realizan gestos obscenos y exhibicionismo.			
	8. Se atenta contra la intimidad: bajar los pantalones, las bragas...			
<i>1. c</i>	9. Se rompen los materiales de otros alumnos: libros, gomas, lápices, cuadernos...			
	10. Se daña el material del centro: mesas, sillas, puertas...			
<i>1. d</i>	11. Se realizan pintadas en mesas, paredes, puertas...			

Notas:

- (1) Y (2) De la lista numerada de alumnos/as se registrará así: 3 (7 Y 12) quiere decir que el alumno 3 ha agredido al alumno 7 y al alumno 12.
(3) El lugar se reseña así A (aula, biblioteca, comedor), B (recreo), e (filas, entrada y salidas).

LISTA TUTORIAL DE CONTROL DE CONDUCTAS ESCOLARES
AGRESIVAS Y VIOLENTAS

AGRESIONES VERBALES		Agresores (1)	Víctimas (2)	Lugar (3)
E: S:	1. A los posibles defectos del cuerpo: enano, gafitas, foca...	3	7 Y 12	B
	2. A la inteligencia o a la personalidad: imbécil, burro, cretino...			
	3. A los miembros de la familia: Tu hermano es... Tu madre es....			
	4. De contenido sexual: puta, marica...			
	5. De carácter racista: moro, negro, gitano...			
i:	6. Al cuerpo: te voy a matar, te romperé la cara...			
	7. Sexuales: te desnudaremos, te voy a f..., enseña tu...			
	8. A la familia: cuando cojamos a tu hermano...			
.S:	9. A las pertenencias: te rompo..., lo pinchamos...			
	10. En forma de burlas: risas, remedos, ridículos...			
iS: .S:	11. Desvalorizando al sujeto: no vales para esto, no vales para nada...			
	12. Poniendo motes desagradables: "el mosca", "el vampiro"...			
.: S:	13. Humillando públicamente por sus carencias: eres un pobre...		--	
	14. Rechazo: tu no juegas, no vienes con nosotros...			
	15. De tipo racial: vete de aquí moro, los de fuera no participan...			

Notas:

- (1) Y (2) De la lista numerada de alumnos/as se registrará así: 3 (7 Y 12) quiere decir que el alumno 3 ha agredido al alumno 7 y al alumno 12.
(3) El lugar se reseña así A (aula, biblioteca, comedor), B (recreo), E (filas, entrada Y salidas).

6.-Valoración final.

Debe realizar al terminar el curso. Con los resultados ha de elaborarse el Plan de Actuación para el nuevo curso, introduciendo y rectificando lo necesario, en función de la experiencia adquirida. La elaboración de una Memoria, en su caso, visada por el Servicio de Inspección y la Asociación de Padres, serviría mucho a la Administración educativa y a otros centros para ofrecer ejemplos concretos de intervención sobre la violencia escolar. Supondría, además, un elemento de innovación docente y de calidad de enseñanza para el Centro.

Con el desarrollo de este Plan se trata, en definitiva, de hacer conscientes a los alumnos de los conflictos que les rodean y en los que ellos participan. La gran tarea del educador, en estos casos, debe ir dirigida al desarrollo de las habilidades de sus alumnos para conocer, observar y criticar las dinámicas que generan los procesos conflictivos, mejorar sus capacidades de escuchar y percibir lo que los contrarios o adversarios quieren y sienten y ofrecer alternativas que den una solución o las situaciones de conflicto.

BIBLIOGRAFÍA

- ASENSI DÍAZ, Jesús. : "*Violencia*" (6/05/1993), "*Bandas Juveniles*" (17/02/1994), "*Agresividad Infantil*" (15/09/1994) y "*Tribus Urbanas*" (4/01/1996), artículos de opinión en el semanario Escuela Española, Madrid.
- ASENSI DIAZ, Jesús(2001):"*Actitudes violentas en la juventud*", en *Educación desde y para la paz*, Fundación Fernando Rielo, Madrid.
- CAMPS, Victoria (1993): *Los valores de la educación*, Alauda, Madrid.
- DÍAZ AGUADO, M^a .José (1996): *Programas de educación para la tolerancia y prevención de violencia en los jóvenes*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Instituto de la Juventud, Madrid, 4 Vol.
- FERNÁNDEZ, Isabel (1998): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*, Narcea, Madrid.
- GOLDSTEIN, A. P. Y otros (1989): *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*, Martínez Roca, Barcelona. ---
- GONZÁLEZ, E. (Coord.) (1999): *Menores en desamparo y conflicto social*, CES, Madrid.
- SÁNCHEZ CORRAL, L. (1998): *El discurso de la violencia y su interpretación en el aula*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, Córdoba.
- VARIOS (1998): *La intervención educativa contra la violencia escolar. Documento de Trabajo*, en Revista Trabajadores de la Enseñanza, nº 2.
- VARIOS (1997): *La violencia en los Centros Educativos*, monográfico de la Revista de Educación, nº 313, Ministerio de Educación, Madrid.
- VARIOS (1998): *Maltrato entre iguales*, monográfico de Cuadernos de Pedagogía, nº 270, Barcelona.
- VARIOS (1996): *Comportamientos no violentos. Propuestas interdisciplinarias para construir la paz*, Narcea- MEC, Madrid.

Educación en valores. Programa para su desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria.

Rosa M^a ESTEBAN MORENO

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

El artículo hace una reflexión sobre la importancia de trabajar los valores en los centros educativos, como una demanda que la sociedad también hace.

Después de exponer los temas transversales, a través de los cuales se trabaja la educación en valores con el alumnado, se presenta una propuesta de programación para la Educación Secundaria Obligatoria, incluida en el plan de Acción Tutorial, con el objetivo de formar personas autónomas, que sean sensibles y participen socialmente, respetando los derechos humanos.

PALABRAS CLAVE

Orientación - Tutorías - Valores - Educación - Derechos Humanos - Cooperación - Temas Transversales.

ABSTRACT

The article makes a reflection on the importance of working human values at school as something that society claims.

After explaining transversal themes by means of what education in human values is worked with students, a programme planning is proposed for Compulsory Secondary Education, which is included in the tutorial planning to grow up independent people who are sensitive and take an active role in society, taking human rights into account.

KEYWORDS

Guidance - Guardianship - Values : Education - Human Rights - Cooperation - Transversal Themes.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 26 dice: *"La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los Derechos Humanos y a las libertades fundamentales"* (ONU, 1948, pág. 9), al mismo tiempo el artículo 27.2 de nuestra Constitución afirma que *"la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales"* (Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 1978, pág. 25). Ambos artículos fueron recogidos en las orientaciones de la LOGSE, que favorece el establecimiento de un conjunto de temas transversales que desarrollen la educación para la tolerancia y la convivencia y los valores que la fundamentan y la engloban.

Lo que se llaman temas, ejes o áreas transversales son un conjunto de contenidos que hacen referencia a las relaciones interpersonales, a nivel de pequeño o de gran grupo, sea en la familia, la escuela o la sociedad, que tienen una importancia capital para una vida más plena de los individuos y para su convivencia con los demás.

La resolución pacífica de los conflictos, las conductas cooperativas o altruistas y prosociales, el control de las propias emociones y sentimientos, la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de acogerle en sus ideas, creencias, raza o sexo, la aceptación de las reglas de la vida en comunidad, sea esta pequeña, mediana, nacional o internacional, son valores que requieren de un aprendizaje que empieza en la familia pero del que el centro educativo, por su misión socializadora, no puede desentenderse. Desde siempre, la tarea de la educación ha sido la de responder a las nuevas necesidades sociales que se tornan urgentes, máxime cuando en nuestra sociedad están apareciendo problemas, comunes a todas las naciones del entorno socioeconómico como son: la inmigración, la violencia, la intolerancia, la drogadicción, la degradación del medio urbano, rural o costero, los incendios forestales, etc...

Según determinados autores como A. Bolívar (1995) o R. Yus Ramos (1996), los temas transversales se refieren a problemas o realidades sociales (educación ambiental, educación sexual y para la salud, del consumidor, educación para la igualdad de los sexos, educación para la paz, etc...) que actualmente demandan una acción educativa en la formación de la ciudadanía, por lo que se constituyen en el principal campo de acción para promover un conjunto de actitudes y valores morales y cívicos. Ni son temas paralelos a las áreas curriculares, ni tampoco pueden ser tomados como asuntos diferenciados o inconexos entre sí, con un carácter aditivo. Supone combinar conocimientos propios de diversas áreas o materias con elementos cotidianos, elementos de interés social y componentes referidos al desarrollo de actitudes y valores.

Por todo ello, la educación en valores ha de ser considerada como uno de los aspectos fundamentales del desarrollo educativo de los alumnos. Según R. Yus Ramos (1996) en todo proyecto educativo debe haber un currículum central, prescriptivo, estructurador de tiempos y trabajo escolar; y luego unas cuestiones, llamadas temas transversales, que deben ser tratadas con "motivo de" o "dentro de" dichos contenidos curriculares. Los equipos docentes deben conjugar la lógica de las áreas con una educación más amplia que acoja los problemas sociomorales del mundo en que vivimos.

La LOCE, aunque no haga una referencia clara a los temas transversales, incluye el trabajo en el desarrollo de los valores sociales a través de las siguientes capacidades que se desarrollarán en las distintas etapas:

- En la Educación Infantil se incluye la de relacionarse con los demás y aprender las pautas elementales de convivencia.
- En la Educación Primaria se incluyen dos: Conocer los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas y respetar el pluralismo propio de una sociedad democrática y por otro lado, desarrollar una actitud responsable y de respeto por los demás, que favorezca un clima propio para la libertad personal, el aprendizaje y la convivencia.
- En la Educación Secundaria Obligatoria se incluye la siguiente capacidad: Asumir responsablemente sus deberes y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia y la solidaridad entre las personas, y ejercitarse en el diálogo afianzando los valores comunes de una sociedad participativa y democrática.
- En el Bachillerato también se hace referencia como primera capacidad a desarrollar y consolidar una sensibilidad ciudadana y una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de las sociedades democráticas y los derechos humanos, y comprometida con ellos.

1. ¿CÓMO SE HAN TRABAJADO LOS TEMAS TRANSVERSALES EN LA ESCUELA?

Siguiendo los estudios de S. Quintero Rodríguez y J. Plata Suárez (2000), se pueden diferenciar tres etapas:

- En el primer momento, anterior a la LOGSE, no existe ni el concepto, ni la expresión "Temas transversales", sino unos contenidos progresistas impulsados por determinados movimientos y colectivos que entraban en el aula de la mano de algunos profesores, respaldados por materiales que comenzaban a elaborarse, en algunas áreas mejor que en otras. Algunos temas acabaron por ser unos contenidos académicos más y así en la Orden de 29 de noviembre de 1976, del MEC, se establecen dentro del área social para la segunda etapa de la Enseñanza General Básica, unos contenidos cívico-sociales, a través del siguiente texto: *"El sistema educativo constituye una base imprescindible para el logro de una sociedad democrática en la cual la convivencia pacífica y armónica permita la realización del individuo en todas sus dimensiones, ordene su contribución al bienestar de los demás y considere el respeto mutuo como valor general y obligada aceptación. La educación para la convivencia aparece así como el objetivo demandado para la construcción de un tipo de sociedad que parta de una nueva orientación del hombre como sujeto de derechos y deberes públicos, y de una paralela potenciación de virtudes éticas y comunitaria"* (MEC, 1976, pág. 2)
- En la segunda etapa, donde se promulga la LOGSE, se recogen todas las inquietudes por las que han caminado los movimientos de renovación pedagógica en España.
- La tercera etapa comprende el actual período que vivimos, en el que se manifiestan ciertas contradicciones entre lo propuesto por la Administración y lo que realmente se hace a partir de la incorporación de los temas transversales en los Proyectos Curriculares de Centro y de aula.

Se puede afirmar que en los centros educativos, además de planificar el desarrollo de los temas transversales, se aprenden valores y actitudes, sólo por el hecho de que hay grupos de iguales que se convierten en contextos sociales por excelencia, donde diariamente se tienen innumerables experiencias sociales, de interacción. El centro facilita el contexto idóneo para poder compartir opiniones, solucionar problemas, discutir, cumplir reglas sociales, etc... Estas experiencias aunque puedan parecer triviales, son la base para ir adquiriendo unos valores, unas habilidades para resolver problemas y unas estrategias sociales.

2. ¿CÓMO HACER VIABLE ESTA PROPUESTA EN EL PROYECTO CURRICULAR?

En los Materiales para la Reforma del MEC (1992), se presentaron los Temas Transversales como aspectos educativos que han de estar presentes en la práctica docente, pero sin constituirse en áreas ni trabajarse en unidades didácticas. Aparecen en el currículo sin modificar la organización tradicional de las disciplinas, dado que los objetivos y contenidos de los temas transversales no desplazan a las materias curriculares, sino que es dentro de ellas donde se adquieren y desarrollan.

Para un correcto y eficaz tratamiento de los temas transversales se requiere tener en cuenta dos aspectos igualmente importantes: los contenidos, es decir, lo que se quiere enseñar desde cada uno de ellos, y el modo o estrategias con que se lleven al aula.

Con el trabajo que se propone, se intenta alcanzar una formación que implique al hombre entero y responda, así, a una de las urgencias más sentidas de nuestro tiempo, la convivencia. Las notas de esta convivencia: democrática, pacífica, participativa, exenta de discriminaciones, enuncian, a todos los transversales.

La educación en valores aparece a través de los siguientes temas transversales:

- D Educación moral y cívica .- El preámbulo de la LOGSE (1990), la define como la capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad. Este tema es aplicable al resto de los transversales. Los objetivos de la educación moral y cívica están orientados a fomentar entre los alumnos actitudes de respeto hacia todas las personas.cualquiera que sean sus opiniones, creencias, razas o sexos; actitudes de tolerancia, pluralismo, respeto por uno mismo y rechazo de toda injusticia, favoreciendo la convivencia, el diálogo y la solidaridad.
- D Educación para la paz.- Significa construir y potenciar unas relaciones pacíficas entre los alumnos, cultivando las conductas asertivas, la aceptación de las diferencias y la forma de resolución violenta de los conflictos que puedan surgir entre ellos.
- D Educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos.- Desde el desarrollo de la autoestima y la concepción del cuerpo como expresión de la personalidad, pretende consolidar hábitos no discriminatorios, corrigiendo prejuicios sexistas a partir del análisis crítico de sus manifestaciones en el lenguaje, en la publicidad, etc... y promoviendo la adquisición de habilidades y recursos para realizar cualquier tipo de tareas, domésticas o no.

- Educación ambiental.- Se facilita la comprensión y valoración de los procesos que se dan en la Naturaleza y en las relaciones del hombre con ella, animando un cambio de valores, actitudes y conductas que promuevan el respeto, cuidado y promoción del medio ambiente.
- Educación sexual.- Pretende que los alumnos alcancen una información sexual suficiente y científica, y consoliden, como actitudes básicas, la aceptación del propio cuerpo y la naturalidad en el tratamiento de los temas relacionados con la sexualidad, los hábitos de higiene y el respeto a las diferentes manifestaciones de la misma.
- Educación para la salud.- Fomenta cualquier actividad que estimule a los alumnos a crear hábitos y costumbres sanos.
- Educación del consumidor.- Consiste en promover todo tipo de acciones por las que los alumnos filtren la información recibida, de manera consciente, crítica, responsable y solidaria, así como las decisiones consecuentes para la compra de bienes y servicios, teniendo en cuenta los valores personales, la utilización de los recursos y las consideraciones ecológicas adecuadas.
- Educación vial .- Se insiste en la adquisición de conductas y hábitos de seguridad vial, tanto de peatones como de usuarios de vehículos, a la vez que les sensibiliza sobre los problemas de circulación.
- Otros temas.- Después de los temas que aparecen en los transversales de la LOGSE, la situación social actual lleva a incluir otros nuevos, referidos a la multiculturalidad, la tolerancia, el respeto de los Derechos Humanos, etc... que se englobarían en uno general sobre la Educación para la convivencia y la tolerancia.

3. EXPERIENCIA LLEVADA A CABO EN UN CENTRO DE SECUNDARIA.

Siguiendo las recomendaciones del MEC (1995), en las cuales se hablaba del impulso para la *"elaboración y difusión de materiales curriculares y didácticos y la realización de experiencias y actividades de innovación tendentes a facilitar la actuación de los profesores y los centros en el ámbito de la educación en valores, tanto en la educación moral y cívica, cuanto en valores con los que se asocian las actividades establecidas como contenidos básicos del currículo"* (MEC, 1995, pág, 3) se intentan impulsar diferentes experiencias desde la Enseñanza Secundaria.

La educación en valores, según el Ministerio, se entiende como un ámbito más amplio que la educación moral, al menos según la acepción más usual de ésta. Se trata de valores no solo morales en sentido restringido, sino también cívicos.... Se trata de educar para las opciones morales, para un personal estilo de vida ético, pero educar también para los hábitos democráticos y las reglas y condiciones mínimas de convivencia pacífica, sin las cuales no hay vida humana digna. Es educar en determinadas condiciones indispensables para esa convivencia, pero también para la tolerancia en una sociedad pluralista.

Llevar a cabo la experiencia supone enfrentarse a dos problemas, por una parte, la limitada experiencia pedagógica de nuestro profesorado en materia de educación moral y desarrollo de valores, y por la otra, la no existencia en el curriculum de una materia

o área de "educación moral y cívica", con la consiguiente falta de contenidos y horarios propios. Este último aspecto llevaría al desarrollo del programa en las horas de tutoría y en su incorporación dentro del Plan de Acción Tutorial.

Para que el programa llevado a cabo fuera eficaz, centrado en el desarrollo de conductas no violentas, se partiría de las siguientes condiciones:

- Debe reflejar los valores del entorno comunitario y adecuarse a las características del centro y su alumnado.
- Propiciar una estrecha colaboración de los padres y la comunidad con los contenidos del programa.
- Facilitar un detallado estudio de los principios constitucionales vigentes.
- Destacar la importancia de la vida académica.
- Dar oportunidad a los alumnos para que puedan practicar en la vida real las conductas morales aprendidas en el aula.
- Disponer de un sistema de evaluación de logros que permita la retroalimentación del sistema y el perfeccionamiento del programa.

El desarrollo de valores y normas deberá facilitar el desarrollo de valores y normas en las dimensiones cognitiva, afectiva y social-conductual, para que el alumno los comprenda, los sienta, los interiorice, los repita y sea capaz de plasmarlos en conducta.

Se pueden plantear tres tipos de contenidos:

- D conceptuales referidos directamente a los derechos y deberes, libertades, estructuras sociales, instituciones, organismos de representación, etc....
- D procedimentales que hacen referencia al dominio y práctica de los procedimientos que permiten la solución democrática de los conflictos como el debate, el diálogo, la negociación, participar en las estructuras que se implican en la organización del centro como Asambleas de Delegados, Consejos Escolares, Comisiones de elaboración y estudio de las normas de convivencia, Comisión de disciplina, etc... y conocimiento de las diferentes estrategias de habilidades sociales.
- D actitudinales los que van dirigidos directamente a la consecución de la preeminencia de los valores propios de la convivencia y la paz, como las actitudes responsables ante sí mismos, sus familias, la escuela y la sociedad, los hábitos de trabajo en grupo y respeto a los demás, hábitos de relación, comunicación e intercambio entre iguales en detrimento de la dependencia, actitudes de rechazo ante cualquier justificación o idealización de la fuerza y la violencia, actitudes de solidaridad en detrimento de actitudes racistas o sexistas, etc...

3.1 Metodología llevada a cabo:

El modelo de trabajo se basaría en la resolución de conflictos y la mejora de la convivencia e iría encaminado al trabajo en tres fases:

- a) La sensibilización. Supone un acercamiento al problema con materiales que hagan reflexionar al alumnado sobre la importancia de las actitudes de violencia en el aula; el favorecer el ponerse en el punto de vista de los demás.

- b) La formación. Consiste en explicarles en qué consiste el fenómeno, y la necesidad de actuar cuando los derechos de los demás no son respetados. En este apartado, se explicaría el fenómeno en su totalidad al alumnado, que conozcan los roles de los implicados, las consecuencias, y la importancia de evitar el uso de estas estrategias de prepotencia por el bien de todos..

El profesor actuará como impulsor de experiencias que permitan a los alumnos vivir los valores de responsabilidad, solidaridad, tolerancia y respeto, y que no actúe sólo como la autoridad responsable de mantener el orden establecido.

- e) Por último, la acción. Será el propio alumnado quien tome la iniciativa y participe en la organización de actividades, como podría ser un buzón de denuncias, ver películas y comentarlas, establecer debates en el aula, organizar actividades en el patio de recreo para evitar las exclusiones, buscar indicadores de disminución de la violencia, grabar situaciones conflictivas y analizarlas en el aula, analizar situaciones de violencia social en la sociedad en general, etc...

3.2 Actividades a desarrollar.

Las actividades que se pueden utilizar serán aquellas que requieren ejercer las conductas que se pretenden lograr. Habría actividades que promuevan la cooperación (trabajo en grupo), la autoafirmación (exposición y debate de opiniones), la comunicación (asambleas), la adquisición de técnicas para la resolución de conflictos (discusión razonada de casos) y que fomenten la participación democrática en la vida del centro (sobre todo en la elaboración, conocimiento y aceptación de las normas de disciplina).

A modo de ejemplo, se sugieren algunas actividades que se podrían organizar en dos vertientes:

- a) Actividades a realizar dentro del aula:

Clarificación de valores. La finalidad de estas actividades es favorecer que el alumno reflexione y tome conciencia y responsabilidad de lo que valora, piensa o hace. Tras pensar sobre algún tema, los alumnos tendrán que definirse. La explicitación de valores puede realizarse a través de actividades como frases inacabadas, preguntas clarificadoras, etc...

Discusión de dilemas morales. Consistiría en proponer a los alumnos situaciones antagónicas que les planteen conflicto cognitivo, preguntándoles cuál sería la mejor solución para el dilema. Se propiciará el coloquio y la participación, creando un clima de confianza y respeto mutuo en el intercambio de opiniones. Se presentará a los alumnos situaciones en las que existe un conflicto moral en el que los implicados tienen que tomar una decisión.

Análisis crítico. Supone recabar información sobre una situación que suponga conflicto de valores, enjuiciarla y tomar posición ante ella. Se pretenderá huir de visiones simplistas buscando, seleccionando y contrastando informaciones diversas.

Dramatizaciones. Ayudarán a ponerse en el puesto del otro, lo cual implica someterse a las normas que impone la propia coherencia del papel asumido y vivenciar sus prejuicios, valores, etc..

Regulación de conflictos. Manejar los conflictos que surgen en la vida cotidiana de forma no violenta sino racional y reflexivamente, aprovechando sus aspectos positivos y encontrando fórmulas que potencien la convivencia: negociar, acordar, etc...

b) Actividades a realizar fuera del aula:

Resultaría adecuado y recomendable la organización de actividades que afecten al conjunto del centro, e incluso que promuevan la cooperación con otros centros. Así serían valiosas las siguientes actividades:

Actos que se organicen con motivo de diversas conmemoraciones relacionadas con la paz (Día Escolar de la No-Violencia y de la Paz, de los Derechos Humanos, etc...) pues son ocasiones que permiten remarcar la importancia de ciertos contenidos educativos.

Actos comunitarios convocados en colaboración con otros centros (deportes, fiestas, teatro, etc...) que favorecen la convivencia con grupos distintos de los habituales.

Desarrollo de campañas de solidaridad, o participación activa en las que ponen en marcha diferentes organizaciones no gubernamentales (ONGs)

3.3 Evaluación del programa.

Todo programa debe llevar consigo la evaluación de lo realizado, dado que será el mejor referente para conocer si se han alcanzado los objetivos propuestos y de esta manera, determinar los cambios que deben producirse.

Ante todo, es necesario constatar que si es difícil la comprobación del logro de objetivos relacionados con la adquisición de conceptos y procedimientos mediante una prueba puntual, el error y la falta de validez es segura si se pretende comprobar la asunción o adquisición de actitudes con esta técnica.

Las actitudes no se aprenden estudiando una lección, ni se evalúan con un examen. Las actitudes se asumen y se adoptan viviendo y actuando de una forma determinada cada día (en la familia, en el centro, en el aula....) y se pueden evaluar recogiendo datos fundamentalmente a través de la observación y la entrevista.

De esta forma, se podrá utilizar de la observación como fuente de información que consistirá en el examen atento que un sujeto realiza sobre otro o sobre determinados objetos y hechos para llegar al conocimiento profundo de los mismos. Para que la observación sea válida, debe contar con la planificación, la definición clara de objetivos, la sistematización realista, la delimitación de la información, que se recogerá en un registro escrito o audiovisual de los datos, contraste o triangulación de las observaciones realizadas. De la observación, se podría obtener si el programa ha reducido las conductas violentas que aparecen en el centro educativo.

En el momento de la evaluación será importante la opinión que puedan aportar los diferentes miembros de la comunidad educativa: padres, profesores y alumnos

A MODO DE CONCLUSIÓN

Todo programa, que como en este caso, pretenda la educación en valores de los alumnos de secundaria, podrá fijarse en diferentes aspectos, como los que señalan los temas transversales, pero en cualquier caso, su objetivo consistirá en personalizar, es decir, en formar personas autónomas y dialogantes, que aprendan a pensar críticamente, desarrollen su sensibilidad y apliquen estas capacidades críticas y sentimentales a la cooperación y participación social con exquisito respeto a los derechos humanos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcántara, J.A. (1988): *Cómo educar las actitudes*. Barcelona: CEAC.
- Bartolomé, M y otros (1983): *Educación y valores*. Editorial Narcea.
- Benavent, J.A., Fossati., R. y Sirera, A. (1998): *Un programa para el desarrollo de valores*. Actas del XV Congreso de la AIOEP. Valencia: Universidad de Valencia.
- Bolívar, A. (1992): *Los contenidos actitudinales en el currículum de la Reforma*. Madrid: Editorial Escuela Española..
- Bolívar Botía, A. (1995): *La educación en valores y actitudes*. Madrid: Anaya/Alauda,
- Bouj Gimeno, A. (1998) : *Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria. 4. Funcionamiento de centros*. INCE. Madrid: Edit. Ministerio de Educación y Cultura. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
- Coleman, J.C. (1985). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Editorial Morata.
- Díaz-Aguado, Mª José (1999): *Programas de Educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Vol. I. Fundamentación psicopedagógica. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Elzo, J. (Coord.) (2002) *Conductas problemáticas en jóvenes escolarizados*. Materiales preparados para las III Jornadas Provinciales de Orientadores de la provincia de Cádiz.
- Fernández, I. (1999): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Narcea.
- Gavidia, V. (1996): *La construcción del concepto de transversalidad*. Aula de Innovación Educativa, nº 55, octubre, pp 71-77. Universitat de Valencia.
- González Lucini, F. (1993): *La educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Editorial Alambra.
- González Lucini, F. (1993): *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Editorial Alauda.
- Marín Ibáñez, R. (1993): *Los valores: un desafío permanente*. Buenos Aires: Editorial S.M.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1989): *Libro Blanco para la Reforma Educativa*. P.95. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1992): *Materiales para la Reforma (Cajas Rojas)*. Prólogo a los temas transversales en Primaria. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia

- Ministerio de Educación y Ciencia. (1992): *La Educación Cívica y Moral*. En MEC: Materiales para la Reforma: Infantil, Primaria y Secundaria. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Moreno, J.M. y Torrego, J.C. (1999): *Resolución de conflictos de convivencia en centros escolares*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ortega Carrillo, J.A. (1996): *Educación Multicultural para la Tolerancia y la Paz*. Granada: Grupo Editorial Universitario. Granada.
- Piaget, J. (1975): *El criterio moral en el niño*. Madrid: Editorial Morata.
- Quintero Rodríguez, S. y Plata Suárez, J. (2000) *Educación, evaluación y cambio social*. Universidad de La Laguna. Programa de Doctorado.
- Reyzábal, M.V. y Sanz, A.Y. (1995): *Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Tuvilla, J. (1993): *Educación en los Derechos Humanos*. Madrid: Editorial CCS
- Yus Ramos, R. (1996): *Temas transversales. Hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS:

- Resolución de la Asamblea General 217 del 10 de diciembre de 1948 de las Naciones Unidas. Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Orden de 29 de noviembre de 1976 por la que se establecen nuevos contenidos en las Orientaciones Pedagógicas del Área Social en la segunda etapa de la Educación General Básica. B.O.E. n.º 290, de 3/12/1976.
- Centro de Estudios políticos y constitucionales. Constitución Española. BOE 29/12/78. Madrid: Editorial ABC.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. B.O.E. 4/10/90.
- Real Decreto 1344/1991 de 6/09 por el que se establece el currículo de la Educación Primaria (BOE 3-9-91 y 13-9-91).
- Real Decreto 1333/1991 de 6/09 por el que se establece el currículo de la Educación Infantil (BOE 216/1991 de 9 de septiembre)
- Resolución de 15 de diciembre de 1994, de la Dirección General de Coordinación y de la Alta Inspección, por la que se da publicidad al acuerdo de Ia Conferencia de Educación sobre la elaboración, edición y difusión de materiales curriculares y otros documentos de apoyo a la implantación de la LOGSE (BOE 10/95 de 12 de enero de 1995).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE 24/12/02).
- Real Decreto 828/2003, de 27 de junio, por el que se establecen los aspectos educativos básicos de la Educación Preescolar (BOE 1-7-03).
- Real Decreto 829/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Infantil. (BOE 1-7-03).
- Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria. (BOE 2-7-03).

Los valores en los jóvenes con discapacidad intelectual: Un estudio sobre los perfiles de socialización en una muestra de personas con síndrome de Down.

Dolores IZUZQUIZA GASSET

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

La enseñanza planificada de las habilidades sociales es un elemento imprescindible para optimizar la integración en la sociedad y mejorar la calidad de vida de las personas con síndrome de Down. Sin embargo, hasta el momento, no se han realizado estudios descriptivos de los perfiles específicos de su socialización que permitan determinar si presentan o no un patrón anómalo en función de su especificidad sindrómica.

El presente estudio demuestra con rigor científico como un grupo de 180 niños y adolescentes con síndrome de Down presentan un nivel general de socialización dentro de los parámetros de la normalidad habiendo sido tratados y evaluados, tanto los aspectos facilitadores de la socialización como los perturbadores o inhibidores de la misma.

En este sentido, se afirma que los niveles de socialización de las personas de la muestra estudiada son normales, lo que pretende ser un punto de referencia para otros estudios de las mismas características.

La existencia de niveles normales de socialización no supone la ausencia de diferencias significativas, respecto a la mayoría de los sujetos sin discapacidad intelectual, ya que dentro del rango medio, que determina la normalidad de las variables de este tipo, se encuentra más del 60% de la población. De esta forma, aunque los niveles son normales, existen diferencias significativas a favor de las personas sin discapacidad intelectual, lo que supone un perfil de socialización más apuntado, en comparación con el grupo con síndrome de Down, en las siete escalas de socialización analizadas (liderazgo, jovialidad, sensibilidad social, respeto-autocontrol, agresividad-terquedad, apatía-retraimiento, ansiedad-timidez).

Las posibles explicaciones para estas características diferenciales no se deben buscar ni en la edad, ni en el sexo, ni en el número de hermanos o en la edad de estos. Se ha comprobado la escasa relación entre estas variables y las escalas de socialización en los sujetos con síndrome de Down de la muestra estudiada. Sin embargo, si parece

tener un papel importante la capacidad de comprensión verbal de los síndromes de Down.

Por otro lado, se ha comprobado que las mujeres con síndrome de Down tienen mayor respeto y mayor autocontrol en sus relaciones con los demás que los varones. Este hecho supone una característica propia de la mujer con síndrome de Down y no de las mujeres en general, lo que indica un grado de madurez social significativamente superior.

Para finalizar, y en función de los resultados obtenidos, se proponen unas orientaciones metodológicas específicas para ser implementadas en el currículo escolar. Su finalidad es facilitar el diseño de programas individualizados que aumenten las habilidades sociales en los niños y jóvenes con síndrome de Down, siendo el reforzamiento directo, el aprendizaje por observación, la retroalimentación interpersonal y las expectativas cognitivas sus elementos principales.

PALABRAS CLAVE

Discapacidad intelectual, síndrome de Down, nivel general de socialización, liderazgo, jovialidad, sensibilidad social, respeto-autocontrol, agresividad-terquedad, apatía-retraimiento, ansiedad-timidez habilidades sociales.

ABSTRACT

The values in youth with intellectual disability: Study about the socialization profiles over a sample of down syndrome people.

The scheduled teaching of social abilities is a key element to optimize the social integration and to increase the quality of life for persons with Down Syndrome. On the other hand, descriptive studies of the specific profiles for socialization that allow to determine if they present or not an abnormal pattern, have not been done so far.

The present study demonstrates with scientific precision how a group of 180 children and teenagers with Down Syndrome shows a general level of socialization within the parameters of normality, after being treated and evaluated facilitator and disturber or inhibited aspects for socialization.

In this sense, it can be asserted that the socialization level of the persons studied on this sample are normal, which pretends to be a reference point for further studies with the same characteristics.

The existence of normal levels of socialization does not mean the absence of significant differences with the majority of the subjects without intellectual disability, as 60% of population is contained in the normal range that determines the variables of this type. This means that although the levels are normal, there are significant differences in favor of persons without intellectual disability, which means a sharper level of socialization in comparison with the Down Syndrome group, in all seven scales of socialization analyzed (leadership, joviality, social sensibility, respect-selfcontrol, aggressiveness-obstinacy, apathy-retreatment, anxiety-shyness).

The possible explanations for these differential characteristics, must not be related with age, with IQ and neither with the number of brothers and sisters and their age. It has been proved the small relationship between these variables and the socialization scales on the subjects with Down Syndrome studied on this sample.

However, the verbal comprehension capacity of Down Syndrome subjects seems to have an important role.

On the other hand, it has been verified that Down Syndrome women have more respect and more selfcontrol in their relations with others than men do. This fact shows an specific characteristic of Down Syndrome women and not of women in general, which means a much greater social maturity.

To finish, and on the basis of the obtained results, specific methodologic orientations are proposed to be implemented in the scolar curriculum. The objective is to facilitate the design of individualized programs that increase the social abilities in Down Syndrome children and teenagers, being the direct reinforcement, learning by observation, interpersonal feedback, and cognitive expectations the main elements.

KEYWORDS

Intellectual disability, Down Syndrome, general level of socialization, leadership, joviality, social sensibility, respect-selfcontrol, aggressiveness-obstinacy, apathy-retreatment, anxiety-shyness, social abilities.

INTRODUCCIÓN

La adaptación a diferentes contextos sociales es una forma de vida en compañía de los demás, que requiere la capacidad de poner en práctica unas habilidades sociales previamente aprendidas. Esta característica propia del ser humano es el resultado de un largo proceso que comienza en los primeros meses de vida, a partir de las relaciones que en un principio se establecen con las personas más próximas y que progresivamente se van ampliando a nuevas personas y entornos (Pérez y Garanto, 2001).

Las habilidades sociales son las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea (Pérez y Garanto, 2001), es decir, son conductas que se manifiestan y aprenden en la interacción con los demás y, por lo tanto, que pueden y deben ser enseñadas (Gil 1993). En definitiva, son las conductas que se han aprendido para interactuar con los demás obteniendo o manteniendo el refuerzo del ambiente (Kelly, 1982).

Sin embargo, delimitar terminológica y conceptualmente las habilidades sociales es complejo, dada la inexistencia de unanimidad por parte de la comunidad científica. El origen del estudio sobre el tema se remonta a Salter (1949) en su obra *Terapia de reflejos condicionados*, aunque la acepción histórica del concepto proviene del paradigma conductual. Este paradigma expresa que la competencia social no es un rasgo de personalidad, sino más bien un conjunto de comportamientos aprendidos y adquiridos (Michelson et al., 1987).

Las definiciones existentes se pueden clasificar en dos grupos: las que se basan en una descripción detallada de las conductas que integran las habilidades sociales y las que describen las consecuencias de la conducta social (Vizcarro, 1994). Mientras que aquellas se refieren a la expresión de la conducta (opiniones, deseos, sentimientos...), el segundo grupo de definiciones describe el llamado refuerzo social (Pérez y Garanto, 2001).

En función de su descripción, Alberti y Emmons (1978), entre otros, conceptualizaban las habilidades sociales como conductas que surgen de los intereses de una persona, y que permiten la expresión de los sentimientos, la defensa de los demás sin ansiedad y la capacidad de ser asertivo, es decir, de ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás.

Sobre la base del refuerzo social de la conducta se pueden identificar tres tipos de consecuencias (Linehan, 1984):

1. La efectividad en alcanzar objetivos determinados.
2. La efectividad para mantener o mejorar las relaciones con las personas.
3. La efectividad en mantener la autoestima de la persona que se siente socialmente habilidosa.

A partir de 1990, con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) se inicia en algunos centros la implementación curricular de la enseñanza de las habilidades sociales, lo que supone el reconocimiento de la importancia de su aprendizaje planificado y estructurado. Autores como Martínez Paredes (1992), Monjas (1993), Valles (1994), Pelechano, Peñate y De Miguel (1995) ofrecen orientaciones para el diseño de programas. Actualmente, con la reciente Ley Orgánica de la Calidad Educativa

(L.O.C.E.) de 2002 se incorpora en los Reales Decretos de su desarrollo la enseñanza de las habilidades sociales para la Etapa Preescolar e Infantil (B.O.E. 27 junio 2003).

La relación entre las habilidades sociales y la socialización es incuestionable, fundamentalmente por las sólidas relaciones existentes entre la competencia social que se posee en la infancia y la adaptación social, escolar y psicológica (Valles, 96). De esta forma, las habilidades sociales conllevan la ejecución competente de una relación interpersonal efectiva y satisfactoria para todos los implicados (Monjas 1993).

Actualmente se dispone de escasa información sobre las habilidades sociales de las personas con síndrome de Down (Cuckle y Wilson, 2003). Con relativa frecuencia se escuchan manifestaciones sobre sus características temperamentales que ponen el énfasis en su cariño, su facilidad de trato, su buen humor, su moldeabilidad, su tranquilidad, su gran afición por la música, su testarudez ocasional, etc. Sin embargo, los que se relacionan diariamente con estas personas, comprueban que este cliché no se corresponde con sus características más relevantes. Algunas pueden estar presentes en determinadas etapas de su vida, pero sin lugar a dudas existen otros aspectos que pueden dificultar la relación consigo mismo y con los demás.

El temperamento de una persona se identifica mediante el análisis de la intensidad de su forma de reaccionar ante determinados estímulos condicionada por su nivel de atención, los sentimientos y emociones que provocan dichos estímulos y la sociabilidad que permite la interacción con las personas y la expresión de los afectos (Flórez, 1995).

Según Candel, Carranaza y Pérez (1997), el temperamento tendría base biológica y reflejaría la tendencia de la conducta. Para estos autores, las principales características del temperamento surgen en las primeras etapas de la vida, aunque a lo largo del tiempo la influencia de la propia experiencia y del contexto toma mayor relevancia.

Investigaciones como las de Vaughn et al. (1994), Ratekin (1996), Kasari y Hodapp (1999) y Beeghtly (2000) se han centrado en la identificación de los factores genéticos y ambientales que pueden condicionar el temperamento de las personas con síndrome de Down. Se trata de ver cómo influye la sobredotación genética en el desarrollo del sistema nervioso central y, como consecuencia, sobre la formación del temperamento. En este sentido, pueden existir dificultades para controlar las respuestas a estímulos afectivos debido a un inadecuado funcionamiento de la corteza prefrontal, puesto que las lesiones en dicha corteza se manifiestan, en ocasiones, a través de la reducción o pérdida de las funciones inhibitorias del comportamiento (Flórez 1999).

Candel, I. Carranaza, J.A. y Pérez, L. (1997), tras una revisión de estudios sobre el temperamento de las personas con síndrome de Down, destacan respecto al origen de las diferencias cualitativas las siguientes características:

Limitaciones en la actividad de los sistemas de transmisión central y periférico sobre la regulación de la reactividad a los estímulos.

Reducción de la acetilcolina en el sistema nervioso central que provoca una menor respuesta al medio.

Disminución en los niveles de serotonina que regulan los ciclos vigilia-sueño.

Disminución en la producción de noradrenalina que deriva en una disminución de la activación del sistema nervioso simpático y en una menor sensibilidad a las novedades del medio.

En su revisión sobre los estudios temperamentales, Beeghly (2000) identifica diferencias metodológicas entre las distintas investigaciones sobre el temperamento de los niños con síndrome de Down, pero generaliza los siguientes resultados:

Presentan una amplia gama de características temperamentales.

Como grupo, pueden presentar rasgos temperamentales comunes.

Se han constatado diferencias significativas en la capacidad socioafectiva, de atención y de procesamiento de la información.

Se han observado cambios temperamentales similares en relación con la edad en niños con síndrome de Down y en niños con un desarrollo normal.

A pesar de las afirmaciones de Hodapp (1997) en relación con los puntos fuertes y débiles de los sujetos con síndrome de Down, en las que señala que uno de los puntos fuertes son las habilidades sociales y la conducta adaptativa, nuestra propia experiencia nos demuestra que, en ocasiones, no son del todo hábiles a la hora de poner en práctica habilidades sociales eficaces para adaptarse al medio. Además, este dato se encuentra en consonancia con los resultados de diversos estudios (Molina, 2002) que han observado ciertas alteraciones en el control ambiental de la conducta, reducción en la capacidad para inhibir respuestas, persistencia de conductas y dificultades para adelantar consecuencias de determinadas acciones.

Los estudios de Vahghn, Contreras y Seifer (1994) aportan los siguientes datos:

1. En los niños con edades comprendidas entre los cero y los tres años, se observa un temperamento más difícil (irregularidad en los ritmos biológicos, evitación de nuevas situaciones, lentitud en la adaptación y estado de ánimo negativo) que el de los niños de la misma edad que no tienen discapacidad intelectual.
2. Entre los tres y los seis años de edad, el temperamento se vuelve más fácil (más activos, dispuestos al juego y dóciles en la interacción social).
3. No se han identificado diferencias, en función del temperamento, con otros niños que presentan discapacidad intelectual causada por otra etiología, pero sí en enfoque, actividad y capacidad de distracción.
4. En general, los niños con síndrome de Down como grupo suelen ser rítmicos, con falta de control, de fácil adaptación y perseverantes.

En función de lo anteriormente expuesto se puede comprobar que no existe un único patrón característico que describa la socialización de las personas con síndrome de Down, sino que existe un índice elevado de variabilidad dentro de los grupos observados. Por tanto, es imprescindible eliminar los tópicos descriptivos contemplando la existencia de una heterogeneidad entre los perfiles comportamentales, por lo que, tal y como afirman Cuckle y Wilson (2003) y Troncoso (2003), se hace necesaria la enseñanza de habilidades sociales para lograr una adecuada y gratificante interacción con los demás.

OBJETIVOS

El objetivo general del estudio consistió en determinar el perfil de socialización de una muestra de niños y jóvenes con síndrome de Down, con el fin de diseñar orienta-

ciones metodológicas para la enseñanza de las habilidades sociales y ser implementadas en el currículo escolar. Para ello, el estudio se realizó comparando los perfiles de socialización de los sujetos con síndrome de Down con sujetos que no manifestaban discapacidad intelectual, así como tomar un criterio de referencia que permitiese describir los niveles de socialización en su conjunto.

En primer lugar se Identificó el nivel de socialización general de una muestra de 368 sujetos, de los cuales 198 tenían discapacidad intelectual causada por el síndrome de Down y 170 no manifestaban discapacidad intelectual, con edades comprendidas entre los 6 y los 18 años.

A continuación se determinaron los perfiles específicos de la socialización en función de las siguientes escalas o variables: liderazgo, jovialidad, sensibilidad social, respeto, retraimiento, agresividad y ansiedad. Una vez recogidos los datos se analizaron y discutieron, para finalizar con la elaboración de orientaciones para el diseño de programas individualizados de entrenamiento en habilidades sociales teniendo en cuenta los resultados obtenidos.

MUESTRA, MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio se llevó a cabo con una muestra incidental compuesta por un total de 368 sujetos procedentes de diversos centros educativos, tanto ordinarios como de educación especial.

Este muestreo permitió dividir a los sujetos dos grupos en función de la presencia (grupo con síndrome de Down) o ausencia de discapacidad intelectual (grupo control).

En el grupo control se recogieron un total de 170 casos, con edades comprendidas entre los 6 y los 18 años (Media=11,75; Dt=4,19). El grupo con discapacidad estaba compuesto por 198 sujetos con edades comprendidas entre los 5 y los 20 años (Media=12,11; Dt=4,23).

Para la identificación de los perfiles de socialización (*Facilitadores*: liderazgo, jovialidad, sensibilidad social, respeto -autocontrol. *Inhibidores*: agresividad - terquedad, apatía - retraimiento, ansiedad - timidez) se utilizó la Batería de Socialización BAS (Batería de Socialización de Silva y Martorell (TEA Ediciones, 2001) que se correlacionó con las siguientes variables:

Edad.

Sexo.

Grado de discapacidad intelectual: evaluado con K-BIT, Test Breve de Intelligencia de Kaufman.

Comprensión del vocabulario: evaluado con The Peabody picture vocabulary test. American Guidance Service.

Nivel Socio-económico de las familias con las que vivían los sujetos de la muestra.

Número de hermanos y edad de los mismos.

El análisis de los datos y la obtención de los resultados se divide en dos grandes apartados. El primero aborda los datos del muestreo desde el punto de vista descriptivo, es decir, se presentan una gran parte de estadísticos y gráficos que permiten dar

a conocer la distribución, forma, variabilidad y tendencia de las escalas de sociabilidad en los grupos. Los análisis de este tipo son imprescindibles en cualquier investigación, ya que permiten tomar decisiones sobre las técnicas a usar en pasos posteriores y, quizá, de mayor alcance científico.

El segundo de los apartados analiza tanto en cada grupo por separado como en la muestra total las diferencias encontradas en función de diferentes variables independientes y en contraste con distribuciones teóricas poblacionales.

A la hora de determinar las similitudes y diferencias entre diversos grupos poblacionales de los que se ha extraído una muestra es importante verificar la bondad de ajuste de esos datos a las distribuciones teóricas. En caso contrario, las conclusiones derivadas de cualquier análisis de tipo inferencial (en los que se pretende generalizar las conclusiones a un grupo mayor) pueden verse contaminadas por un nivel de confianza mayor del que realmente existe.

Por esta razón, en el estudio se han realizado contrastes estadísticos de normalidad junto a los estadísticos de asimetría y curtosis y los histogramas de cada una de las escalas de socialización objeto de estudio en ambos grupos tomados conjuntamente.

Para aquellos contrastes en los que se pretendía extraer conclusiones tomando como población de referencia cada uno de los grupos por separado se ha estudiado la distribución y bondad de ajuste de las puntuaciones en cada uno de ellos por separado. Asimismo, el trabajo describe los contrastes de normalidad, estadísticos de asimetría y apuntamiento o curtosis y los histogramas de los grupos en cada una de las variables.

DISCUSIÓN

En primer lugar hay que destacar que *los niveles de socialización de las personas con discapacidad intelectual de la muestra estudiada son normales*. Este hecho no supone que no existan diferencias significativas con respecto a la mayoría de los sujetos, ya que dentro del rango medio de las variables de este tipo se encuentra más del 60% de la población.

De esta forma, aunque los niveles son normales, existen diferencias significativas a favor del grupo control, por lo que los sujetos con discapacidad de la muestra, en contraste con los que no manifiestan discapacidad: ----

Tienen menos iniciativa, son menos populares y demuestran menos confianza en sí mismos.

Son menos joviales, es decir, son menos extravertidos en sus connotaciones concretas de sociabilidad y buen ánimo.

Se preocupan menos de los demás y demuestran un menor espíritu de servicio. Se resisten más que el resto a las normas, son más indisciplinados y agresivos verbal o físicamente.

Son más retraídos, apáticos, faltos de energía e introvertidos.

Son más tímidos, nerviosos y miedosos en las relaciones sociales.

Estas afirmaciones no indican que los sujetos con discapacidad de la muestra estudiada sean realmente así, sino que en comparación con los sujetos normales represen-

tados en este grupo destacan por estas características, aunque una vez más sus niveles de socialización son estadísticamente normales.

Una posible explicación para estas características diferenciales no se debe buscar ni en la *edad* ni en el *θI*, ya que se ha comprobado la escasa relación entre estas variables y las escalas de socialización en los sujetos con retraso lo que supone un resultado contradictorio al estudio de Loveland y Kelley (1991), en el que afirmaban que a mayor cociente intelectual mejores puntuaciones en la escala adaptativa. Lo mismo ocurre con las variables número de hermanos y edad de éstos, ya que se ha comprobado la inexistencia de relación con las escalas de la Batería de Socialización BAS.

El estudio arroja un resultado digno de tener en cuenta en futuras investigaciones: la relación entre la comprensión verbal y algunas de las escalas de socialización: liderazgo, sensibilidad social y respeto - autocontrol. En este caso parece que una parte importante de la aptitud verbal de los sujetos influye en su manera de relacionarse con los demás. Aunque este resultado debería ser matizado en investigaciones posteriores con el uso de otras medidas de comprensión verbal, una posible explicación podría ser que la buena capacidad para comprender lo que el entorno demanda del niño está relacionada con la adaptación, respuesta y manejo que el niño síndrome de Down hace de ese entorno.

Por otro lado, se ha comprobado que las mujeres con retraso tienen mayor respeto y mayor autocontrol en sus relaciones con los demás. Este hecho indica que esta característica es propia únicamente de la mujer con discapacidad intelectual y no de las mujeres en general. Por tanto, *el grado de madurez social es mayor en las mujeres con discapacidad intelectual que en los varones*. En el resto de las variables de la socialización no se han hallado diferencias dignas de tener en cuenta.

En función de las conclusiones obtenidas de entre las que hay que destacar que la socialización de los niños y jóvenes de la muestra estudiada, que manifiestan síndrome de Down, se encuentra dentro de los parámetros de la normalidad, aunque significativamente inferior al grupo que no manifiesta discapacidad intelectual, así como la influencia de los aspectos verbales dependientes por definición de la cultura, resulta evidente que la enseñanza de las habilidades sociales es imprescindible para mejorar su socialización y, en definitiva, para obtener un mayor nivel de satisfacción en las relaciones interpersonales.

Tomando como referencia el trabajo realizado, las líneas de investigación futuras para identificar más variables que incidan en la socialización y los estudios realizados por Jobling (2000) relativos a las relaciones interpersonales que los jóvenes con síndrome de Down establecen con sus iguales, proponemos que los programas escolares incluyan el entrenamiento en las habilidades sociales, tal y como proponen Vallés y Vallés (1996), siendo un elemento curricular imprescindible dentro de sus programas individualizados. Dichos programas deberían incluir habilidades y destrezas dirigidas a la obtención de objetivos con componentes cognitivos, verbales y conductuales tales como:

1. Identificación de sus competencias cognitivas.
2. Reconocimiento de su propia identidad (puntos fuertes y débiles).
3. Percepción de sus preferencias e intereses para alcanzar unos niveles óptimos de motivación.

4. Identificación de las consecuencias de su conducta para atribuir la causalidad de las consecuencias del comportamiento y lograr un adecuado locus de control.
5. Utilización de las técnicas de autocontrol: autoinstrucciones, autoobservación, autoevaluación, autoconcepto y autoestima.
6. Desarrollo de la teoría de la mente para ponerse en el lugar del otro preocupándose por él y lograr la empatía ajustada.
7. Empleo adecuado de las habilidades sociales verbales:
 - El saludo y la despedida. Las presentaciones.
 - Expresiones de cortesía y amabilidad.
 - Pedir disculpas.
 - Expresar deseos, sentimientos y opiniones.
 - Utilizar refuerzos positivos para los interlocutores y aceptarlos.
 - Pedir favores y realizarlos.
 - La conversación: iniciar, mantener y finalizar la conversación.
 - Aceptar y rechazar críticas de forma objetiva.
 - Defender los propios derechos y respetar los de los demás.
8. Empleo adecuado de las habilidades sociales no verbales:
 - La mirada.
 - La sonrisa.
 - La expresión facial.
 - La expresión corporal.
 - El contacto físico.
 - La distancia y la proximidad.
 - La apariencia física agradable.

Este trabajo pretende ser un primer paso del largo camino que nos conduzca al importante y fundamental tesoro del encuentro social con uno mismo y con el otro.

BIBLIOGRAFÍA

- Alberti, R.E. Y Emmons, M.L. (1978). *Your perfect right*. California Impact Publishers.
- American Association on Mental Retardation (2002). *Mental retardation: definitions, classifications and systems of support*. Washington: A.A.M.R.
- Beeghly, M. (2000). El temperamento en los niños con síndrome de Down. En J. Rondal, J., Perera. y L. Nadel. *El síndrome de Down: revisión de los últimos conocimientos* (168-178). Madrid: Espasa.
- Buckley, S. y Bird G. (2000). *Education for individuals with Down Syndrome an overview*. Portsmouth: The Down Syndrome Educational Trust.
- Candel, L, Carranza, A. y Pérez López, J. (1997). El desarrollo socio-afectivo en los niños con síndrome de Down. En: J. Rondal et. al. *Síndrome de Down: perspectivas psicológica, psicobiológica y socio educativa*. (219-233) Madrid: IMSERSO.
- Cuckle, P. y Wilson, J. (2003). Relaciones sociales y amistades entre los jóvenes con síndrome de Down en las escuelas secundarias. *Rev. Síndrome de Down de Cantabria*, 20,46-55.

- Flórez, J. (1995). Psicobiología, conducta y aprendizaje en el Síndrome de Down: Problemas y soluciones. *Rev. Síndrome de Down de Cantabria*, 2, 49-60.
- Flórez, J. (1999c). Patología cerebral y sus repercusiones cognitivas en el síndrome de Down. *Revista Siglo Cero*, 183, 29-45.
- Gil Roales-Nieto, J. (1993). Evaluación y diagnóstico conductual en el retraso en el desarrollo. En M.C. Luciano y J. Gil (Eds). *Análisis e intervención conductual en retraso en el desarrollo*. Granada: Universidad de Granada.
- Hodapp, R. (1997). Relaciones cruzadas entre los campos de la inteligencia en el síndrome de Down. En Rondal, J. Perera, J y Nadel, L. *Síndrome de Down: Perspectivas psicológica, psicobiológica y socio educativa*. (99-118). Madrid: IMSERSO.
- Jobling, A., Moni, K.B., Notan, A. (2000). Understanding friendship: young adults with Down s syndrome exploring relationships. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 25 (3), 235-245.
- Kasari, C. y Hodapp, R. (1999). ¿Es diferente el Síndrome de Down? Datos de estudios sociales y familiares. *Siglo Cero*, 30 (4) nº 184: 27-35.
- Kaufman, A.S. y Kaufman, N. L. (1997). Test breve de inteligencia de Kaufman. Madrid: TEA Ediciones.
- Kelly, J.A. (1987). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: DDB.
- Linehan, M.M. (1984). Interpersonal effectiveness in assertive situations. En Blechman, E.A. *Behavior modification with women*. New York: Guilford Press.
- Loveland, K.A. y Kelley, M.L. (1991). Development of adaptative behaviour in preschoolers with autism of Down Syndrom. *AMJ Ment Retrad*, 98 (1), 13-20.
- Martínez Paredes, M (1992). *Aplicaciones del entrenamiento en habilidades sociales en prevención primaria. Estudio de los efectos diferenciales de la aplicación de un programa dirigido a madres e hijos*. Murcia. Tesina de Licenciatura no publicada.
- Michelson, L., Sugay, D.P., Wood, R.P. y Kazdin, A.E. (1987). *Las Habilidades Sociales en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Molina, S. (2002). *Psicopedagogía del niño con Síndrome de Down*. Granada: Arial.
- Monjas, I (1992). *La competencia social en la edad escolar. Diseño, aplicación y validación del "Programa de Habilidades de Interacción Social"*. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca.
- Monjas, I. Verdugo, M.A. y Arias, B (1992). Eficacia de un programa para enseñar habilidades de interacción social al alumnado con N.E.E. en educación infantil y primaria. *Siglo Cero*, 26 (6), 15-27.
- Monjas, I (1993). *Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social*. PEHIS. Salamanca: Trilce.
- Monjas, I (1994). Evaluación de la competencia social y las habilidades sociales en la edad escolar. En M. A. Verdugo. *Evaluación Curricular*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Pelechano, V., De Miguel, A., e Ibáñez, I. (1995). Las personas con deficiencias. En M. A. Verdugo. *Personas con discapacidad*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Pérez P. y Garanto J. (2001). *Comprender las habilidades sociales en la educación*. Buenos Aires: FUNDEC.
- Ratekin, C. (1996). Temperament in children with Down Syndrome. *Developmental Disabilities Bulletin*, 24, 18-32.

- Salter, A. (1949). *Conditioned reflex therapy*. New York: Farrar.
- Sierra Bravo, R. (1995). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: Paraninfo.
- Silva, F. Y Martorell, M. C. (2001). *BA5 1-2. Batería de socialización*. Madrid: TEA Ediciones.
- Vallés Arándiga, A. y Vallés Tortosa, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela*. Madrid: EOS.
- Vaughn, B., Contreras, J., y Seifer, R. (1994). Short-term longitudinal study of maternal ratings of temperamente in samples of children with Down syndrome and children who are developing normally. *American Journal on Mental Retardation*, 98, 607-618.
- Vaughn, B., Goldberg, S., Atkinson, I., Marcovitch, S., Macgregor, D. y Seifer, R. (1994). Quality of toddler-mother attachment in children with Down syndrome. Limits to interpretation of strange situation behaviour. *Child Development*, 65, 1457-1477.
- Vizcarro, C. (1994). Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández-Ballesteros. *Evaluación conductual hoy*. Madrid: Pirámide.

Educación en valores y Nuevas Tecnologías en la formación de maestros.

Joaquín PAREDES LABRA

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

La formación de maestros en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación (NTAE o TIC) es un campo relativamente reciente. Actualmente se trabaja también sobre las creencias y valores contextualizados de los maestros.

Se trata de devolver los medios al control de los docentes en la tarea de planificar y el desafío de la innovación y el cambio en las escuelas. Esta discusión se apoya en el concepto del profesional activista (Giddens), etnografías recientes sobre la cultura, los medios y las escuelas; investigación sobre la formación de adultos en TIC y experiencias de formación inicial de docentes.

Los valores que pueden emerger en un proceso de formación inicial de profesionales de la educación así concebido, y que utilizan de forma consciente las NTAE, son: la creatividad, el esfuerzo personal, la autodisciplina, la organización, la libertad, el compromiso con valores democráticos y profesionales, la reflexión, la crítica, la indagación, el diálogo, el trabajo en equipo, la no sofisticación, el reciclaje, el placer de aprender, la actividad, la innovación, el compromiso con el cambio, la solidaridad, y la lucha contra las desigualdades, entre otros.

PALABRAS CLAVE

Educación en valores, Tecnología educativa, Formación inicial del profesorado, Profesores, Educación Infantil, Educación Primaria, Medios de comunicación social, Tecnologías de la información y la comunicación.

ABSTRACT

Teacher Training in ICT is a relatively recent field. Now it works about situated beliefs and values of the teachers and the use of ICT.

It offers give back media to the control of the educational ones in the task of planning and the challenge of the innovation and the change in schools. This discussion leans in the concept of the professional activist (Giddens), recent ethnographies on the

culture, media and schools; research on the adults training in technology and experiences of initial teacher training.

The values that are going to emerge in the process of initial teacher training which they use of conscious form the IeT are: creativity, personal effort, self-discipline, management, freedom, commitment with democratic and professional values, reflection, research, dialogue, team work, recycling, pleasure to learn, activity, innovation, commitment with the change, solidarity, and fight against the inequalities, among others.

KEYWORDS

Education in values, Educational technology, Teacher training, Teacher, k-12, Primary Education, Media, Information and communication technologies.

La formación de maestros en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación (NTAE) es un campo relativamente reciente. La discusión académica y la investigación lo van acercando cada vez más al aula, vale decir a las creencias y valores de los maestros. Hay que hacer una tecnología de y para las escuelas. En este recorrido han pesado los fracasos de las TIC por sí sola y preocupa el poder deformante de los medios de comunicación, el estado calamitoso de los ánimos docentes por lo que respecta a la introducción de la informática y la telemática, así como las dotaciones paupérrimas de los centros de enseñanza.

Los principales ejes por los que discurre esta aportación son la discusión por parte de profesores, alumnos y toda la comunidad educativa de los valores asociados a las TIC, incluyendo los derivados del imperativo técnico; aclarar el sentido de la alfabetización en los nuevos medios, y lo valioso de esta alfabetización; e incardinar los usos de los medios en las aulas, en tanto que se trata de devolver los medios al control de los docentes.

Como ocurre con otras materias de la formación de maestros, se trata de aspectos *valiosos* por sí mismos. Ahora bien, hay un substrato de valores más profundos que están en juego, valores asociados a la mera profesión de maestro.

La tarea no es fácil. Ser maestro es lo primero, y ocurre que lo tecnológico aparece como un estorbo (de los aspectos *esenciales* que se trabajarán con los alumnos venideros), cuando no como un contravalor (lo tecnológico *se opone* a lo humano). Por eso se hace deseable que se alejen los diversos fantasmas que acorralan las TIC, porque quizá podamos centrarnos en el valor de los usos de TIC por parte de los maestros como palancas, otras más, de transformación de la escuela.

Pero veamos en primer lugar cómo se ha llegado a esta situación.

PARA ENTENDER LOS DESAFÍOS DE LAS TIC EN LA ESCUELA CONTEMPORÁNEA. UN POCO DE LA GÉNESIS E HISTORIA DE LA DISCIPLINA

El mundo académico se ha interesado sólo recientemente por la asociación entre el uso de TIC en el aula y las creencias y valores de los docentes.

Hubo un fracaso previo para llevar los medios al aula, la Tecnología Educativa de los setenta, donde no se daba crédito a los maestros para hacerlo. Además, el intento pretendía, de algún modo, sustituir la formación de maestros por su mero entrenamiento.

En aquellos años esta disciplina venía a ser la síntesis -síntesis fagocitante- de todos los esfuerzos de una manera, por entonces nueva, de concebir la educación. Estaba apoyada firmemente en un modo de hacer las cosas en la enseñanza: un sistema modular bien estructurado en actividades y materiales, diseñado por expertos y aplicado por docentes. Su caída se debió a la crisis del enfoque burocrático en que se transformó el enfoque sistémico del que bebía, apoyado en un rampante conductismo aplicado ramplonamente a la educación. Uno de los efectos de este desmoronamiento fue una crítica feroz al material impreso inspirado en principios tecnológicos que se acababa de introducir en los colegios. Digamos de paso, para no desmerecer nuestro trabajo más de lo que se requiere, que el material impreso del que disfrutaban los centros actuales tiene otras fuentes.

Buena parte de los enfoques paralelos y sucesivos de investigación tampoco tuvieron éxito, por ejemplo la búsqueda del mejor medio para la mejor enseñanza, ni los que se detuvieron en los aspectos simbólicos o mediacionales de los medios, sobre todo porque cada investigación arrastraba un complejo entramado de variables intervinientes, siendo una de las principales la actuación de los docentes -por no decir su entusiasmo sobreañadido- en los grupos que experimentaban cada uno de los nuevos medios.

Desde mediados de la década de los ochenta, al calor de la irrupción progresiva de ordenadores personales, pero sobre todo por una renovada manera de concebir el trabajo de los docentes en las aulas, las NTAE han sido caracterizadas como herramientas que cobran sentido en manos de los profesores, y no al revés, como pareciera indicar cierto pretendido sentido común que no es más que papanatismo tecnológico.

Como se ha venido diciendo con insistencia en la reciente literatura sobre NTAE, no son los medios los que dan significado a la enseñanza, sino que son sus usos -los que hacen los maestros de las TIC-los que confieren significados a las situaciones de enseñanza-aprendizaje en que se introducen.

Un bloque sustantivo de las NTAE sigue siendo la alfabetización en los medios, con consideraciones que se dirán más adelante.

Por otra parte, es necesario volver la vista hacia la propia descripción del funcionamiento de nuestra sociedad en relación con las más recientes TIC de la información y la comunicación.

Al objeto de agrupar la agenda de problemas de las NTAE (por ejemplo AREA, CASTRO Y SANABRÍA, 1997), la disciplina reclama recuperar el interés por poner a punto usos ricos y diversos de medios en las etapas educativas básicas, volcar sus esfuerzos en proyectos centrados en la comunidad a la que sirven los centros de enseñanza, volver la vista a los medios de masas que rodean a los futuros ciudadanos y preparar estrategias y propuestas para la alfabetización masiva del conjunto de la ciudadanía; y todas estas cuestiones contando con maestros creativos, al tiempo que confieren valor al esfuerzo personal, la autodisciplina, y la organización, libres o comprometidos con valores democráticos, profesionales, reflexivos, críticos, investigadores, dialogantes, que trabajan en equipo, no sofisticados, recicladores, procuradores del placer de aprender, activos, innovadores, comprometidos con el cambio, solidarios, que luchan contra las desigualdades, que desentrañan el valor añadido del manejo de medios sofisticados e inalcanzables para muchos. Es, parafraseando a José Segovia en una mesa redonda reciente (AA.VV., 2001), hacer compatibles supuestos valores *duros* de las TIC con valores *blandos* de la cultura de la práctica docente.

UNA SITUACIÓN DE PARTIDA MUY COMPROMETIDA PARA LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA

La TIC es portadora de retazos culturales. y las TIC son un valor en alza en una sociedad donde la tecnificación, percibida en determinados sectores, se traslada irreflexivamente a otros contextos. Se trata de dos razones suficientemente poderosas (lo valioso culturalmente en el contexto escolar, el imperativo técnico aplicado a la escue-

la) para colocar en una posición difícil o irreal la utilización en la escuela de recursos tecnológicos y materiales asociados a los mismos. Como más adelante se dirá, esta presencia renqueante de medios tiene como efecto perverso un menoscabo de los mismos aún mayor.

En una reciente etnografía, SANGER (1997) estudió el consumo de televisión, vídeo, videojuegos, ordenadores y otras formas tecnológicas en la sociedad británica, ante la escuela y en la escuela. La conclusión más desoladora no fue el aislamiento de los jóvenes, ni el incremento de actitudes violentas, ni la incitación al consumo, ni la degradación moral. Todo ello no ha sido corroborado por el estudio, precisamente ha sido *desmontado* (aunque una etnografía no hace más que proponer una explicación lo más completa posible de funcionamiento de una realidad) al menos en lo que hace referencia a la infancia. Lo peor es que los adultos (padres, maestros) ante los medios, estos y otros, nos mostramos apáticos, indiferentes o antipáticos.

Los medios de comunicación, particularmente la televisión, consumen como es sabido buena parte del tiempo de ocio de los ciudadanos. Suponen, además, la práctica totalidad del contacto con la cultura popular por parte de amplias capas de población. La exposición de los niños a los medios aumenta en la medida en que los padres prefieren mantener a sus hijos en casa a que pasen el tiempo en actividades de juego que no estén bajo su supervisión.

¿Qué oportunidades están perdiendo los niños en casa? Oportunidades para entender, con la mediación de un adulto, cómo nos seducen las imágenes y cómo la ficción debe ser separada de la realidad, las diferencias por sexo, el impacto emocional de los medios, la agresividad que generan, el desarrollo de destrezas relacionadas con las TIC de la información, pero también cómo escapar de la alienación, cómo acercarse a la lectura y la escritura, cómo controlar las TIC y su utilización, cómo ser consumidores críticos de TIC.

Para SANGER, los medios polarizan los patrones de comportamiento sexual de los varones, para empezar la mera predisposición positiva a su utilización en este sexo. En otras ocasiones, los medios son desterrados a una época de la vida. Los videojuegos y los ordenadores son vistos como territorio de los jóvenes, lo que genera en los adultos conductas de *laissez-jaire*; cuando no como una parte de los medios de masas que les corrompen. Otros padres tienden a ver los videojuegos como el primer paso hacia los ordenadores, cuando se trata de dispositivos bien distintos. Esta perspectiva, una vez más, es una extensión del imperativo tecnológico, el bien está en los ordenadores, que no son cuestionados, que son deseables. y la tecnofilia es otra forma acrítica tan poco provechosa para la formación como la tecnofobia.

Las estrategias comerciales que sostienen estos productos son muy poderosas. Tienen a dirigirse a los propios consumidores, pero con un elenco de actividades y entornos más apropiados para adultos, los de mundos truculentos y violentos.

El compromiso de padres y profesores es fundamental. Explorar vídeos y software o prever los programas de televisión que van a ver los niños son actividades principales.

Luego llega el tiempo escolar. Los niños se mueven de entornos familiares, provistos de recursos tecnológicos en un variado rango y sin casi ninguna restricción, al medio escolar, sin medios y con muchas prohibiciones y tabúes.

El tiempo escolar es un tiempo para la ejercitación individual. Las experiencias con medios (vídeo, videojuegos) son más placenteras a los niños cuando tienen carácter social que cuando les dejan solos. En la escuela no tienen muchas oportunidades para trabajar de la primera manera.

Los niños diferencian lo representado en los medios (y dentro de los medios) de la propia realidad, excepción hecha de la información que aparece en los Medios de Comunicación Social (MCS) y algunos videojuegos excesivamente realistas. La Educación en Materia de Comunicación es una forma 'acrisolada' de trabajar los MCS, con postulados recogidos formalmente en el currículo de Primaria, pero que se convierte en un ítem más del plan.

La etnografía de SANGER muestra, en definitiva, que no nos estamos adaptando bien a una realidad que rodea a nuestros alumnos; que estamos proyectando nuestros miedos de adultos sobre los medios (hace al respecto una propuesta para explicar la violencia percibida en los medios) y, por lo que hace referencia a lo que se viene a tratar, que hemos puesto los valores en otro lugar.

Lo que como formadores le debemos pedir a los maestros es que valoren como equipos docentes las oportunidades y problemas que giran en torno a los recursos tecnológicos.

La TIC no es un valor en sí misma, lo es la perspectiva crítica sobre su influencia en la sociedad y las familias, pero sobre todo en la infancia y futura ciudadanía. Igualdad de oportunidades, democracia, libertad individual, son algunos de los valores que giran en torno a esta cuestión. Estos valores convergen en la perspectiva de la escuela pública y de los profesionales maestros que la sirven, está en el corazón de su trabajo. Quizá por eso, convenimos con HANSEN (1998) que la educación en valores en la formación de maestros no está tanto en una perspectiva concreta (deliberativa, relacional o crítica, citando a Vallis), que a su vez saca partido a las características *valiosas* de una materia o tratamiento educativo de un tema, como en la propia naturaleza de la enseñanza.

Solidaridad es otro valor, no sólo para los compañeros, sino para los desposeídos, los que tienen menos oportunidades, o los que pudiendo tenerlas no saben que las tienen. La escuela es, debería ser, un espacio para la compensación de desigualdades también en este terreno. En este punto, queremos enunciar, al menos, otro puntal de parecidas connotaciones como es la atención a la diversidad. ---

Para completar el panorama de formación de futuros maestros, el uso de los medios en las escuelas deja vivencias poco alentadoras de nuevos usos. Al faltar éxito, pujanza y brillantez a los medios implicados en situaciones cotidianas de enseñanza, como se ha sugerido al principio, el fracaso -la distancia- de la tecnología educativa en la escuela es una concepción muy viva en las presentes generaciones de jóvenes. Al preguntar por los usos de los medios audiovisuales y los ordenadores, los alumnos de maestro replican que son motivantes e ilustradores de la realidad. Sin embargo, se cierran en banda a acoger el papel del vídeo, la televisión o los videojuegos en sus aulas, porque los asocian a formas de mero entretenimiento y de cultura superflua cuando no de cultura degradada. También ocurre que los valores de igualdad de oportunidades, democracia, libertad individual, solidaridad y compensación de desigualdades no les casan en poblaciones aparentemente integradas, e incluso, por negar

acciones relativas a estas circunstancias donde participan los medios, se reclama mayor atención para otros problemas, como la alfabetización lectoescritora y el fracaso escolar, considerados centrales (los otros les resultan periféricos) del sistema educativo.

Cuando se pregunta por los usos de la telemática en las aulas, los alumnos de maestro adivinan su uso como sofisticada fuente de información, pero se niegan de entrada a ver el proyecto telemático como eje del trabajo con ordenadores conectados, cuando no se califica de utópico debido a la escasez de recursos.

Por eso, por la discusión sobre lo valioso culturalmente y por el imperativo técnico, que tienen como corolario la experiencia acumulada de usos poco exitosos de los medios en la biografía escolar, nos parece que las NTAE tienen una situación muy comprometida para entrar a formar parte del esquema de valores de futuros maestros tal y como se han postulado hacer operativos estos.

Estos temas son trabajados con dinámicas de grupo que pretenden hacer aflorar vivencias y contradicciones, con lecturas de toda índole (de la prensa, más sesudas), con vídeos o casos documentados sobre la interacción y la vida en el aula. Son ocasiones para hacer aflorar, reflexionar, discutir y preparar estados de la cuestión referidos a vivencias, siempre en la perspectiva de que las vivencias son respetables por sí, y que las decisiones que se deban derivar lo serán por opción profesional con un contenido ético y social. La única exigencia es que sea integrable en el aula y el centro.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA ALFABETIZACIÓN EN RECURSOS AUDIOVISUALES, INFORMÁTICOS Y-TELEMÁTICOS

Estar alfabetizado en el uso de NTAE es una condición de notable importancia en el mundo contemporáneo. Es apostar por cierta independencia en el trabajo intelectual, la base para otro principio que es la posibilidad de crear materiales propios con estos recursos, una cuestión notable en el trabajo de los maestros. Un ejercicio cotidiano de habilidades informáticas puede ayudar a una mejor introducción en la vida en el aula. Ese es el valor de la alfabetización de futuros maestros. Entender y poder expresarse con medios audiovisuales y ser un usuario de ordenadores y aplicaciones telemáticas -por no extendernos, puesto que hay gran controversia sobre las capacidades instrumentales y cognitivas asociadas- son el horizonte de -tat-alfabetización. Puede que un trabajo de-alfabetización y preparación técnica básica siga siendo, durante algunos años, más el cometido principal del profesor de NTAE, toda vez que el manejo de ordenadores sigue sin estar a la orden del día entre la población.

Ahora bien, desear estar alfabetizado de esta forma es una condición no siempre presente entre los miembros de nuestra sociedad, y ello tiene su reflejo en los alumnos de maestro (aunque también en los maestros en ejercicio). La Universidad Popular de las Personas Mayores (2001) entiende que la motivación de un adulto para formarse en habilidades informáticas básicas responde a muchas necesidades de las personas: de conocimientos, de orientación y adecuación a los cambios sociales, de autoestima... Puede compensar un proceso formativo interrumpido pero también sirve de estímulo para estar con otras personas y utilizar productivamente el tiempo libre. Según CLARKE (1998) muchos padres buscan estar preparados para ayudar a sus hijos en sus

estudios, otros que esto les permitirá conseguir un nuevo empleo o mantenerse en el actual. Lo cierto es que en su estudio detectó cómo los adultos se aproximan a la alfabetización informática con dudas sobre sus posibilidades de lograrlo.

Los alumnos de maestro reniegan de que estén tomando parte en un proceso de alfabetización. Les molesta el concepto porque lo entienden como un déficit, no como una nueva posibilidad para aprender.

Los formadores de maestros intentan despertar esta necesidad poniéndola en relación con su responsabilidad como docentes para la sociedad a la que servimos (particularmente las desigualdades generadas en relación con el disfrute y uso rico de TIC por las condiciones sociales antes expuestas), para que conociendo decidamos qué hacer como profesionales; ligando la alfabetización a situaciones lúdicas y funcionales (pocos vienen a aprender porque manifiesten o perciban necesitarlo); optando por recursos abundantes en el medio (vídeo, aplicaciones informáticas de propósito general, software disponible en centros educativos públicos); proponiendo patrones básicos que puedan ser adaptados a las necesidades propias; y alentando una progresiva autonomía y creatividad. La creatividad es parte del elenco de cometidos que desempeña un docente (organizar espacios de aprendizaje para otros).

El trabajo en Infantil y Primaria con buena parte de las herramientas propuestas no debe conducir a los alumnos al mero uso de ordenadores, aunque sí puede ir acompañado de los mismos principios de método.

Solemos evitar la tentadora pero falaz propuesta de que el uso de ordenadores servirá para nuestro futuro como individuos en una sociedad tecnificada (no hay que alentar aún más el imperativo técnico).

LA RECUPERACIÓN DE LOS RECURSOS COMO ELEMENTOS DE LA TAREA DE PLANIFICAR

El profesor de NTAE que trabaja con maestros debe también recuperar el sentido más genuino del estudio de los recursos desde la Didáctica (no son auxiliares, sino que son uno de los elementos del proceso indivisible de la tarea de planificar la enseñanza), para afrontar los retos metodológicos y organizativos que realmente supone la inclusión en el aula (la integración) de recursos- de cierta sofisticación técnica.

Así, dentro del diseño y desarrollo del currículo, hay que destacar la importancia de que se concreten las posibilidades de los medios en los proyectos educativos, que en los proyectos curriculares se aborde la selección y producción de materiales; y que para todos ellos se tenga en cuenta la utilización de espacio y tiempo. Se trata de organizar tomando en cuenta cuantas más posibilidades mejor, y de una organización que se pretende sea vivida y disfrutada por otros, donde las circunstancias y la interacción tengan más peso que la mera presentación de información.

Para la elaboración de proyectos educativos, será ahora provechoso recuperar las consideraciones que, en el plano individual, se manifestaron en un principio con respecto a la incidencia de las TIC en la vida cotidiana, por lo que respecta a los valores y contravalores presentes en el centro que se quiere y en las relaciones que se pretenden con la comunidad.

Para el proceso selección/producción-utilización-evaluación de materiales se debe aprovechar nuevamente, ahora de forma más elaborada, volver a la cuestión de los medios como portadores de retazos culturales y valores. SHABAJEE (1999) recuerda cómo los productores de materiales de todo tipo, ahora los multimediales, suelen olvidar con relativa facilidad revisar los valores que promueven sus productos, pero sobre todo hacerlos explícitos -advirtiendo cómo grandes teóricos como Rorniszowski o Briggs también los obviaron, por cuanto ayudan a clarificar los proyectos multimediales, a discutir su desarrollo, a internalizar lo que se pretende, a depurar contravalores, a evaluar de forma precisa los resultados, a procurar información a los equipos docentes que los valorarán y en su caso adoptarán. Propone un laborioso proceso de reflexión en el seno de los equipos.

La práctica esperada de la enseñanza que incluye TIC está muy comprometida con la participación. Los alumnos de maestro se identifican progresivamente con estos planteamientos de actividad, diversión, libertad y participación, si bien quedan grupos que ven como tarea insondable concitar aprendizaje por descubrimiento y cumplimiento de programas, cuando no directamente como un embrollo, sobre todo para destinatarios prepúberes.

Pero de lo que se trata es que con los usos de NTAE es más importante el contexto pedagógico que el técnico, el trabajo en equipo que la ejecución individual, la sinergia de recursos que el uso aislado, y los valores son colaboración, responsabilidad, solidaridad, crítica, respeto y diálogo, curiosidad, descubrimiento y experimentación, innovación y cambio.

De forma más comprometida, recuperando lo que Vallis (en HANSEN, 1998) denomina aproximación crítica en la educación en valores de la formación de maestros, WHANG y WATERS (2001) proponen una inmersión en la utilización de medios para la denuncia de las condiciones materiales y vitales de sus conciudadanos. Los *Media Action Projects* pretenden comprometer a los estudiantes con su mundo, preparándoles para responder de forma activa a los temas que golpean la vida de su comunidad. Por ejemplo, comprometieron a un grupo de alumnos de maestro en un proyecto sobre violencia escolar, aun a riesgo de quebrar sus esperanzas de trabajar en la enseñanza, porque aunque trabajaran en escuelas pequeñas podrían encontrarla. Salieron a la calle, entrevistaron a alumnos y padres, vieron fotos alusivas y las comentaron, aunque no fue óbice para hacer lecturas y asistir a presentaciones teóricas del profesor.

LAS NTAE DEBEN CREAR SITUACIONES PARA LA INNOVACIÓN Y EL CAMBIO.

Se pretende lograr que los estudiantes de maestro comprendan que las situaciones de enseñanza y aprendizaje constituyen un fenómeno complejo, único e irrepetible donde los usos de los medios no se pueden plantear con un tratamiento genérico, sino que en cada situación habrá que analizar y actuar de forma singular. A partir de esta reflexión sobre la práctica puede generarse la comprensión de la realidad y el conocimiento no como algo fijo y acabado, sino como una construcción personal y social, donde teorías y conocimientos que ya están elaborados son planteados como contrastación y generalización de los propios conocimientos. Es decir, que los maestros asu-

man que son profesionales que han de construir su propio conocimiento. Se trata de generar *confianza activa* (compromiso social o profesional con otros, no sólo los compañeros docentes, que nace de la negociación) para superar los desafíos educativos concretos, identificados en la práctica educativa, en una sociedad muy competitiva, haciéndolo desde planteamientos democráticos y sociales, y con recursos y organización suficiente para llevarlo a cabo. Se requiere, en el plano social, una alianza *gramsciana* de sindicatos profesionales, autoridades educativas, investigadores y maestros que compartan los mismos intereses en cualquier lugar (*políticas generativas*), para una iluminación de la práctica que ahora fracasaba porque la Universidad y los prácticos no llegaban a conectar.

Por ejemplo, los proyectos telemáticos recuperan valores relacionales, de enorme importancia en la construcción del currículo en las aulas y centros, tales como el diálogo entre profesor y alumnos, entre iguales, la aceptación de los otros, la comprensión internacional, la cooperación entre profesionales, la cooperación con la comunidad en la que está inserto cada centro, el trabajo en equipo, e intensifica otros valores intelectuales tales como el deseo de descubrir y la creatividad a partir de material encontrado en las redes, principios y valores que han ido saliendo al paso en los ejes de NTAE presentados. Se trata de la revitalización de formas metodológicas en la formación presencial (MOON, 1996), vivificación muy necesaria para la formación de maestros, coherente con el tipo de profesional propuesto y que activa el cambio de los patrones de pensamiento y conducta sobre valores y profesión (HARRINGTON y QUINN-LEERING, 1996). Estos valores han sido apreciados en un proyecto de Filosofía para Secundaria sobre Educación en Valores (MARÍN UREÑA, 2001) que combina educación en valores, inherentes a la ciudadanía europea, desarrollados con técnicas de creación literaria además de con estas herramientas, y actividades de lectura y comprensión dialógica junto a otras de compromiso con la comunidad, como campañas de solidaridad.

Se trata del *profesional activista* (SACHS, 2000) que, como plantea Giddens, puede interpelar y colaborar con su entorno en logros concretos, sostenidos, que son llevados a cabo autónomamente y de forma descentralizada por los maestros, cuando los valores que presiden esas relaciones con el entorno se fundan en inclusión, colaboración, efectiva comunicación de fines, reconocimiento de valía intelectual en el tratamiento de temas educativos a todos los relacionados con la práctica educativa, responsabilidad, compromiso y sana alegría. Estos fuertes requisitos pueden ser trasladados al interior de los centros de formación de docentes.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (2001). "Oportunidades y riesgos de Internet en España". *EducaRed*. [en línea] <http://www.educared.com> (Consulta: 10/01/02).
- AREA, M.; CASTRO, F. Y SANABRIA, A.L. (1997). "¿Tecnología Educativa es tecnología y educación?". En ALONSO, C. (Coord.). *La Tecnología Educativa a finales del siglo XX: concepciones, conexiones y límites con otras disciplinas*. Barcelona, Centre Telematic Editorial, pág. 49-60.

- CLARKE, A. (1998). "The path towards computer literacy". *Adults Learning*, (9) S, pág. 18-22.
- DILLON, P. (1998). *Core Curriculum Framework for Telematics for Teacher Training*. [en línea] <http://t3.dcu.ie/t3.html> (Consulta: 7/10/98).
- HANSEN, D. (1998). "The Moral is in the Practice". *Teaching and Teacher Education*, (14) 6, pág. 643-655.
- HARRINGTON, H. y QUINN-LEERING, K. (1996). "Computer Conferencing and Moral Discourse". *Journal of Technology and Teacher Education*, (4) 1, pág. 49-68.
- MARTÍN UREÑA, E. (Coord.) (2001). "Más allá de las palabras. Una propuesta de Educación en valores a través de Internet". *Educared*. [en línea] <http://www.educared.com> (Consulta: 10/01/02). También <http://averroes.cec.junta-andalucia.es/vertie>
- MOON, B. (1996). *Open learning and new technologies in teacher education. Borrador del documento marco*. Milton Keynes (Reino Unido), School of Education - Open University.
- PAREDES, J. (1999). "Usos educativos de la telemática". *Tendencias pedagógicas. Revista del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid*, 4, pág. 97-116.
- SACHS, J. (2000). "The activist professional". *Journal of Educational Change*, 1, pág. 77-95.
- SANGER, J. y otros (1997). *Young children, videos and computer games. Issues for teachers and parents*. Londres, Falmer Press.
- SHABAJEE, P. (1999). "Making values and beliefs explicit as a tool for the effective development of educational multimedia software". *British Journal of Educational Technology*, (30) 2, pág. 101-114.
- UNIVERSIDAD POPULAR DE LAS PERSONAS MAYORES (2001). *Presentación*. [en línea] <http://www.updea.org> (Consulta: 1/11/01).
- WHANG, P. y WATERS, G. (2001). "Transformational Spaces in Teacher Education: MAP(ing) a Pedagogy Linked to a Practice of Freedom". *Journal of Teacher Education*, (52) 3, pág. 197-210.

La escolarización del alumnado inmigrante ¿un nuevo reto en la formación del profesorado?

Rosa M^a RODRÍGUEZ IZQUIERDO

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación

Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

Este trabajo hace referencia a las nuevas necesidades de formación del profesorado ante la escolarización del alumnado inmigrante. El estudio tiene como objetivo conocer la realidad social en la que se encuentra el profesorado así como sus necesidades formativas.

La reflexión se centra en particular en tres campos: el fenómeno de la inmigración, los retos que éste presenta a la escuela y la formación inicial del profesorado desde una perspectiva intercultural. El artículo se estructura en tres partes. En la primera ofrecemos el estado de la cuestión del fenómeno migratorio en España, desde un punto de vista general. En la segunda parte abordamos la escolarización del alumnado extranjero de enseñanza no universitaria. Asimismo finalizamos con una reflexión sobre la formación del profesorado en el marco de la atención a la diversidad cultural.

ABSTRACT

This work is related to the emerging needs of teacher formation with regards to the education of migrant children. This study aims to know the teacher social reality as well as his formation needs.

The reflection is focused on three aspects: the migrant phenomenon, its challenges to the schools and initial teacher's training from an intercultural perspective. This article is divided into three parts. Firstly, this work presents the state of arts of migrant phenomenon in Spain from a general point of view. Secondly, we deal with the topic about the education of migrant children. Finally, we conclude on reflecting on teacher's training within the framework of attention to cultural diversity.

INMIGRACIÓN EN ESPAÑA: MAPA DE SITUACIÓN

La inmigración a gran escala se ha convertido en los últimos años en una de las notas más características de nuestra sociedad. El fenómeno migratorio es, casi por definición, cambiante; además, en España la modificación de la situación está siendo muy importante en los últimos años, durante los que se han acelerado y diversificado los flujos migratorios.

España, como la mayor parte de los países europeos ha sido secularmente un país de emigración. En los últimos siglos emigraron entre 8 y 10 millones de españoles, sobre todo a América Latina. Más recientemente, coincidiendo con el período de expansión económica de posguerra en la Europa occidental, entre los años cincuenta y sesenta, y en pleno apogeo franquista, España funcionó como periferia pobre de Europa, enviando dos millones de emigrantes. Hace ya casi dos décadas que se habla de España como país de inmigración. Sólo a partir de 1970, en plena etapa "desarrollista" en España, se detuvo bruscamente la emigración hacia el exterior y retornaron más de medio millón de emigrantes, la mayoría desde otros países europeos¹.

Mientras se producían los flujos migratorios desde España hacia otros países, se desarrollaba de modo paralelo un proceso en el que inmigrantes de otros países tenían como destino a España. No obstante, esto se produce en un contexto económico internacional muy distinto al que recibió los flujos migratorios de la posguerra hacia Europa del Norte: mientras ésta recibió la inmigración en la época de mayor crecimiento industrial, España empezó a registrar la afluencia de trabajadores extranjeros en un contexto de crisis económica, de fragmentación del mercado de trabajo y de expansión y generalización de la economía sumergida o informal.

Pero, conviene reparar, además, en un dato importante para mejor comprender este fenómeno. La población extranjera en España reúne otro componente diferencial con respecto a la de los países del Norte de Europa. A lo largo de las dos últimas décadas, vienen residiendo en España dos grandes categorías de extranjeros: los europeos, en su inmensa mayoría de la Europa comunitaria, que se han multiplicado por seis entre 1960 y 1990; Y los no europeos que se han multiplicado por siete en el mismo período, incrementando su presencia de forma notable y sostenida, fundamentalmente a partir de 1985. La nueva situación social genera situaciones difíciles, pero hay que crear condiciones para llevar a cabo "*un debate cívico difícil, pero factible*" (Pérez Díaz: 2001: 220).

El número de extranjeros residentes en España es de 1.200.000, con un crecimiento anual medio en los últimos cinco años del 20%. Las zonas de Madrid, Barcelona y Almería, se presentan como lugares de destino deseables para gran parte de los inmigrantes debido a que ofrecen un mercado de trabajo amplio y variado así como unas

¹ Ver el *Anuario de migraciones 2002* en el que se realiza un estudio exhaustivo del movimiento migratorio español desde 1885 hasta 2001. www.mtas.es/migraciones/anumigra/contenido.

redes sociales que brindan mayores oportunidades (Colectivo Ióé, 2002). Por otro lado, todos los expertos coinciden en afirmar, y la realidad cotidiana lo afirma, que las migraciones serán imparables.

Las preocupaciones más importantes de las personas que integran los colectivos de inmigrantes se refieren a sus condiciones de vida, principalmente a la obtención de permiso de trabajo y una vivienda. En segundo lugar sus preocupaciones se relacionan con la educación, incluso por encima de aspectos como la vivienda o el permiso de residencia'.

Vivimos en sociedades cada vez más vulnerables en lo social y también cada vez más complejas en lo cultural (Fundación Encuentro, 2001). Nuestras fronteras se han ampliado y los grupos humanos son cada vez más plurales. Esta realidad ha dado lugar a una sociedad plural, caracterizada por la exclusión social y donde la diversidad cultural es la nota predominante, lo que ha provocado nuevas demandas formativas del profesorado y situaciones de desigualdad y marginación social.

La preocupación por la inmigración se ha centrado de una manera predominante en los adultos inmigrantes -así como en gran parte la investigación básica-. Sin embargo, conviene recordar que la inmigración es un proceso transformador que afecta a las familias y a sus hijos. Cuando los inmigrantes se asientan, llaman a sus seres queridos o forman nuevas familias. Por eso, la historia de los inmigrantes de nuestros días es también la epopeya de sus hijos, un capítulo fascinante y crítico, aunque con demasiada frecuencia olvidado de la experiencia del inmigrante (Suárez-Orozco, 2003).

El debate sobre la inmigración ha girado, por regla general, con la excepción de la segunda lengua, en torno a cuestiones políticas y, en especial, en torno a la economía. Con todo, como muestran las estadísticas, la primera y la segunda generación de niños inmigrantes constituyen el sector de crecimiento más rápido de la población infantil. El carácter futuro de nuestra sociedad y nuestra economía estará íntimamente relacionado con la adaptación de los hijos de los inmigrantes de hoy.

DIVERSIDAD ÉTNICO- CULTURAL y ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO

Afrontar el tratamiento de la diversidad cultural en la formación del profesorado supone partir del posicionamiento del hecho real de que estamos en presencia de una sociedad diversa culturalmente y de la aceptación de esa realidad social, en cierto modo, nueva - al menos por su intensidad -, para la que hay que preparar a las futuras generaciones de educadores. En palabras de Gimeno Sacristán el pluralismo cultural plantea "*un reto en muchos aspectos al pensamiento dominante, a los supuestos de la educación y a sus prácticas*" (2001: 182).

² En la investigación realizada por BARTÜLÜMÉ, M. (1997), se constata este hecho por parte de todas las minorías estudiadas. Esta misma afirmación se realiza en el informe final de 1999 realizado por la comisión de estudio de la escolarización de alumnado procedente de familias inmigrantes.

Sin duda la diversidad cultural del alumnado no ha aparecido con la llegada de niños de origen extranjero. Por citar sólo algunos ejemplos, parece claro que existen "necesidades específicas" que diferencian a niños payos y gitanos, autóctonos e inmigrantes de otras regiones españolas, rurales y urbanos, etc., por no mencionar las diferencias de género. Aunque, el sistema escolar español arbitró algunas políticas educativas respecto a los diversos grupos "minoritarios" (a través de la llamada educación compensatoria) el auge de la reflexión, los desarrollos legislativos y la adecuación administrativa y pedagógica ligadas a la educación intercultural, o educación en la diversidad cultural, se ha registrado a partir del crecimiento de la inmigración extranjera",

Por otro lado, el creciente interés por el alumnado de origen extranjero se debe no sólo a su incremento constante en los últimos años, sino al contraste con la disminución acelerada del alumnado autóctono. Una novedad que no es sólo estadística, sino que implica también cambios cualitativos, ya que los inmigrantes aportan diferencias culturales que la escuela tiene que integrar en su currículo (Colectivo loé, 2003: 63). Sin embargo, las dos tendencias contrapuestas (disminución del alumnado autóctono e incremento del extranjero) están lejos de anunciar un «reemplazo» de alumnado español por el procedente de la inmigración. Puesto que hemos partido de magnitudes tan diferentes (más de ocho millones de españoles, menos de 40.000 extranjeros).

Para empezar, la población escolarizada de origen extranjero es muy baja con respecto a los escolares autóctonos, tanto en términos absolutos como relativos. En la última década el porcentaje de niños y niñas procedentes de la inmigración ha pasado de ser el 0,4% de la matrícula total (en 1991-92) a un todavía modesto 30/0 (en 2001-02). Como puede observarse se trata de cifras moderadas, al menos desde la perspectiva del conjunto del sistema escolar estatal (aunque los porcentajes resultan bastante mayores en determinadas zonas) (Colectivo loé, 2003).

Pese a todo, este hecho da lugar a problemas derivados de la escolarización y de la convivencia de múltiples culturas, lo que exige una respuesta desde los centros educativos. Estamos ante un desafío social que demanda una respuesta pedagógica. A la escuela corresponde, en una buena parte, la labor integradora de la diversidad cultural, en un plano de igualdad, desde una orientación educativa intercultural. La educación desde esta perspectiva se convierte en un intento de ver la diferencia cultural no como un obstáculo a salvar sino como un enriquecimiento a lograr⁴.

Con relación a los extranjeros, en tanto que portadores de culturas diferentes a la cultura española, la interculturalidad en España opta, por ser claramente selectiva. Los hijos de extranjeros procedente del centro de Europa y de países del llamado Pri-

³ Es decir, los movimientos migratorios de las últimas décadas han modificado la población escolar y han explicitado dos elementos importantes en la dinámica educativa: *la cultura como variable y la heterogeneidad como norma* (Díaz-Aguado, 2000: 9).

⁴ Ver el artículo de la autora sobre la interculturalidad como un valor positivo de futuro: RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R. (1999). La interculturalidad: Un valor educativo del siglo XXI. En J. Manjón Ruiz. (coord.) (1999): *El Bienestar Social y la Educación en Valores: una relación indispensable*. ED. Sevilla: Fundación San Pablo Andalucía CEU, pp. 67-88.

mer Mundo han sido escolarizados en las escuelas españolas sin grandes problemas de adaptación y de integración (Pulido, 1996) o se han procurado escuelas diseñadas por y para ellos mismos. Tanto en un caso como en otro, no ha habido ni hay hasta el presente interés o preocupación por desarrollar desde la escuela programas de mediación intercultural o de atención a la diversidad representada. por este tipo de alumnado.

El discurso de la diversidad étnico-cultural se produce, pues, con los extranjeros procedentes de los países llamados del Tercer Mundo. El grueso de la producción teórica y de investigación empírica a la que se hace alusión generalmente tiene que ver, por tanto, con el tipo de diversidad representada por el colectivo identificado con el calificativo de «inmigrante». A diferencia de los extranjeros del Primer Mundo, los procedentes del Tercer Mundo traen consigo culturas «tan diversas» y extrañas a Occidente -culturas a las que se asocia a la marginación y a la pobreza - que necesitan de acciones interculturales encargadas de hacerles comprender, que han de integrarse en la sociedad española olvidándose lo más rápidamente posible de su cultura, y que han de hacerlo empezando por aprender el español y realizar los trabajos que los españoles no quieren hacer ya. Ello se observa mejor atendiendo al modelo que se esconde detrás de gran parte de los discursos que se emiten en la actualidad en España sobre intervención intercultural, y que no es otro que el conocido genéricamente como «asimilacionista».

Por tanto, conocer el volumen de población que provoca la acción intercultural es una tarea ardua y difícil si se quiere tener una dimensión real desde el punto de vista estadístico". Estas dificultades empiezan, como acabamos de comentar, cuando se trata de establecer la categoría de «extranjero». Así, algunos sólo consideran extranjeros a los niños cuyos padres y/o madres poseen nacionalidad distinta a la española. Para otros, si el niño o la niña no presenta «problemas de integración», aún dándose la situación anteriormente descrita, pierde la condición de extranjero independientemente de su condición jurídica. Pero las modalidades de identificación se complican más aún cuando la categoría que se utiliza es la de «inmigrante».

En una sociedad donde hay un aumento de las desigualdades sociales, la educación puede jugar un papel muy importante si se convierte en un factor de inclusión y evita la exclusión. Según Bartolomé (1999) en una sociedad tensionada la educación ha de ser capaz de luchar contra la exclusión social, y desde los centros educativos se deben construir proyectos educativos que respondan a proyectos sociales comunes que favorezcan la inclusión.

⁵ No existe una concepción única de educación multicultural. Se trata de un término amplio en el que se incluyen diversos modelos o paradigmas de intervención educativa. BANKS, J. A. (1986), llega a hablarnos de diez modelos.

⁶ Si resaltamos todos estos problemas relacionados con las estadísticas al uso, es porque reflejan un estado de la cuestión muy precario que sólo permite una aproximación relativa y prudente aunque suficiente para dar cuenta de una realidad que tiende a ser presentada de manera muy sobredimensionada y, lo que es más importante desde la perspectiva intercultural, con criterios de clasificación estadísticos que informan de una manera muy particular de percibir y de contabilizar la diversidad étnico-cultural.

Para ello, los futuros docentes necesitarán ser capaces de responder a un alumnado procedente de un tejido social cuantitativa y cualitativamente pluricultural. Lo que les va a requerir una mayor sensibilidad -general y educativa- hacia la diversidad cultural.

EL PROFESORADO, UNA DE LAS CLAVES PARA EL CAMBIO

Los niños y las niñas que acceden a la escuela ya no son monolingües y monoculturales y, por tanto, la escuela debe cambiar sus objetivos, sus estrategias y metodologías y sus sistemas de organización y evaluación. Sin embargo, y de acuerdo con Liton y Zeichner (1990: 611) *"la mayor parte de los programas de formación del profesorado prestan poca atención al contexto social, político y cultural de la escuela"*.

Los cambios no suceden por sí solos. Sobre los centros de formación inicial del profesorado vuelve a caer la responsabilidad de educar a maestros jóvenes que les tocará desempeñar su tarea docente en unos nuevos escenarios marcados por la diversidad cultural presente en las aulas.

El cambio en las tareas y condiciones de trabajo (perfil) de los diferentes profesionales de la educación que colaboran en este nuevo empeño, a través de su intervención en el marco del proyecto educativo de su centro, implica necesariamente un cambio en la formación y desarrollo profesional de los mismos, que supere modelos anteriores dirigidos en su formación inicial a intervenir en un modelo de enseñanza técnico y del déficit, y en su desarrollo profesional hacia la especialización disciplinar.

Los nuevos profesionales de la educación y equipos docentes que necesitamos, deberían fundamentar su competencia profesional, en lugar de en su destreza para el uso de métodos específicos e individuales ceñidos a las características diferenciales de sujetos y grupos homogéneos, en su capacidad para ordenar un continuo de respuestas educativas de calidad, adaptadas a las diferentes necesidades, que manifieste todo el alumnado. Siempre en el marco de un modelo de intervención común de centro, en el que la diversidad de aportaciones de cada uno, se convierta en medio y recurso para el logro de aprendizajes significativos en todos. Un profesional capaz de conjugar los conocimientos con las actitudes necesarios para *"crear ambientes para enseñar a aprender... diagnosticar la situación del aula, el ritmo y modos de aprendizaje de cada alumno, las características del proceso de aprendizaje, un conocimiento del diseño y la planificación de la enseñanza, que sepa simultanear diferentes situaciones de aprendizaje en el mismo espacio para conseguir lo que se pretende y que, al mismo tiempo, sepa incorporar las demandas sociales de las personas culturalmente diferentes y de sus familias, sin olvidar que en el ámbito del aula se ha de procurar lograr el equilibrio entre la comprensividad del currículum y la atención a las diferencias individuales"* (López Melero, 1995: 32).

La situación intercultural que se vive en las aulas exige de éstos una preparación para comprender la realidad y adaptarse a las diversas situaciones que se producen en el aula. Para hacer esto posible el papel del profesor es esencial. El profesor o maestro no es un mero técnico o especialista que aplica el currículum, sino un profesional que vive los significados, los sentimientos y la situación concreta del aula intercultural. Los fenómenos culturales no pueden ser abordados como si fueran fenómenos fijos o cerrados o tecnológicos. No son un motor o un ordenador. Son

fenómenos que son y suceden en las personas. Ni las escuelas, ni los profesores son lugares neutrales ni pueden adoptar posturas neutrales. No existe el profesional aséptico y menos en el ámbito educativo. Trabajar con una pedagogía o con otra puede tener consecuencias decisivas a favor o en contra de las personas y de la práctica intercultural.

Desde una posición flexible y permeable se evitan planteamientos dogmáticos, fijos y cerrados, sobre la enseñanza y el aprendizaje de la educación intercultural. Por eso, *"los profesores que trabajen la educación intercultural han de tener flexibilidad para el cambio, permeabilidad con el medio, racionalidad en el funcionamiento, colegialidad en las actuaciones y flexibilidad sobre la acción, todo ello pasado por el tamiz de sus emociones y de sus exigencias éticas, sociales y políticas"* (Santos Guerra, 1999: 87).

Nunca se insistirá bastante en la exigencia de la preparación y selección adecuadas de los profesores. Hay que afrontar una formación del profesorado (Arco Bravo, 1998) que le permita adquirir un conocimiento de las características de las culturas en contacto, adquisición de una competencia pedagógica que se derive en: conocimiento de estrategias educativas y metodológicas, adquirir una competencia mínima para poder diagnosticar las necesidades educativas de sus alumnos diferentes, saber enjuiciar el material de consulta, libro de texto, etc. más adecuados en función de lo intercultural.

También, los profesores pueden favorecer la integración escolar del alumno culturalmente distinto a través de la pedagogía del reconocimiento y de la pedagogía de la profesionalidad (Jordán, 2001). La práctica de la pedagogía del reconocimiento versa sobre el reconocimiento de la persona y de la cultura de cada uno de los alumnos. *"La escuela ha de integrar a estos niños en la cultura en que viven ahora, y debe enseñársela; pero sin olvidar que tienen una cultura propia y que no ha de ser anulada. Cuando alguien siente rechazo hacia lo propio difícilmente se puede integrar en lo ajeno"* (p. 74).

De la misma manera, la práctica de la pedagogía de la profesionalidad versa sobre la solicitud del profesor por tomar conciencia de su compromiso con la suerte educativa de todos y de cada uno de sus alumnos, en virtud de una responsabilidad ética derivada de su profesionalidad. La pedagogía de la profesionalidad se centra en el desarrollo de la personalidad global del alumno, en el desarrollo de la persona en su totalidad, en el desarrollo de la persona que es persona antes que inmigrante.

La interculturalidad que se persigue es un horizonte utópico difícil de alcanzar, pero hacia el que es preciso caminar con absoluta determinación. La educación tiene, sin duda, una función importante que desarrollar. Algunas experiencias concretas en aulas y centros y plasmadas en diseños curriculares, por limitadas que sean, demuestran su viabilidad, la realización progresiva de una convivencia intercultural. Y la existencia de profesores que respetan y concilian las diferencias, crean espacios y lugares de encuentro donde se viven valores comunes, hacen posible la convivencia intercultural. Y la escuela ocupa un lugar preferente, apostando por la centralidad de cada ser humano; la aceptación de las diferencias como factor de maduración y el cultivo metodológico del diálogo.

Para todo ello, se requiere un nuevo modelo de formación del profesorado. En nuestra opinión, el reto fundamental es la creación de un profesor reflexivo en el que reina una combinación idónea entre el saber teórico y el práctico (Shón, 1992; Latorre,

1993). El desarrollo de una práctica reflexiva en el ámbito de la educación intercultural se asocia rápidamente a la orientación crítica o social-reconstructivista, la cual parte de la base de que el conocimiento y las estructuras de las instituciones educativas son entidades socialmente construidas e históricamente establecidas, y que, por lo tanto, se requiere formar al alumnado y al mismo profesorado para que sean capaces de analizar los mecanismos de control social del conocimiento, con las consecuencias éticas y políticas que ello supone y el planteamiento de posibilidades alternativas (Marcelo, 1992).

Un cambio personal y profesional del docente que le conduzca a replantearse sus propias actitudes, valores y formas de proceder parece así imponerse. Necesidades formativas que, por otra parte, están siendo atendidas de forma insuficiente, esporádica y fragmentaria por los actuales programas de formación inicial del profesorado, deficitarios en el abordaje de la atención a la diversidad cultural (García y Oliveras, 1999 y Barragán, 2000).

A MODO DE CONCLUSIÓN

Con esta sucinta presentación nos hemos formulado dos preguntas de fondo: ¿por qué educación apostamos? Y ¿para qué sociedad queremos educar? Pues es evidente que hablar de educación es hablar de planificación de la sociedad del futuro (Marqués, 2001) y el modelo de persona y mundo que deseamos construir nos marca un modo u otro de educar a los futuros profesionales de la educación.

Como afirma Batelaan (1998), a pesar de las recomendaciones y convenciones internacionales, la educación intercultural aún es una actividad marginal dentro de la formación europea del profesorado, y raramente forma parte integral de un plan de la política educativa orientada a la innovación y basada en un análisis de las necesidades de la escuela. ¿Cómo se prepara al futuro profesorado para adquirir las actitudes, las habilidades y las competencias necesarias para trabajar en realidades educativas multiculturales?.

El perfeccionamiento y el desarrollo profesional de los docentes implica que el profesorado debe adquirir el conocimiento necesario sobre la realidad con la que debe enfrentarse y las habilidades específicas para cooperar con personas de diferentes bases culturales; prepararse para relacionarse con personas de diferentes cosmovisiones; prepararse para relacionarse con alumnado, familias, y colegas de otras partes del mundo; y formarse en el respeto por la diversidad de lenguas, de estilos de vida, religiones, modos de ser y de pensar.

BIBLIOGRAFÍA

- ARCO BRAVO, I. (1998). *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. Lleida: Universitat de Lleida.
- BANKS, J. A. (1986). Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals. En J. A. Banks y J. Lynch (eds.). *Multicultural Education in Western Societies*. London: Holt, Rinehart and Wiston, pp. 12-28.
- BARRAGÁN RUIZ-MATAS, C. (2000). ¿Qué se esconde tras la formación intercultural? En *II Congreso sobre Migraciones en España. España y las Migraciones Internacionales en el cambio de siglo*. Madrid, 5-7 de Octubre.
- BARTOLOMÉ, M. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs Psicopedagogía.
- BARTOLOMÉ, M.; CABRERA, F.; ESPÍN, J.; MARÍN, A.; RODRÍGUEZ, M. (1999). Diversidad y Multiculturalidad. En *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 17, pp. 277-319.
- BATELAAN, P. (1998). Teacher training for intercultural education: a reflection on IAIE's "Cooperative Learning in Intercultural Education Project" (CLIP). En *European Journal of Intercultural Studies*, 9, pp. 21-34.
- COLECTIVO IOÉ (2002). *Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada*. Colección Estudios Sociales, Nº 11. Barcelona: Fundación La Caixa.
- COLECTIVO IOÉ (2003). Alumnos y alumnas de origen extranjero. Distribución y trayectorias diferenciadas. En *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 326, julio, pp. 63-68.
- DÍAZ-AGUADO, M. (2000). Apuntes sobre la educación en las sociedades de inmigración: perspectiva de tres colectivos de inmigrantes de la comunidad de Madrid (último semestre de 1998). En *II Congreso sobre Migraciones en España. España y las Migraciones Internacionales en el cambio de siglo* Madrid, 5-7 de Octubre.
- FUNDACIÓN ENCUENTRO (2001). *Una interpretación de la realidad social*. Madrid: Fundación Encuentro.
- GARCÍA, M^a y OLIVERAS, E. (1999). Formación del profesorado en educación intercultural. Un caso práctico. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Nº 36, Diciembre, pp. 199-209.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- JORDÁN, J. A. (coord.) (2001). *La educación 'nierculiural, una respuesta a tiempo*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- LITON, D. y ZEICHNER, K. (1990). Teacher Education and the Social Context of Schooling: Issues for curriculum Development. En *American Educational Research Journal*, Vol. 27, Nº 4, pp. 610-638.
- LÓPEZ MELERO, M. (1999). *Ideología, Diversidad y Cultura: Del Homo Sapiens al Homo Amantis (Un compromiso con la acción)*. En A. Sánchez y otros (coord.): *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo*. Almería: Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Almería, pp. 31-60.
- LATORRE, A. (1992). El profesor reflexivo: un nuevo modelo de profesional de la enseñanza. En *Revista de Investigación Educativa*, Nº 19, pp. 51-68.
- MARQUÉS, S. (2001). Los retos de la educación en una sociedad pluricultural. En S. Marqués y J. M. Palaudarias (eds.): *Sociedades pluriculturales y educación: La intercul-*

- turalidad como respuesta*. Girona: Universitat de Girona y Ayuntamiento de Girona, pp. 9-19.
- MARCELO, C. (1992). Desarrollo de la comprensión multicultural en los programas de formación inicial del profesorado. En *X Congreso Nacional de Pedagogía*. Salamanca: Imprenta Provincial, pp. 501-535.
- PULIDO MOYANO, R. A. (1996). *Los extranjeros en la mente de los niños. Discurso y contexto en la construcción infantil de alteridad*. Tesis Doctoral. Departamento de Antropología y Trabajo Social Universidad de Granada.
- PÉREZ DÍAZ, V. (2001). *España ante la inmigración*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R. (1999). La interculturalidad: Un valor educativo del siglo XXI. En J. Manjón Ruiz. (coord.). *El Bienestar Social y la Educación en Valores: Una relación indispensable*. ED. Sevilla: Fundación San Pablo Andalucía CEU, pp. 67-88.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1999): Hoy toca teoría. En *Revista de Innovación Curricular*, N° 80, pp. 87-88.
- SCHON, D. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós/MEC.
- SUÁREZ-OROZCO, C. y SUÁREZ-OROZCO, M. M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.

Las relaciones de convivencia en los centros escolares. Un estudio en centros de la comunidad de madrid

Víctor Manuel RODRÍGUEZ MUÑOZ
Departamento de Didáctica y teoría de la Educación
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

El clima y la convivencia en los centros escolares se ha convertido en una preocupación de primer orden entre los profesionales de la educación, el alumnado y las familias. Algunos estudios muestran, sin embargo, que las opiniones de los colectivos implicados no resultan tan negativas como a menudo se piensa. En un reciente estudio del Instituto IDEA se presentan los resultados de un cuestionario aplicado a alumnos y familias de la Educación Secundaria obligatoria en los que puede observarse una tendencia a percibir la convivencia como positiva, aunque necesitada de mejoras.

ABSTRACT

The Atmosphere and Coexistence at schools have become a big worry for educational workers, pupils and families. Recent Studies prove, however, that the opinions of the groups involved aren't as negative as we used to think. A new Survey of the Evaluation Institute IDEA reflects the results of a Questionnaire given to pupils and families in Secondary Compulsory Education. In this Survey it's possible to observe a positive trend to perceive the coexistence at school as something positive, although it needs to be improved.

INTRODUCCIÓN: EN TORNO A LA CONVIVENCIA

Desde que en el año 1987, J.M. Esteve publicara por vez primera su estudio sobre "El malestar Docente", en el que se hacía eco de las todavía incipientes situaciones de violencia en las instituciones escolares y advertía de sus posibles consecuencias sobre la seguridad y la confianza de los profesores en sí mismos, año tras año han venido sucediéndose, en torno a esta cuestión, proclamas de alerta, noticias, opiniones o estudios más o menos pormenorizados provenientes de diversos sectores relacionados con la educación o con los medios de comunicación: asociaciones y sindicatos de profesores, asociaciones de padres, Administración Educativa, sociólogos, periodistas, etc.

Como señala Fernández Enguita (2001, p. 12) " La convivencia en la escuela ha pasado en poco tiempo a convertirse en la preocupación básica del profesorado y una de las principales de las familias". Fundadas o no, o más bien no siempre fundadas, la cantidad de advertencias sobre el deterioro del clima de convivencia en nuestras escuelas parece estar calando de forma profunda en la opinión de los sectores más directamente afectados y, sobre todo en los últimos años, amenaza con convertirse en el centro de las preocupaciones de quienes nos dedicamos a la tarea de enseñar, algo sin duda triste y tal vez no suficientemente justificado.

Tal vez resulte un poco atrevido discrepar o cuando menos cuestionar esa abrumadora sensación de consenso. Sería temerario negar que en nuestros centros existen problemas de convivencia y que los conflictos no siempre se resuelven de manera satisfactoria. Pero no es menos cierto que algunos estudios recientes relativizan bastante esa percepción alarmista y a veces un tanto catastrofista con la que en muchas ocasiones nos venimos encontrando.

Por ejemplo, en el Informe presentado en el año 2000 por el Defensor del Pueblo referido a la "Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la E.S.O." se afirma: "*Cuando los profesores tienen que graduar la importancia que a su juicio tienen las agresiones entre alumnos en el funcionamiento de su centro, jerarquizándolos respecto a otra serie de problemas muy habituales en las instituciones docentes, otorgan a los primeros muy poca repercusión. (...) Según los datos, los 'problemas de aprendizaje de los alumnos', la 'falta de participación de las familias' o la 'falta de recursos humanos' son dificultades que para el profesorado tienen una mayor influencia en el funcionamiento de sus centros*" (Defensor del Pueblo, 2000, p.178)

Bien es cierto que el maltrato entre iguales es sólo un aspecto parcial de la convivencia en los centros y que los profesores pueden estar más preocupados por otras manifestaciones como los comportamientos disruptivos en las aulas o las malas maneras y agresiones de alumnos a profesores, como el propio informe señala, pero no es menos cierto que estos resultados y estas conclusiones atenúan en buena medida la impresión dominante de que en nuestras escuelas el clima de convivencia resulta poco menos que irrespirable.

Por su parte, en el informe de *Evaluación de la educación secundaria*, presentado por Álvaro Marchesi y Elena Martín el pasado año se afirma que "*A pesar de todas las dificultades que supone la enseñanza en la Educación Secundaria, las relaciones entre los profesores y los alumnos son buenas, al menos según la valoración de los profesores*" y que "*Parece que son los problemas de disrupción en el aula los que mayores dificultades les están planteando a los profesores (...) los profesores señalan la disrupción como un conflicto que consideran*

mucho más negativo para el centro que otros, como el maltrato entre iguales o los conflictos entre profesores y alumnos" (Marchesi, A. Y Martín, E. (Comp.), 2002, pp. 89 Y 108).

Se nos presenta, por tanto, una situación en la que, a tenor de lo visto, existen bastantes más preguntas que respuestas. Da la sensación de que aún queda mucho por decir acerca de la convivencia en nuestras escuelas: de la incidencia real de los problemas y de la propia percepción de los agentes educativos sobre los mismos. Y también, como corolario imprescindible, de la manera de abordar esta problemática con alguna posibilidad de éxito.

Si bien en los últimos años se han publicado en nuestro país diversos estudios, propuestas de trabajo en los centros, artículos de opinión y reflexiones sobre estas cuestiones., de un primer análisis de los mismos se desprende de manera inmediata que la tarea no resulta en ningún modo sencilla. Y, a mi entender, no resulta sencilla principalmente por dos razones:

En primer lugar, porque *cuando hablamos de convivencia, no siempre está claro de qué estamos hablando.*

Convivencia, disciplina, problemas de comportamiento, conflicto, maltrato, violencia en las escuelas, abusos, problemas de conducta, autoridad, ansiedad o malestar en los docentes... Son muchos los conceptos que aluden en mayor o menor medida a estas cuestiones. A veces se constituyen, de forma aislada, en el principal foco de análisis y, en otras ocasiones, aparecen combinados aportando una visión más amplia del problema. En todo caso, tras estas denominaciones suelen existir muy diferentes y a menudo poco compatibles ideas previas u orientaciones ideológicas sobre el objeto de análisis.

Así, por ejemplo, aludir a los problemas de comportamiento o de conducta o a la violencia en las escuelas suele llevar implícita la idea de que la convivencia en los centros es una cuestión que depende de forma casi exclusiva de los alumnos: de sus condiciones personales y sociales, sus actitudes o sus características psicológicas, obviando el hecho de que la convivencia en los centros es algo más complejo que las manifestaciones más extremas de la mala relación entre iguales o entre profesores y alumnos.

El análisis del malestar docente, de la ansiedad de los profesores o de la crisis de autoridad suele poner en el énfasis en las percepciones o las experiencias del profesorado en relación con el clima del centro y se relaciona más a menudo con la concepción previa sobre el rol de los profesores, los estilos de enseñanza o las expectativas profesionales.

La alusión a los conflictos y en mayor medida a la correcta resolución de los mismos, constituye un enfoque bastante más integral e innovador al analizar cuestiones relativas a la convivencia en los centros educativos, especialmente cuando no se centra tanto en la presencia o ausencia de conflictos (algo no sólo natural sino sobre todo necesario en cualquier institución o grupo humano numeroso) sino en las vías para aprovechar su abordaje en los centros para mejorar el clima de relación y trabajo conjunto.'

1 Enfoque de gran actualidad en el que cabe destacar los trabajos de Torrego, JC (Coord) (2000); Johnson, W y Johnson, D. (1999); Casamayor, G (Coord.) (1998); Fernández, 1 (1998); Girard, K y Koch, S (1997)

Desde mi punto de vista, el término 'convivencia en los centros' o 'clima de convivencia' parece, por el momento, ser el concepto más inclusivo de todas las circunstancias que quedan bajo el paraguas de las distintas denominaciones. Al tratarse de una noción tan amplia, es obvio que dificulta la tarea de delimitar con precisión el objeto de análisis, pero también me parece evidente que, en última instancia, el clima de convivencia en el centro es nuestra referencia a la hora de comprender todos los procesos relacionales y a la hora de ofrecer sugerencias para mejorarlos.

La segunda razón es que *No disponemos de estudios suficientes para, formarnos una idea precisa y bien fundamentada sobre la convivencia en nuestros centros educativos.*

Ya se ha mencionado con anterioridad el exhaustivo informe sobre Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria presentado en el año 2000 por la oficina del Defensor del Pueblo. A pesar del extraordinario rigor con el que la investigación se ha realizado y del interés que presentan algunos de sus resultados, se trata de un estudio parcial en relación con el tema que nos ocupa.

Lo mismo ocurre con los informes del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE, 2002 y 1997) en los que se ofrecen algunos datos que pueden ser considerados como indicadores del clima de convivencia en los centros tanto de primaria como de secundaria. Muchos de estos datos revelan un buen nivel de convivencia en lo que se refiere a relaciones entre alumnos y relaciones profesores-alumnos, aunque advierten sobre la cada día mayor incidencia de situaciones consideradas de 'indisciplina escolar' e incluso de casos de 'violencia en las instituciones escolares'. No parece haber mucha congruencia entre los resultados obtenidos y las advertencias para la intervención.

Existen también algunos Informes y trabajos realizados en distintas Comunidades Autónomas del Estado Español, bien de carácter oficial (por parte de las Administraciones Educativas) o promovidos por Equipos de Investigación de distintas Universidades que, con mayor o menor amplitud, analizan la situación de sus centros en relación con la convivencia y la resolución de los conflictos.

En este contexto, el Instituto de Evaluación y Asesoramiento (IDEA) ha aportado, en fechas recientes, una visión de las relaciones de convivencia en nuestros centros que tiene en cuenta algunas de las carencias de estudios anteriores. Veamos cuáles son sus principales características y las conclusiones más

ESTUDIO SOBRE LAS RELACIONES DE CONVIVENCIA EN LOS CENTROS ESCOLARES Y EN LA FAMILIA

Planteamiento general y características técnicas

El trabajo ha sido realizado por el Instituto de Evaluación y asesoramiento educativo (IDEA) y patrocinado por la Fundación Hogar del Empleado.'

² Martín, E., Rodríguez, V. y Marchesi, A. (2003): *Las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado-IDEA (Informe de investigación)

La pretensión más general del Estudio es la de ofrecer un panorama actualizado sobre la percepción de los diferentes colectivos (alumnado, profesorado y familias) sobre el clima de convivencia en los centros de Secundaria y en los hogares de los alumnos en ellos escolarizados. El diseño de la Investigación ha hecho que un primer momento se hayan abordado las opiniones de alumnado y familias (de las que por lo general se dispone de menos información), para proceder posteriormente a recabar las opiniones del profesorado para su contraste.

El estudio se realizó a través de un cuestionario dirigido al alumnado de los dos ciclos de Educación Secundaria Obligatoria y otro dirigido a los padres y madres de estos mismos alumnos escolarizados en centros públicos y privados. La mayor parte de dichos centros se encuentra en la Comunidad de Madrid y Cataluña, aunque también se han incluido colegios e institutos de las Comunidades Autónomas de Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla-León, Galicia, La Rioja y Valencia. La distribución de los datos utilizados para la realización de este informe se recoge en el cuadro 1.

Cuadro 1. Datos de la muestra

Total de alumnos	Colectivos diferenciados por		%
11.034	Género	Hombres	55,6
		Mujeres	44,4
	Ciclo en el que está escolarizado	1º Ciclo ESO	48,9
		2º Ciclo ESO	50,4
Total de Familias			
7.226	Ciclo en el que está escolarizado su hijo/a	1º Ciclo de ESO	51,7
		2º Ciclo de ESO	48,3

El número total de centros en los que se aplicó el cuestionario fue de 90, obteniéndose una respuesta desigual entre los alumnos y las familias, así como en función de la titularidad de los centros. Aunque en principio se seleccionaron centros tanto de titularidad pública como privada, la respuesta de los centros concertados y privados fue más amplia que la de los centros públicos, de manera que la proporción de respuestas que aquí aparecen es de un 60 % de los primeros y un 40% de los segundos.

Presentación de Resultados en el Informe de Investigación y conclusiones principales

Como ya se ha señalado, en el Estudio se intentaba conocer la valoración de alumnado y familias sobre el clima de convivencia tanto en los propios centros como en el hogar.

Los resultados se presentan en tres capítulos: en el primero de ellos se ofrece la visión del alumnado sobre ambos aspectos, en el segundo la visión de las familias y en el capítulo de Conclusiones se ponen en relación ambos colectivos y se intentan delimitar las coincidencias y los desencuentros, antes de abordar la conclusión final del informe.

En cada uno de los colectivos, los aspectos estudiados han sido los siguientes:

Cuadro 2. Aspectos estudiados

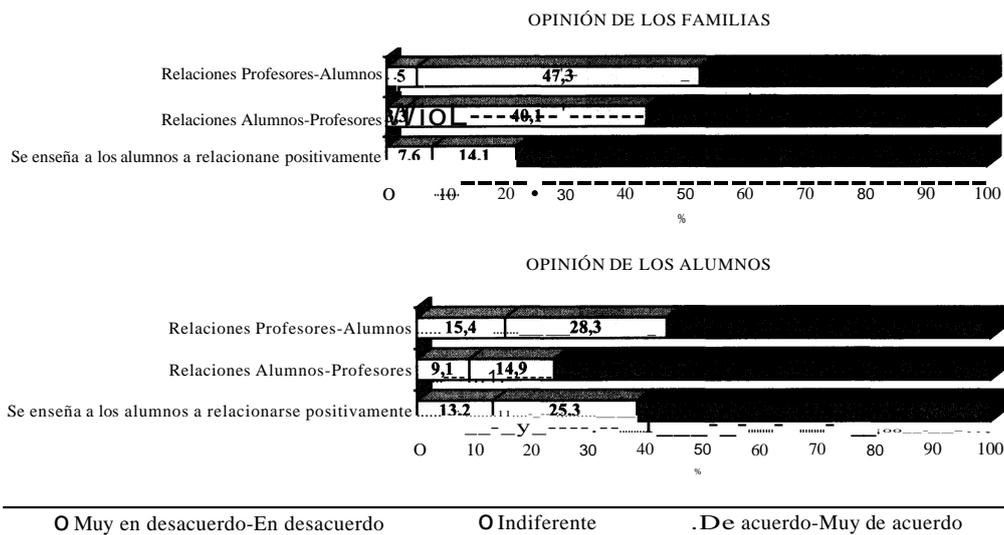
1. Valoración del Clima del centro
 - Las relaciones sociales (relaciones entre los distintos colectivos)
 - La participación del alumnado y las familias en las decisiones sobre convivencia
 - Las normas del centro
- II. Tipos de conflictos en los centros y formas de afrontarlos
 - La incidencia de los conflictos
 - Las causas de los conflictos
 - La solución de los conflictos en los centros
- III. La convivencia en la familiaLa calidad de las relaciones
 - Los temas que suscitan conflicto
 - Causas de los conflictos
 - La solución de los conflictos

No voy a mencionar, en esta breve síntesis, los resultados referidos a las relaciones de convivencia en la familia, ya que el tema que motiva el presente artículo es el de la convivencia en los centros escolares. Tampoco es posible, por razones de espacio, hacer una descripción detallada de los resultados de cada uno de los colectivos estudiados. Las principales conclusiones que se extraen del estudio pueden sintetizarse en las siguientes ideas:

1. *La convivencia en los centros se presenta como bastante positiva en opinión de alumnado y sus familias*

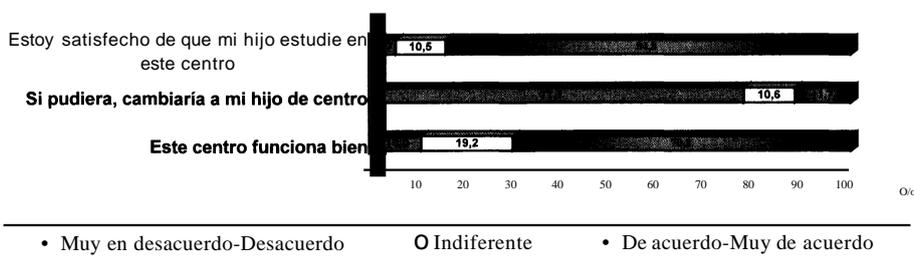
La imagen que nos dejan los resultados muestra una visión bastante positiva de la convivencia en los centros por parte de los colectivos estudiados. Un 76% de los alumnos y alumnas dice encontrarse bien en el instituto y tener muchos amigos. El 56,3 % opina que las relaciones profesores-alumnos son buenas y sólo un 15,4 % se muestra en desacuerdo. Además, el 61,5 % del alumnado cree que en los centros se les enseña cómo relacionarse. La visión de las familias, también positiva es, en cambio, algo menos optimista que la de sus hijos e hijas. (ver gráfica 1)

Gráfica 1. Valoración del clima del centro



Además, las familias valoran positivamente el funcionamiento de los centros en general y se muestran satisfechas de que sus hijos e hijas estudien en su centro, especialmente las del alumnado del primer ciclo de la ESO (ver gráfica 2).

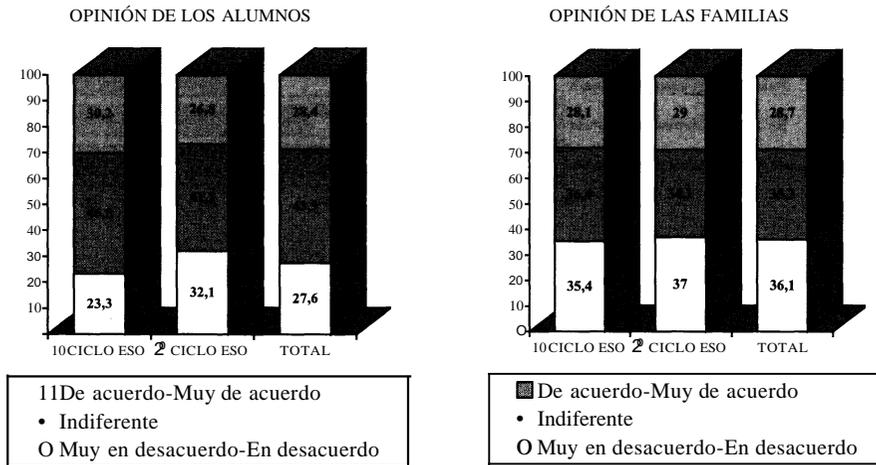
Gráfica 2. Valoración del clima del centro. Familias



2. La convivencia en los centros no se ha deteriorado en los últimos años

El nivel de incidencia en los diferentes tipos de conflictos es, en términos generales, semejante al del estudio realizado en una muestra estatal por el Defensor del Pueblo en 1999, lo que hace pensar que cuatro años después, los conflictos no han aumentado sensiblemente. Esta es, por otra parte, la opinión de alumnado y familias cuando se les pregunta explícitamente por ello (ver gráfica 3)

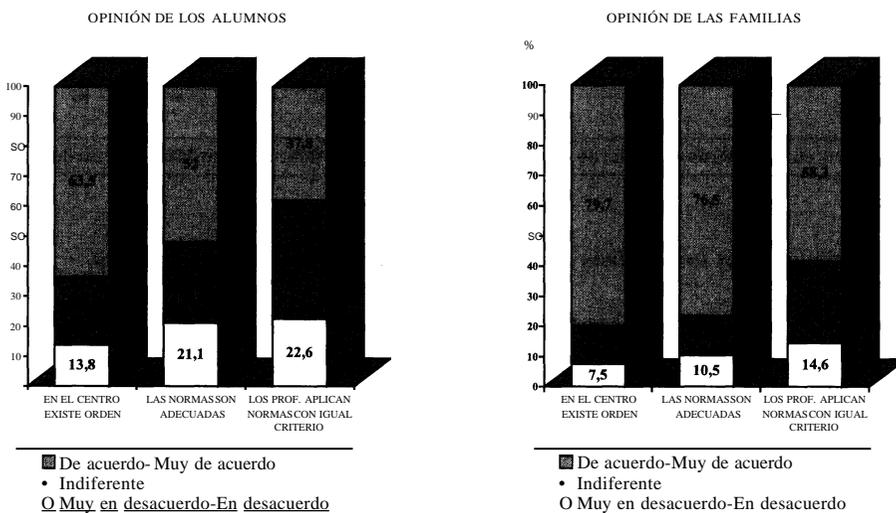
Gráfica 3. En los últimos años han aumentado los conflictos en el centro



3. Los alumnos y alumnas valoran peor el orden en el centro, las normas y su aplicación que las familias

Los estudiantes siguen percibiendo que es preciso mejorar las normas en los centros escolares. Sólo la mitad de los encuestados las consideran adecuadas y, lo que es más grave, perciben que los profesores no se coordinan para hacer un aplicación coherente de las mismas y muestran favoritismo hacia determinados alumnos. Las familias muestran una visión más optimista y quizá menos realista tal vez por encontrarse más alejadas del día a día en los centros (ver gráfica 4)

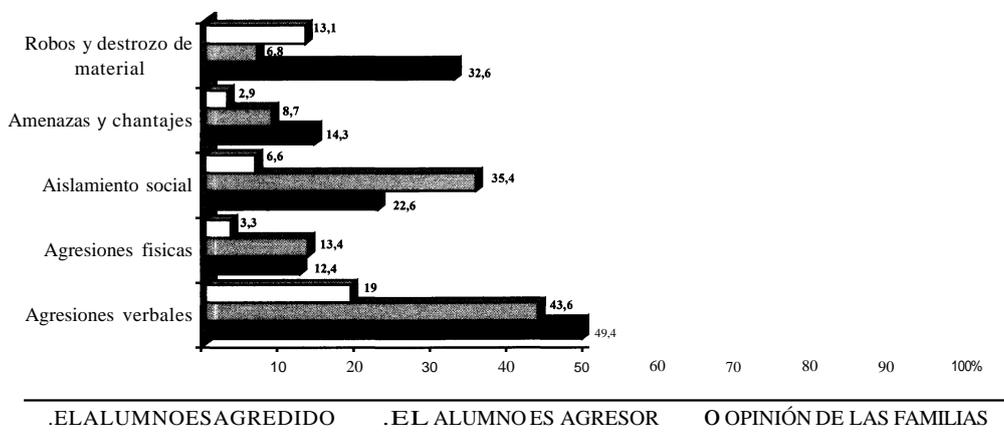
Gráfica 4. Las normas del centro



4. *El maltrato verbal, el aislamiento social y los robos o destrozos de material son las agresiones más frecuentes entre compañeros y afectan a más de 1/3 del alumnado.*

Como muestra la gráfica 5, el alumnado dice sufrir agresiones por parte de sus compañeros en una proporción bastante mayor de lo que consideran las familias. Aunque las agresiones físicas y las amenazas son bastante escasas, algunas las situaciones de maltrato entre iguales afectan a un tercio del alumnado y se producen con mayor frecuencia en el primer ciclo de la ESO.

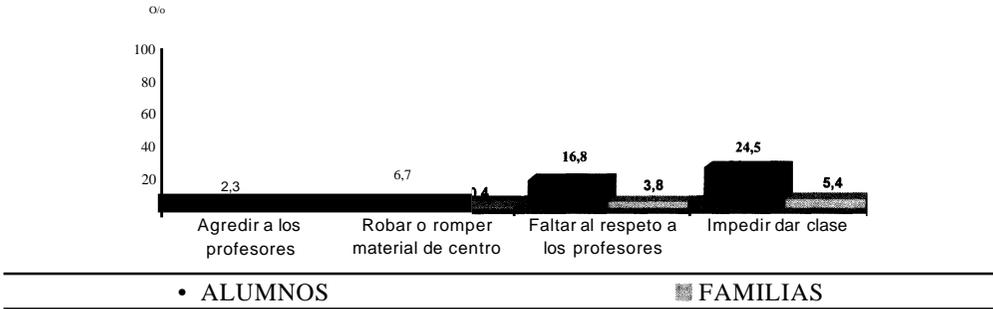
Gráfica 5. Agresiones entre compañeros



5. *Los alumnos consideran que la falta de respeto a los profesores y la interrupción de la clase son las faltas a la convivencia más habituales, aunque en una proporción baja. Las familias apenas conceden importancia a este tipo de falta.*

El 24,5% de los alumnos y alumnas cree que "impedir dar clase" es un problema importante para la convivencia en los centros y el 16,8% piensa que también se dan situaciones de falta de respeto a los profesores. Estas situaciones son, en cambio, consideradas por apenas un 5% de las familias, que probablemente muestran un desconocimiento mayor de lo que sucede en el aula. En próximos trabajos será necesario comparar estas percepciones con las opiniones del profesorado para el que, como ya se ha establecido en otros estudios, la "disrupción" es uno de los problemas de convivencia fundamentales a la hora de desarrollar su trabajo.

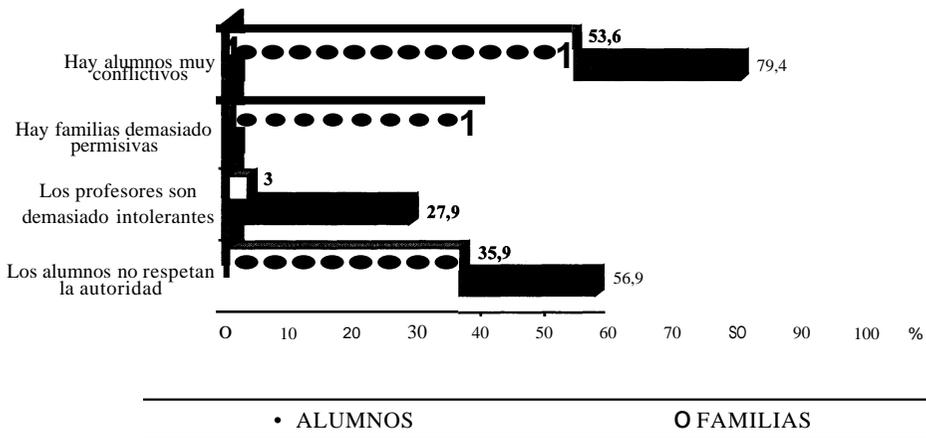
Gráfica 6. Conductas contrarias a la convivencia



6. Alumnado y familias consideran que el origen de los conflictos está en los propios alumnos

Los alumnos resultan ser, con mucho, el colectivo más autocrítico respecto a las causas de los conflictos. No le dan ninguna importancia a la intolerancia por parte de los profesores, aunque piensan que hay familias demasiado permisivas. Hay que matizar/ sin embargo, que la mayor proporción de respuestas del alumnado se refiere a la presencia de alumnos muy conflictivos, con lo que puede considerarse que no todo el colectivo se considera problemática, sino sólo algunos alumnos, mensaje que las familias también defienden, aunque con menor intensidad y que parece responder a una idea bastante extendida en el sistema educativo sobre la presencia de «malos alumnos». (gráfica 7)

Gráfica 7. Causas de los conflictos en los centros



7. *Del estudio no se derivan diferencias apreciables respecto a la titularidad de los centros, el ciclo en el que los alumnos y alumnas se escolarizan o el género.*

Cabe decir, no obstante, que por lo general las alumnas valoran mejor la convivencia en los centros y , sobre todo, muestran menos conductas agresivas en todos los tipos de conflicto analizados. Por otro lado, el alumnado y las familias del primer ciclo de ESO valoran algo mejor la convivencia que los del ciclo 2º, aunque se da la paradoja de que es en el primer ciclo en el que se da una mayor proporción de agresiones entre los alumnos y se producen más situaciones que perturban la convivencia.

VALORACIÓN FINAL

Un estudio detallado de los resultados y conclusiones del informe revela que la convivencia en los centros es percibida por las familias y el alumnado implicado de una forma bastante más positiva de lo que habitualmente se considera. Tal vez esta conclusión general deba hacernos reflexionar a los docentes sobre nuestra propensión a convertir en un axioma nuestra propia percepción sobre los problemas educativos y nos obligue a tener algo más en cuenta no sólo la opinión sino las posibles aportaciones de otros colectivos que también son protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Hay que poner de manifiesto, no obstante, que las situaciones de maltrato entre iguales, aunque fundamentalmente centradas en el insulto o el aislamiento constituyen, sea cual sea su intensidad o incidencia, manifestaciones inaceptables y obstáculos de gran envergadura para el progreso educativo de muchos alumnos y alumnas. Es preciso emprender acciones decididas para alejarlas de nuestras escuelas.

También parece claro que los docentes debemos revisar nuestras concepciones más habituales sobre los conflictos, sobre las causas que los generan y sobre las formas de solucionarlos, abandonando el enfoque sancionador centrado en el alumno y proponiendo y negociando nuevos modelos de convivencia en nuestros centros mucho más educativos y, por tanto, más gratificantes para todos.

BIBLIOGRAFÍA

- Casamayor, G. (Coord) (1998): *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2000): *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Defensor del Pueblo (col. Informes, Estudios y Documentos).
- Del Barrio, C. y otros (2003): "La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles" En *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1)/ 25 - 47.
- Díaz Aguado, M^a J. (1996): *Programas de educación para la tolerancia y la prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Ministerio de Trabajo y asuntos Sociales.
- Esteve, J.M. (1994): *El malestar docente*. Barcelona: Paidós (3^a Ed.)
- Fernández, I (1998): *Prevención de la Violencia y Resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Fernández Enguita, M. (2001): "El sistema educativo y la convivencia cívica ¿parte del problema o de la solución? En *Cuadernos de Pedagogía*, 304/ 12-17.
- Girard, K. y Koch, S. (1997): *Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores*. Barcelona: Granica.
- INCE (2000): *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*. Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.
- INCE (1997): *Diagnóstico del sistema educativo: elementos para un diagnóstico del sistema educativo español*. Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999): *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Marchesi, A. (2000): *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. y Martín, E. (Comp.) (2002): *Evaluación de la Educación Secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Ediciones SM.
- Torrego, J.C. (Coord) (2000): *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J.C. (Coord) (2003): *Resolución de conflictos desde la acción tutorial*. Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.

Relatos filosóficos y educación para la paz: Anotaciones de una experiencia

Ángel CASADO Y Juana SÁNCHEZ-GEY
Departamento de Antropología Social y Pensamiento Español
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN.

El artículo ofrece algunas consideraciones y propuestas en torno a la asignatura mencionada en el título, impartida durante el curso académico 2003-2004, dentro de las Titulaciones de Maestro de la UAM. A partir de la compleja problemática que entraña el tema de los valores, con importantes implicaciones para la dinámica de las modernas sociedades democráticas, el trabajo sugiere que la pregunta por lo que "vale" no es algo a lo que pueda responderse aparte de la relación y el diálogo con los demás. En esa línea, presenta una experiencia de educación crítica y reflexiva en valores, que confirma la pertinencia del "modelo dialógico" -de honda tradición filosófica- a la hora de debatir los objetivos y procedimientos más adecuados para desarrollar, de forma coherente, una auténtica educación en valores.

ABSTRACT

The paper offers some considerations and purposes about the subject mentioned in the title, improvement during the academic course 2003-2004 in the UAM' Teacher Curriculum. Starting from the complex problematic in the value's mafter, with important considerations for open and democratic societies, this work supports the answers on values are not independent of the relations and dialogue with the others. In that way, presents an experience of a critical and reflexive education in values, that confirms the pertinence of the "dialogical model" -with a long philosophical tradition- in order to debate the more appropriate aims and procedures to develop, in a coherent way, an authentic education in values.

1. INTRODUCCIÓN: EL MARCO ACADÉMICO.

En la primavera del 2003, desde el Decanato de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM se sugirió la posibilidad de una especial atención al tema de "educación para la paz" en la programación docente del curso 2003-2004. Además de acoger con lógica satisfacción esa sugerencia, que enlaza con la vertiente ético-moral de toda labor educativa, los profesores de Filosofía decidimos sumarnos activamente a ella, elaborando una propuesta que permitiera trabajar en la temática planteada, desde la perspectiva filosófica. Tras considerar las posibles opciones, nos inclinamos finalmente por presentar el proyecto de una nueva asignatura, cuyo contenido encajara con el objetivo expuesto, bajo el título ya indicado: "Relatos filosóficos y educación para la paz".

La principal novedad de la propuesta radicaba justamente en el intento de conjugar el pensamiento filosófico -esencialmente crítico y reflexivo-, con las posibilidades que los relatos ofrecen, en sus diferentes formas y presentaciones (texto escrito, película, poesía, cuento...), para trabajar en la temática planteada. La experiencia, en suma, buscaba propiciar, a través del "diálogo filosófico", un marco apropiado de reflexión individual y colectiva que favoreciera el "crecimiento moral" de los alumnos; esto es, su capacidad para analizar y evaluar críticamente los "discursos" morales de nuestro tiempo: valores, juicios, decisiones... En la propuesta de programa, el apartado *objetivos* recogía de forma precisa el planteamiento general de la nueva materia:

El objetivo central de la asignatura es comentar y debatir, a través de textos seleccionados, la reflexión de distintos pensadores sobre la paz, desde la antigüedad hasta nuestra época, con especial referencia a filósofos españoles. Asimismo, se trabajarán otros materiales y recursos (poesía, canciones, cuentos, vídeo, cine.. J, profundizando en las posibilidades que ofrecen como vía para impulsar una "educación para la paz.

A tal fin, los *contenidos* del programa incluían un amplio abanico de temas, distribuidos en cinco grandes capítulos*:

I. La paz como ideal (Platón, San Agustín)

II. La modernidad (Tomás Moro, Hobbes, Voltaire, Kant)

III. La cultura de la paz (La profecía del jefe Seattle, Gandhi, Russell-Einstein)

La paz en el pensamiento filosófico español (Unamuno, Machado, Ortega, M^a Zambrano, Aranguren, J.L. Abellán)

Materiales y recursos (Posibilidades que ofrecen diferentes materiales y recursos didácticos -canciones, poesía, cine, cuentos... - en la educación para la paz.

* Ver referencias bibliográficas al final del trabajo.

Por último, el apartado de *organización y evaluación* reseñaba algunos pormenores del desarrollo del curso, con referencia explícita a su "metodología activa y participativa", "*con la pretensión de que los estudiantes se impliquen en la discusión y el diálogo, como proceso de búsqueda en común. Las clases prácticas, a partir de textos seleccionados, alternarán con sesiones de tipo "teórico", dedicadas a profundizar en las cuestiones que susciten mayor interés. La evaluación tendrá en cuenta el conjunto de las tareas desarrolladas: asistencia y participación en las sesiones, y profundidad de los trabajos realizados*".

Presentada la propuesta, y cumplidos los trámites académicos ordinarios, la materia se incorporó finalmente a la programación del curso 2003-2004 como asignatura de "Oferta Específica", con 4,5 créditos, comenzando a impartirse en el primer Cuatrimestre. Desde el primer momento, los profesores responsables consideramos que el sistema de trabajo a seguir debía ser lo más parecido al de tipo "taller", si bien el elevado número de alumnos matriculados (más de setenta) hizo necesario introducir ciertas variantes en la organización y desarrollo inicial del curso, a fin de que esa circunstancia afectara lo menos posible a la concepción dialogante y participativa del mismo.

Las consideraciones y observaciones que siguen pretenden ser una "reconstrucción" teórico-práctica de esta experiencia de una educación *crítica y reflexiva* en valores, actualmente en marcha, que puede ayudar a otros docentes a reflexionar sobre el tema y contrastar su actuación en este campo.

2. CONSIDERACIONES TEÓRICAS: EDUCAR E INVESTIGAR EN VALORES.

Entre las razones que suelen esgrimirse para justificar la educación en valores, destaca la de *coherencia* con el objetivo fundamental asignado a la educación: la posibilidad de un desarrollo integral de la persona. La educación, señala el Informe de la Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI, "debe contribuir al desarrollo global de cada persona; cuerpo y mente, inteligencia y sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad" (DELORS, J., 1996: 106). Ciertamente que esa pretensión globalizadora contrasta con la realidad de la enseñanza, restringida muchas veces a un cúmulo de adquisiciones intelectuales, con nulas referencias a una perspectiva finalista o moral. Pero si hablamos en serio de educación integral (atención al conjunto de las dimensiones y capacidades del hombre), el corolario de una actuación que aliente aquellas cualidades y valores que forman el soporte de lo que llamamos sociedad "humana" (tolerancia, libertad, originalidad, autonomía de juicio moral...) se sigue como supuesto inexcusable.

Por otra parte, y pese a la negativa visión del Informe Coleman sobre la capacidad de la escuela para transmitir valores, lo cierto es que hay una creciente unanimidad (responsables académicos, padres, profesores) respecto a la necesidad de ampliar las finalidades educativas: una verdadera "educación de calidad", se dice, no sólo debe desarrollar las destrezas y habilidades *cognoscitivas* de los alumnos, sino ensanchar también su dimensión *valorativa*. La propuesta, que inicialmente puede parecer obvia o modesta, enlaza en realidad con el triple reto a que está abocada la enseñanza en nuestros días:

Romper con el "modelo tecnológico" clásico, según el cual la "calidad" del producto se sitúa al final del proceso. Los medios, decía Kant, han de ser *consistentes* con los fines; esto es, la calidad del producto no será mejor que la de los medios que utilizemos. Conclusión: queremos alumnos tolerantes, solidarios, dialogantes, responsables...; pues entonces, tenemos que *aplicar procedimientos* tolerantes, solidarios, dialogantes, responsables...

Combatir la hipertrofia intelectual o cognitiva de la enseñanza actual, dando la importancia que merecen otras dimensiones (sensibilidad, afectividad, imaginación...), atrofiadas por la inercia y la rutina, pero sin las cuales difícilmente puede hablarse de una "formación plena" de la persona.

Atender a la dimensión crítica del proceso, sin la cual, propiamente hablando, no hay educación. Se trata de que el alumno "asimile" la cultura (ideas, valores, creencias...), no que sea "asimilado" por ella. En otro caso, estaríamos hablando sino más bien de *reintegración*, el proceso que Orwell describe en 1984, con sus tres niveles: *aprender, comprender, aceptar*.

En todo caso, es evidente que esa tarea ética de formación humana del sujeto va más allá del conocimiento de reglas o de su aplicación mecánica. En un contexto histórico de creciente complejidad, con un permanente conflicto de valores, el cometido apunta más bien a facilitar y clarificar el proceso de valoración en situaciones diarias, proporcionando a los alumnos herramientas de indagación que les permitan llegar a ser, por sí mismos, personas más razonables, reflexivas y solidarias. En otras palabras: *implicarles en un proceso de investigación en valores*, cuyo fin no es adoctrinar, sino ayudarles a comprender con mayor claridad cuáles son sus opciones morales y cómo es posible evaluar críticamente esas opciones.

En ausencia de *patrones* o *recetas* de validez universal, los docentes podemos reconocer que estamos en el buen camino cuando:

1. Fomentamos en los alumnos la *sensibilidad moral* y la capacidad de razonar sobre los problemas morales que plantea la convivencia humana, haciéndoles más conscientes de los aspectos problemáticos y discutibles de estos temas.
2. Les iniciamos en los procedimientos y en la *práctica de la indagación ética*, aportando criterios relevantes: *consecuencias* (para uno mismo, para los demás, para la sociedad...); *consistencia* (entre ideas, entre actos, entre actos e ideas); *globalidad* (ver "toda" la situación); *sensibilidad al contexto* (preocupación por ajustar constantemente los criterios al momento histórico), etc.
3. Les animamos a implicarse en la *praxis* moral (experiencia de libertad y responsabilidad), presentando valores "encarnados" en conductas (honestas, justas, solidarias...), en diferentes situaciones y por diferentes medios.

3. EL AULA COMO "COMUNIDAD DE INDAGACIÓN"

Como queda dicho, la propuesta que presentamos consiste en gran medida en implicar a los alumnos en una *investigación en valores*, y conseguir que el proceso se desa-

rolle de forma razonable. El planteamiento, próximo al modelo de "construcción racional y autónoma de valores" (M. MARTINEZ, 1995), persigue el acceso a criterios propios, razonados y solidarios, asumidos conscientemente, teniendo en cuenta:

- A. Ningún *modelo* o *fórmula* garantiza, fuera de toda duda, cuál es la opción más apropiada. La amplitud y sutilidad con que las cuestiones de valor se presentan en la vida social y personal, exige contar con un amplio abanico de habilidades y destrezas, tanto en el ámbito del razonamiento como en el de la sensibilidad.
- B. No es sólo que los estudiantes *aprendan* ciertas habilidades de razonamiento en torno a valores, sino que se impliquen en una *práctica* comprometida, de forma que esos valores lleguen a ser *vividos*, ejercidos de forma efectiva en la vida escolar como un estilo ético de convivencia.

¿Por dónde empezar...? Una vez más, contamos con la inestimable ayuda de una tradición tan antigua como la propia filosofía: la vieja educación socrática, cuyo impulso ético original implicaba la resolución moral de mantenerse en comunicación permanente. En efecto, el diálogo socrático, en su sentido de "búsqueda constructiva", es "el reconocimiento de que, tal vez, la verdad, la justicia, la belleza no están en un individuo, sino que sean patrimonio escondido de la colectividad, que la mayéutica de Sócrates colabora en alumbrar" (LLEDÓ, E., 1984: 94).

La pregunta por lo que es o lo que "vale" no es algo a lo que pueda responderse aparte de la relación y el diálogo con los demás. Un pasaje de la *Carta VII* de Platón es esclarecedor: "Sólo después de haberse acercado por mucho tiempo a estos problemas y de haber vivido y discutido en común, su verdadero significado se enciende de improviso en el alma como una luz..." (341, e). Después de "haber vivido y discutido en común..."; por tanto, no hablamos sólo de una conexión intelectual/racional, sino también cordial, emotiva: "Quien dialoga, escribe Machado, ciertamente, afirma a su vecino, al otro yo;... Pero no basta la razón, el invento socrático, para crear la convivencia humana; ésta precisa también la comunicación cordial, una convergencia de corazones en un mismo objeto de amor" (MACHADO, A. 1978: 105).

En estas palabras, de claro tinte poético, se percibe el interés filosófico/educativo que para la educación en valores supone el "modelo dialógico", del que se han hecho eco autores de todos los tiempos (DEWEY, VYGOTSKI, PIAGET, FREIRE, HABERMAS...). Todo lo cual encaja con la idea que subyace en el planteamiento inicial de la materia: utilizar relatos para "introducir" el tema de los valores, en cuanto referente y ejemplo de cómo puede generarse un clima de diálogo e intercambio de ideas entre personas que aportan sus propios puntos de vista.

Como a tantas otras cosas, a dialogar se aprende... *dialogando*. y el aula puede ser el lugar privilegiado que propicie ese aprendizaje; una vez que los valores se "encarnan" en palabras, gestos o acciones, surge otra realidad: el *ambiente de aula*, es decir, el entorno concreto en que el profesor trabaja con sus alumnos; un espacio de atmósfera distendida, donde todos se enfrentan, desde la escucha y el respeto por lo diferente, a los problemas morales cotidianos y dialogan sobre ellos.

La puesta en marcha de esa relación dialógica dependerá de muchos factores en cada situación concreta, aunque el requisito previo en todo caso es crear un *clima de*

confianza entre todos los participantes. Junto a ello, ciertas condiciones parecen imprescindibles:

Compromiso de todos los miembros con el proceso de investigación; disposición a tomarlo en serio y ser consecuentes con los avances que se produzcan.

Renuncia al *subjetivismo* de la opinión personal: el proceso de investigación tiene su propia lógica, diferente de los intereses personales de los participantes.

Predisposición a la *revisión* y a la *crítica*, lejos de todo intento de conclusiones permanentes o indiscutibles.

Cierta actitud de *modestia*: sin la ayuda de la comunidad será difícil razonar y alcanzar proposiciones sólidas; además, con ese respaldo comunitario la investigación deja de ser un hecho azaroso o arbitrario. KANT lo expresa admirablemente: "¿... pensaríamos mucho, y pensaríamos bien, si no pensamos, por así decir, en común con otros que nos hacen partícipes de sus pensamientos y a quienes nosotros comunicamos los nuestros?" (Cit. En BILBENY, 1997, p. 173)

Finalmente, *reconocer* a los demás participantes como interlocutores válidos, con los que merece la pena intentar llegar a acuerdos respecto a temas y procedimientos.

Además de beneficiosa e interesante, la experiencia de diálogo favorece en los participantes una seria reflexión sobre la necesidad de aprender a *argumentar*, de llegar a ser más "razonables" en nuestros pensamientos y acciones, atendiendo no sólo a la lógica, sino también al contexto, fines, consecuencias... Esa exigencia de dar razones y motivos de lo que pensamos y hacemos puede ayudar a superar las fronteras de un "mundo de vida" concreto (grupo, comunidad, nación), para pasar a un horizonte más universal-la "gran Comunidad" (ROYCE)-, en el que el cuidado por los procedimientos y el respeto a la dignidad de los hombres permitan descubrir los intereses comunes que unen a todas las personas de todos los tiempos, por encima de razas, géneros o creencias.

4. CONCLUSIONES FINALES

Como todo tema que atañe a la condición humana, el estudio sobre la paz es muy complejo y se puede enfocar desde diversas perspectivas. Hemos tratado la vivencia de la paz desde la educación y nos hemos apoyado en diversos textos filosóficos, en canciones, poemas y cine a fin de tomar conciencia de la necesidad de fomentar la paz ante otras agresiones a la misma.

Estamos convencidos y ésta ha sido nuestra experiencia que educar para la paz es un proyecto pedagógico y creativo, que tiene en cuenta lo que hay y, sobre todo, desea construir un futuro. Hemos constatado que al analizar estos temas que son tan cercanos a la vivencia humana, tendemos a culpabilizar a otros, a los más cercanos sin tomar en cuenta la aportación que podemos realizar cada uno desde nuestra propia vida. Tomar conciencia de la realidad e intentar mejorar ha sido y es el objetivo de la educación. En el caso de la educación para la paz se explica en términos de la calidad de la relación e interacción humanas a dos niveles:

- a) la forma de llevarse con los próximos.
- b) a escala internacional, la cual se corresponde con la estructura socio-económica que regula las relaciones de los pueblos. En este segundo sentido podrá mejorarse la paz si hemos aprendido a vivir una liberación e igualdad a escala personal.

La paz, como hemos visto, encierra altos valores: armonía, justicia social, bienestar, relaciones justas, tranquilidad interior, ... La paz es un fenómeno positivo. De ahí que la investigación para la paz ha de ser la de una ciencia de la realización humana y por tanto, hemos de desarrollar la paz positiva que consiste en una cooperación no violenta, igualitaria, no explotadora, no represiva, que supone interacción e interrelación dinámicas basadas en el apoyo mutuo, confianza, reciprocidad y cooperación.

Por ello, si consideramos que el valor principal es la realización humana y que ésta se desarrolla a través de la libertad y la justicia hemos de considerar que los conflictos no se eliminan sino que emergen y disminuyen, por lo que nuestro objetivo ha sido el de comprender, orientar, generar dichos conflictos en nuestros debates en el aula a fin de que las tensiones humanas se regulen de modo productivo y no excluyentes.

Más aún, en la realización humana en nuestro progreso moral es tan importante el objetivo como la forma para alcanzarlo. Si como hemos afirmado la realización humana se genera a base de libertad y justicia, entonces hemos de caer en la cuenta que muchos conflictos se arraigan en la incompatibilidad de estos valores. Es decir, que actuamos bajo una concepción reductiva que nos lleva a preferir uno excluyendo el otro, y no hacemos el esfuerzo creativo de mantener una justa tensión entre ambos, aunque sea difícil.

Hemos tratado de enfocar estos temas en nosotros mismos, como educandos y futuros educadores, y hemos evitado el culpabilizar sólo al gobierno o al sistema, pues nuestros alumnos cuando se preguntan por el tema de la paz piensan en las pasadas huelgas en las que salieron a la calle pidiendo que España No se alineara a favor de la guerra contra Irak. Nos hemos ido preguntando, entonces, qué podemos aportar desde la Educación para fomentar la paz. En medio de estas preguntas, una alumna ante un clima más o menos desesperanzado, intervino para decir: "Todos sabemos qué es lo que podemos hacer, siempre podemos contribuir para que exista más paz, pues sabemos cómo hemos de actuar". Así, tras estas palabrestan convincentes hemos ido aclarando los siguientes conceptos:

- * **Concienciación.** Es un modo de apoderamiento, que significa tomar conciencia de nosotros mismos. Este es un valor importante para comprender el comportamiento personal en los conflictos.
- * **Comprensión de los demás.** Significa tomar conciencia del papel que uno mismo puede aportar y nos ayuda a participar en los sentimientos y percepciones de otros.

María Zambrano afirma que la paz es una forma de vivir. Este texto nos ha dado que pensar y nos ha sensibilizado acerca de que la paz se construye, va transformando nuestra personalidad, y es la mejor respuesta que podemos ofrecer en el trato con los

demás. La paz se puede enseñar. En efecto nuestras actitudes tienen una relación directa con las situaciones que otros padecen, pues la violencia directa supone siempre una situación de injusticia. Si, como hemos dicho, no interesa evitar o disfrazar los conflictos, entonces se debe estructurar la relación injusta y violenta, para concretarla en una pacífica, recíproca y justa. Por ello hemos de tener en cuenta:

- a) La continuidad. La paz hay que emplearla siempre. Así dice Gandhi «no hay un camino para la paz, la paz es el camino».
- b) La reciprocidad, pues la violencia engendra violencia.
- e) La equiparación. Toda violencia es idéntica e injustificable, «Si consentimos en usarla, consentimos en que el adversario la use también».
- d) La auto justificación, todo violento se miente a sí mismo, por ello no admite otra forma de comportamiento.

Desde los textos filosóficos, las canciones, los poemas... hemos ido acercándonos a la paz desde la idea de ser persona que consiste en crear moral, de generar valores que vamos proponiendo en nuestra relación con los otros. Pues a esta conquista la denominamos civilización. Por ello, la educación convoca siempre a la vivencia y supone asumir cambios de actitudes, pues si la información sobre los valores no sobra, tampoco basta. Ya que lo más propio del ser humano es valorar y aprender a valorar desde su vivencia, poco a poco, pero sin excusas ni pausas.

Todos estos motivos nos hacen caer en la cuenta que la educación y, en concreto, la escuela no puede suponer un ámbito cerrado sino ha de ser un espacio celebrativo, en el que se convoca a preguntas: el qué y para qué, el dónde y el cómo, lugar donde se acogen las inquietudes, se favorece la participación, se cuestionan los propios conocimientos... y se garantizan valores como la paz, en medio de nuestras dificultades y limitaciones humanas.

Así pues la paz es búsqueda y resolución no violenta de conflictos. Esta es la tarea educativa en la que hemos de comprometernos y, además, este es el proyecto moral en el que nos aventuramos, porque nadie puede enseñar lo que antes y simultáneamente no se enseña a sí mismo.

Las canciones, los poemas... nos han ayudado a recrear en cada ___ de las sesiones en las que hemos tratado estos textos ese espacio al tiempo lúdico y reflexivo, en el que nos hemos sensibilizado con diferentes autores de nuestra época, que nos han hecho ver que el valor de la paz nos es tan cercano como complejo, la cercanía nos hace pensar en su posibilidad y la complejidad nos despierta la atención para generar en nosotros y en nuestros futuros alumnos el deseo de descubrir que la paz es siempre posible.

ANEXO: Materiales y recursos

En el presente ANEXO incluimos algunos de los materiales preparados para trabajar en los diferentes ámbitos de la materia: cuentos, cine, poesía.... En ellos cristaliza uno de los aspectos más peculiares de la presente propuesta: servirnos de elementos de la experiencia cotidiana, que forman parte de -y tienen gran importancia en- la vida de las personas, y hacer de ellos aliados en la tarea de educar en valores, en lugar de ignorarlos y recurrir exclusivamente a materiales "escolares" al uso.

Por otra parte, la práctica diaria ha confirmado algo que ya sabíamos: que el enorme poder de atracción de estos materiales favorece la participación y espontaneidad de los asistentes, contribuyendo a hacer del curso una experiencia satisfactoria.

Un apunte más de índole metodológica: Las exposiciones y debates en clase en torno a los materiales presentados, han ido acompañadas en cada caso de "sesiones específicas de tutoría" para los diferentes apartados de la asignatura, de las que han surgido sugerencias, recomendaciones y propuestas metodológicas para el trabajo de los grupos de alumnos formados al efecto. En la valoración global del curso serán de especial interés los comentarios y observaciones que los participantes hagan en el cuestionario final sobre diferentes aspectos del mismo: organización, metodología, contenido... El análisis de esos resultados será de gran ayuda para valorar la orientación o sentido general de la materia, dentro del objetivo común de "educar para la paz y la convivencia".

A) CINE: *Ji;Hatari!*" (1961), de Howard Hakws

Dos de las sesiones estuvieron dedicadas a la proyección de *¡Hatari!*, de H. Hakws, y al coloquio posterior. La película narra las peripecias de un grupo de cazadores de fieras vivas con destino a los parques zoológicos europeos, en la reserva de Momella, cerca de Arusha, en Tanganika. Se suceden, con alternativas de éxito y fracaso, los intentos de cazar diversos animales salvajes, en el marco de situaciones que dan un sentido especial a la vida de grupo.

Tanto el tema de la película como el tratamiento que hace el director favorecen el debate sobre la presencia de cuestiones morales en la vida cotidiana, circunstancia que encaja con los objetivos de la asignatura. Como apunta F. Martialay, "... se puede afirmar que Hakws ha hecho un film sobre la moralidad del hombre que lucha contra los peligros externos e internos para afirmar su propia madurez...".

B) CUENTO: "Las tres cabezas del gigante".

El fragmento escogido pertenece a *Lisa*, un relato de M. Lipman, que forma parte del currículo del programa de "Filosofía para Niños". Harry, uno de los personajes, conversa con su padre sobre cuestiones relativas a la verdad y "decir la verdad". Para intentar aclarar el tema, el padre recurre a un cuento de hadas noruego, en el que aparece un gigante con dos cabezas de más, una debajo de cada brazo:

¿ Bien, ahora supón que te pregunto si era guapo, ¿qué dirías?

- No te podría contestar mirando sólo una de las cabezas. Tendría que mirar las tres, y ver cómo lucen en conjunto.

- Muy bien, ¿y no es posible que de la misma manera tu problema tenga dos cabezas escondidas además de la que se ve?

- Sí, pero no te sigo.

- Vamos a decir lo obvio, la cabeza visible es si lo que dices es verdadero o falso. Vamos a decir que una cabeza oculta es lo que intentas hacer al decirlo. y digamos que la otra cabeza oculta es si lo que dices puede herir a alguien. Ahora, como dijiste antes, tienes que mirar las tres cabezas, y cómo se relacionan entre sí, antes de asegurar si está bien o no decir algo.

- Entonces, ¿cuándo estaría mal, siempre mal, mentir? ¿Cómo podría estar seguro de que estaría mal?

- No sé con absoluta certeza, pero creo que podrías estar bastante seguro si supieras que lo que dices es falso, que quieres molestar a alguien, y que si lo dices haría más mal que bien.

- ¿Son esas las tres cabezas del gigante?

- Sí. Ésas son las tres cabezas del gigante. Pero quiero advertirte que rara vez encuentras las tres cabezas, y si sólo puedes ver una o dos, tienes que adivinar.

- Papá, ¿puedes explicarme mejor qué pasa cuando sólo ves dos de las cabezas, en lugar de las tres?

- Por supuesto, pero tienes que aguantar que te cuente una anécdota. ¿Crees que podrás soportarlo?

- Lo intentaré. Lo que sea.

- De acuerdo. Esto..., es un recuerdo personal. ...

-¿Quieres decir que es verdad?

- Qué te dije sobre ese tipo de preguntas.

- De acuerdo, cerraré el pico. Cuéntamelo, exactamente como lo recuerdes.

- Cuando era pequeño, mucho más pequeño que tú, mi madre decidió hacerme una fiesta de cumpleaños, y que invitara a todos mis compañeros de clase. Así pues, me dijo que escribiera las invitaciones a todos, diciéndoles que vinieran a mi fiesta la tarde del 14. Primero escribí a Kenny, pero a mi no me gustaba Kenny y quería ofenderlo. Deliberadamente le dije que viniera el 16. Pero descubrió que la fiesta era en realidad el 14, que es cuando apareció, y lo pasó estupendamente.

Harry levantó la vista atentamente.

- ¡Ajá! Tú mentiste, y tu intención no era buena, pero no causó mucho daño.

- Correcto. Luego le escribí a Rally, a quien yo no podía soportar. Le dije que viniera el 14, y también que la encontraba odiosa.

- Entonces -interrumpió Harry-, lo que dijiste era verdad pero tratabas de ofenderla.

- y lo conseguí. Luego invité a mi amigo Sam, que no estaba en la clase. Le dije que mi madre quería que viniese, lo cual no era verdad. Pero no quería hacer daño. Sam vino y lo pasó muy bien.

- ¿Alguno más?

- Sólo mencionaré a una, Linda. Me caía muy bien Linda, pero por error la invité para el 16. Se perdió la fiesta y se ofendió mucho.

- Falso, causó daño, pero no con mala intención -dijo Harry.

- Podría seguir...

- No, por favor. Me da vueltas la cabeza.

- Bien, lo querías así.

- Sí gruñó Harry-, no lo habría aceptado de otra manera. "

(M. Lipman, *Lisa*. Ed. de la Torre, Madrid, 1989, pp.52 - 53)

C) POESÍA: *Romero sólo...* (León Felipe, 1884-1968).

Ser en la vida
Romero,
Romero sólo que cruza
Siempre por caminos nuevos;
Ser en la vida
Romero,
Sin más oficio, sin otro nombre
y sin pueblo...;
Ser en la vida
Romero..., romero...,
Sólo
Romero.
Que no hagan callo las cosas,
Ni en el alma ni en el cuerpo...
Pasar por todo una vez,
Una vez solo y ligero, ligero,
siempre
ligero.
∞. Un día
todos sabemos
hacer justicia,
tan bien como el rey hebreo
la hizo,
Sancho el escudero
y el villano Pedro Crespo...
Que no hagan callo las cosas
Ni en el alma ni en el cuerpo...
Pasar por todo una vez,
Una vez solo y ligero, ligero,
Siempre
Ligero.
Sensibles
a todo viento
y bajo
todos los cielos,
poetas
nunca cantemos
la vida
de un mismo pueblo

ni la flor
de un solo huerto...
Que sean todos
los pueblos
y todos
los huertos nuestros.

BIBLIOGRAFÍA

- ABELLÁN, J.L. (1994): "Una cultura para la paz", *Ideas para el siglo XXI*, Ed. Libertarias, Madrid,
- BILBENY, N. (1997): *La revolución en la ética*. Anagrama, Barcelona.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional para la Educación del siglo XXI*. Santillana/UNESCO, Madrid.
- JARES, X. (2000): *Educación y conflicto*. Ed. Popular, Madrid.
- KANT, M. (1795): *La paz perpetua*.
- LIPMAN, M. (1988): *Lisa*, Ed. de la Torre, Madrid.
(1988): *Investigación ética*, Ed. de la Torre, Madrid.
- LEDERACH, J.P. (2000): *El abece de la paz y los conflictos*. Catarata, Madrid.
- LLEDÓ, E. (1984): *La memoria del logos*, Tecnos, Madrid.
- MACHADO, A. (1978): *Juan de Mairena*, ed. de José M^a Valverde, Castalia, Madrid.
- MARTINEZ MARTÍN, M. (1995): "La educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 7, pp. 13-40.
- ORTEGA y GASSET, (1938): "En cuanto al pacifismo". O.C., Madrid.
- POLE, D. (1982): "El concepto de razón", en Dearden, R.F., Hirst, P.H., Peters, R.S., *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Narcea, Madrid, pp. 149-173.
- PUIG, I. (1996): *Cuentos para pensar*, Destino, Barcelona.
- PUIG, I. y SÁTIRO, A. (2000): *Jugar a pensar*, Octaedro, Barcelona.
- RUBIO CARRACEDO, J. (1992): *Ética constructiva y autonomía moral*, Tecnos, Madrid.
- VV.AA. (2001): *Educar desde y para la paz*. Fund. Fernando Rielo, Madrid.
- ZAMBRANO, M^a (1994): Los peligros de la paz, *Las palabras del regreso*. Amaru Ed., Salamanca.

El ejercicio de la mirada como respuesta creativa a la realidad

Antonio Miguel CUENCA ESCRIBANO
Catedrático de Didáctica de las Artes Plásticas y Visuales
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

Se propone la capacidad de observación, la curiosidad, el incentivo de la mirada, como un eje fundamental y vertebrador del conocimiento de la realidad. El Arte en todas sus manifestaciones y en concreto El Arte Contemporáneo, son interpretaciones plurales de esa realidad, que nos sumerge en otra realidad, permitiendo y propiciando entender mejor, a la vez que estimula la capacidad creativa y mejora personal.

ABSTRACT

The capacity of observing and being curious, as well as the capacity of looking, are a fundamental and structural basis to achieve the knowledge of Reality. Art in all its forms, specially Contemporary Art, is a major interpretation of Reality. Art leads us into a new Reality and provides us with a better understanding of Reality. Art stimulates our creative capacity and personal improvement.

Propongo un nuevo talante ante la realidad. Es el cultivo de la curiosidad, de la observación, del interés, de la atención hacia la propia realidad ante las situaciones más cotidianas. La conexión con la realidad normal de cada día, con la vida, es el punto de partida, como una de las necesidades más acuciantes de desarrollar el sentido estético. Esta Mirada a lo cotidiano se podría definir como; un modo de estar despierto ante la realidad plural, sirviendo de guía y método para aprender y desarrollar nuestro conocimiento. Es la naturaleza la que constantemente nos inquiere y pregunta, siendo nosotros ante ella, los que la interrogamos y nos emocionamos. La mente, ante los múltiples reclamos que nos llegan desde los diferentes canales perceptivos, efectúa inconscientemente una labor de poner orden, de estructurar y de dar forma, de sintetizar e integrar todo lo percibido, otorgándoles nuevos significados y sumándolos a los ya conocidos y vividos. Ese es el dinamismo activo de la mirada y de la atención. Esa capacidad de conciencia y de sensibilidad, que aporta una manera diferente de mirar y percibir.

Estamos poniendo el acento, no en lo que percibimos (conocimientos, ideas, conceptos), sino *en el modo como percibimos, en el interés por conocer, en ampliar nuestra capacidad de percibir mejor*. No es un problema de cantidad de lo conocido, sino en cualidad de nuestro conocimiento y de aptitud frente a la realidad.

La capacidad de conocer aquello inmediato y cercano, se ha de entender y relacionar con la riqueza y variedad de experiencias acumuladas, y esas experiencias, convertirse en los materiales con el que se erigen los edificios de la fantasía y de la creatividad y en general el conocimiento y los aprendizajes (Vygotsky L.S.) En este aspecto cuando más se mire, se observe, se experimente, cuanto más se aprehenda y asimile, tanto más rico y productivo será nuestro saber, nuestra capacidad de imaginar y crear.

La valoración que se hace del concepto de conocer y también el de la capacidad creativa, se relaciona con la idea de mejoramiento personal, con el fino y trascendental sentir estético y con el desarrollo de todos los procesos cognitivos.

APRENDER A MIRAR PARA SER LIBRES.

Esta mejora de la capacidad de atención, de incremento de la sensibilidad, de acrecentamiento de la curiosidad activa ante la realidad, amplía, profundiza y mejora nuestro talante de ser autónomos, de romper estereotipos y clichés, esto es, ser libres. El término de libertad, entendido como una actitud personal, consciente y creadora. El desarrollo de la capacidad de mirar, de una manera personal y autónoma nos hará libres, así pues aprender a mirar de forma personal es la clave para ser nosotros mismos, inteligentes y creadores.

El Arte, en el sentido más amplio y profundo, indica fundamentalmente ese talante de libertad, de encuentro y respuesta ante la realidad, de manera personal. El arte está ahí, pero sin personas capaces de sentir, no será nada. La pregunta que nos podríamos plantear sería, ¿qué significa el Arte para las personas? Estimo que el centro de la cuestión, son las personas enfrentadas e inmersas en la realidad, plural y dispuesta a ser interpretada. El Arte está indudablemente en nosotros, el sentimiento de la belleza está en nosotros, la capacidad de emocionarnos está en

nosotros. Por tanto nos interesan las personas, su sensibilidad, su capacidad crítica y reflexiva. Mentes libres y creativas, capaces *de comprender para transformarse y transformar a su vez esa realidad*. Seres humanos dispuestos a asimilar las múltiples aportaciones que toda la realidad les brinda, y poder disponer entonces de otra dimensión, la estética. Entendida como una manera especial de observar y emocionarse ante las cosas.

LA EDUCACIÓN COMO DESARROLLO DE CAPACIDADES.

La educación en general ha favorecido más la acumulación de datos y contenidos conceptuales, que al desarrollo de capacidades, como la de mirar, la capacidad espacial, las capacidades creativas, etc. Ha minusvalorado el desarrollo de los sentidos, y en general al incentivo de la curiosidad visual. La educación, en toda su dilatada dimensión, ha de partir del desarrollo de los procesos cognitivos básicos, las capacidades perceptivas, los mecanismos de la observación y curiosidad de toda la realidad, al aliento y estimación de la creatividad, animando y no ahogando ese caudal que brota desde adentro.

Una parte del cerebro es el encargado de los mecanismos para reconocer la realidad, el mundo entero. De la misma manera que otra parte del cerebro es el encargado de imaginar y de poder transformar ese mundo, esa realidad. En este sentido se comprende la creatividad, fundamentalmente como una capacidad de aportar algo nuevo, de transformar esa realidad.

Cuando se habla de realidad, se comienza por la conciencia de esa realidad, estableciéndose una dinámica de receptor-emisor. El juego en el niño, es un mecanismo creador de realidad, que le genera gozo y felicidad. Es el salto del nivel objetivista, como un mero espectador pasivo ante la realidad, al nivel lúdico, creador, que trasciende la realidad, la transfigura y la interpreta. Se trata de mantener una postura activa, creadora, sumergidos en la realidad como el nadador que domina el agua y no se ahoga, o el aviador, que en el aire puede volar. Inmersos en esa postura activa, es cuando surge el diálogo. A este respecto, Marleau Ponty, define la cultura como ese diálogo activo con la realidad. Es la lectura profunda que la realidad entera nos propicia, es el "sentido orbital" en palabras de Heidegger.

EL ARTE POSEE LA CAPACIDAD DE VER MÁS CLARO.

El arte posee en este aspecto señalado, la capacidad de alumbrar, la obra de arte como un "ámbito" de la realidad, que ejerce una función envolvente respecto al sujeto que en ella se sumerge de modo consciente y receptivo. Es una inmersión por vía de encuentro, de diálogo comunicativo, de encuentro satisfactorio. "La experiencia artística es "un acontecimiento de dialogo, constructivo, positivo y lúdico" nos dice López Quintás. En ese encuentro, el hombre sale de sí y llega a lo más Íntimo de sí mismo, es lo que llamamos compromiso creador.

La respuesta la hemos ubicado, en muchas ocasiones, fuera de nosotros. La cimentación de las actitudes humanas, de lo que llamamos valores, han de basarse y desarrollarse desde las edades mas tempranas, a partir de las situaciones sencillas y

aparentemente nimias y dadas por sabidas, como saber mirar, saber escuchar, saber entender y conocer esa realidad.

No se trata únicamente de analizar y criticar la realidad, el mundo de la imagen, toda la realidad visual. Se ha de intentar mas bien poder cambiar esa realidad, comprenderla para modificarla, he aquí el sentido teleológico.

Ese es el sentido profundo de la creatividad, como un valor para el cambio. A este respecto, tomo las palabras de una exposición celebrada en Madrid en 1985 de las Escuelas Infantiles de la Reggio-Emilia, Italia, titulada (l'occhio se salta il muro 1984) "La educación ha de desarrollar primordialmente la capacidad de elección, de libertad; la libertad sentida y compartida como el gran bien comunitario a través de la comunicación entre los individuos". "De esa educación hecha de comunicación, es la base para alcanzar la cumbre de la libertad, el niño espera palabras con sentido de realidad y de sorpresa, de emoción, de pasado y de futuro, de aproximación al mundo. Tales palabras no pueden limitarse a lo oral, a lo escrito; han de ampliar la comunicación con el cuerpo, con los ojos, con las manos, con el gesto, con el tacto, con el olfato".

LA MEMORIA.

Es importante considerar igualmente, un mecanismo de la inteligencia que es *la memoria*. La memoria relacionada con esa atención a la realidad plena, que fija los aprendizajes y se convierte en el puente temporal del hoy con el ayer. La memoria como el archivo activo que permite comprender el presente para disponernos a la flecha del futuro.

¿Qué significa la memoria para la comprensión y el conocimiento de la realidad?

La memoria, hoy muy desprestigiada, no es un almacén de información propiciada por los sentidos y por la percepción, hay que entender la memoria como un elemento imprescindible para la comprensión, la selección y la producción de nuevas informaciones. En este aspecto la memoria es una acción creadora, en cuanto que el individuo realiza una tarea de acción personal. Una parte de la pérdida de memoria de los ancianos sanos depende de la pérdida de interés, del seguir preguntando por las cosas. Ortega decía "que para tener una buena imaginación hay que tener mucha memoria". Memoria como un material necesario para la imaginación y para la creatividad.

No se trata de acumular información, sino que esos datos cognitivos que también son emocionales, sean palanca motivadora para aprender mejor, para aprender a aprender.

NECESIDAD DE INTERPRETAR LA REALIDAD.

¿Pero hemos de quedarnos en un mero regodeo de lo aprendido, de lo memorizado y sabido?

J.A.Marina, dice "la inteligencia es una facultad dirigida fundamentalmente a conocer la realidad y también a la acción". Acción encaminada a mejorar esa realidad conocida. Ahí radica la importancia de esa "acción", en la dirección que tome. Acción controlada hacia lo valioso y hacia lo positivo y bueno. ¿Pero que es lo bueno y lo valioso?

El arte, los artistas, muestran la realidad, el mundo, de otro modo. Los diversos lenguajes con los que se sirve el arte, los lenguajes diversos como, la palabra y la poesía, el mundo visual y la pintura, el mundo sonoro y la música, aportan un conocimiento de esa realidad plural, adentrándonos en el mar de los sentimientos y de las sensaciones, de la evocación y la memoria. Esos diferentes lenguajes, como formas diversas que apuntan a lo más profundo del ser humano.

El Arte, como un complemento necesario en nuestras vidas, en nuestra realidad, puente que va desde la realidad a la otra orilla de la interpretación de esa realidad. "Arte que nos permite ver lo invisible, que nos hace sentir y soñar. La realidad nos habla, hay que estar atentos a esa realidad que emerge de las cosas. Los artistas, los poetas y pintores se convierten en fenomenólogos natos, que entienden y comprenden esos mensajes." (Gaston Bachelard)

Una visión completa de las artes es la utopía de la Bauhaus. En ella el concepto de creatividad toma su fundamento en la artesanía y en el atento estudio de la naturaleza (aprender a mirar) Nos hace preguntarnos, ¿qué enseña la naturaleza a la persona, para que se acreciente el talante creativo?, ¿El orden?, ¿La estructura?, ¿El contraste?, ¿El profundo misterio?, ¿El análisis de sus elementos?, ¿Las relaciones orgánicas?, ¿La composición y relación cuerpo-espacio?, ¿La belleza?

LA NATURALEZA FUENTE DE CREATIVIDAD.

Precedentes al estudio atento de la naturaleza, de aprender de ella como fuente de creatividad, han sido: Platón, proponiendo que la educación parta de; la gimnasia, la música y las matemáticas, esto es, el cuerpo y los sentidos, por la gimnasia, la sensibilidad y los sentimientos por la música, y la cabeza e inteligencia por las matemáticas.

Rousseau, Pestalozzi, Frobel, Montessori, y tantos otros pedagogos, en todos ellos prevalece, la apropiación libre y caprichosa de la realidad. Se trata de favorecer una más amplia familiarización con las principales cuestiones que la naturaleza brinda y sugiere y proporcionar nuevos y más ricos horizontes a la inteligencia y a la creación.

El Arte Contemporáneo no considera la imagen como un simple sustituto de la realidad, nos introducen en otra realidad.

Mirar para experimentar cualidades diversas. En este aspecto las artes en general, proponen esas diversas cualidades de un modo mucho más eficaz, de una manera mucho más directa, las artes ayudan con su lenguaje, a descubrir y desvelar cualidades interpretadoras de esa realidad, haciéndolas palpables.

Mirar es dejarse arrebatar por la realidad; - proponiéndonos un adecuado estilo cognitivo - desarrollando la curiosidad, la observación del natural - Incentivando la sensibilidad ante el medio, sin estereotipos, ni prejuicios - despertando el interés y búsqueda - favoreciendo la convergencia de energía. - aportando nuevas soluciones - acentuando un ver más claro - disponiendo una mejora personal - desarrollando la imaginación espacial - propiciando una más aguda memoria visual - favoreciendo la atención.

Todos estos rasgos de la mirada, son valores. En la medida que crean en nosotros un aprendizaje autónomo y personal que nos mejora y desarrolla.

Rudolf Arheim, dice que, "mirar es experimentar cualidades y conectando con el significado de Arte, el Arte en general, nos ayudan a comprender e interpretar esas cualidades". Ahí radica su hondo sentido y trascendencia.

La creatividad en general y también la artística, se puede entender como un modo plural de acercamiento a la realidad comprendida y asimilada y a partir de ese entendimiento, modificarla.

LA CREATIVIDAD.

La creatividad es una necesidad del ser humano, como un impulso de recrear y de mejorar, de aportar algo nuevo. La Creatividad, entendida y considerada en toda su extensión, no es patrimonio exclusivo de las artes. Se puede ser creador en cualquier actividad humana.

El enfrentamiento ante la vasta realidad, determinada por dos factores; uno intrínseco, que se concreta con generar un proceso agradable, de despertar el interés, la curiosidad y el gusto, la emoción. Un segundo factor, de tipo externo, mucho más objetivo, de análisis y de desmenuzamiento de los componentes reales, para propiciar una mejor comprensión. Ambos factores, intrínsecos o extrínsecos, se interrelacionan y mezclan, como dos vasos comunicantes. Cuando aumenta la motivación intrínseca, aumenta la curiosidad y comprensión extrínseca, y cuando hay una carga mayor extrínseca, el interés, el agrado, la satisfacción se acrecienta. Lo ideal es que las motivaciones externas, sean revulsivos para las motivaciones internas, que son los auténticos motores de la conciencia y de la libertad.

En todo proceso de enseñanza aprendizaje, ha de ser una constante, el hecho de propiciar la diversidad interpretativa y personal, buscando las propias manifestaciones de los individuos. Procesos que busquen en primer lugar el encuentro con la realidad, para que informe, e informando, nos transforme. Y así convertir la mirada en una herramienta útil de aprendizaje y mecanismo de comunicación, de expresión y de proyección personal.

Todo lo anteriormente mencionado, se podría condensar en dos bloques, a saber:

- Comprender la realidad.
- Interpretar la realidad

COMPRENDER LA REALIDAD.

- Significa una postura activa de la mente para encontrarnos con esa realidad, se trata de un acercamiento, de generar procesos cognitivos, que darán como resultado la construcción de las propias imágenes mentales de esa realidad. Es un llenarse de vivencias en un continuo dialogo interno, critico y selectivo.
- Se trata de observar las características significativas de las situaciones y de los objetos de la realidad cotidiana. Cultura visual.
- Apreensión mediante la acción de todos los sentidos.
- Como un código emisor y receptor.
- Percepción de las cosas útiles y significativas.
- Conciencia de nuestro propio cuerpo y su relación con la realidad circundante.

En este estado de conciencia se articula la *capacidad espacial*. Capacidad que supone el uso del hemisferio derecho del cerebro, creativo y espacial.

- Relación del todo y de las partes. Composición y Orden.
Ubica los objetos en el espacio. Organización Espacial.
- Espacio interior y Espacio exterior.
- Generador del concepto de Movimiento y de Ritmo.
- Comprender la realidad entendida como una necesidad básica y fundamental en el ser humano.
- Curiosidad e interés por todos los estímulos sensoriales, y fundamentalmente los visuales. El aprendizaje de *la mirada* ayuda a pensar.
- Comprender la realidad mejorando y ampliando *la memoria*.
- Comprender la realidad, como una forma de ensanchar nuestro espacio interior, como el camino más directo a nuestro interior más profundo. Es posible que el exterior en su conjunto, no sea más que el contexto de nuestro interior (proyectamos en lo mirado nuestro yo profundo)
- Aprendiendo a mirar, acrecienta la expresión libre y espontánea.
- La mirada supone siempre una actitud crítica, activa y selectiva de todo lo mirado.
- La mirada informa pero también transforma, Ya que la mirada aúna la razón y los sentimientos, la reconstrucción conceptual y emocional.
- Mirar supone un proceso, una gimnasia mental que implica comprender lo que vemos.
- En el proceso de la mirada se genera un deseo de seguir mirando, en un continuo despertar de nuevos interrogantes. Se inicia el proceso con el gusto de lo mirado, con la satisfacción de lo encontrado y descubierto, comprendiendo el orden y la estructura oculta de la realidad, las fuerzas estructurales abstractas que son el armazón de todo lo visual.
- La mirada se tiñe de nuestros sentimientos. Cómo miramos, qué miramos, desde donde miramos.
- Análisis del Universo de las Formas. Análisis Geométrico y Análisis Analógico.
- Observación del Natural. El Dibujo del Natural.
- Patrones del Cústo y Análisis subjetivo, proyección del Inconsciente Simbología del Color. Lenguaje del Color. Teoría de los Colores.
- Análisis de los Contrastes de Color.
- Concepto y análisis de Realismo y Abstracción. No como casos antagónicos, sino complementarios.
- Análisis de la Imagen, Connotación y Denotación. La imagen reconocimiento y rememoración de la realidad.
- Ejercicios de Memoria Visual.
- Recorrido de la mirada, incentivos visuales. Dinamismo de la Atención. Análisis de la Luz, dirección de la fuente lumínica. La luz como Color. Las Sombras. Claroscuro.
- Las Nuevas Tecnologías, el manejo y uso de los Mass Media, Internet, Vídeo, Informática, etc. Precisan de una cultura visual, de una alfabetización visual que capacite para interpretar, criticar y discernir el mundo de la imagen y el poder icónico de las formas y de los colores.

INTERPRETAR LA REALIDAD.

Pero no es suficiente esa comprensión y análisis activo de la realidad, ya que requiere la intervención del hombre, para transformar y crecer, en un constante dinamismo. Precisa pues, la acción, la respuesta libre y creadora, la interpretación. La comprensión de la realidad, sería vana si no hay una respuesta. Supone una actitud creativa (mundo de la ciencia, de los progresos tecnológicos, el arte y la cultura)

- La interpretación libre y creativa de la realidad, brota de la necesidad profunda del ser humano de expresarse y de ser libre, como un impulso liberador
- Transformar y recrear la realidad para crear otra realidad.
- Interpretación, usando el potencial del lenguaje Plástico y Visual. Ejercicios con La Línea. (Curvas, rectas, regulares, irregulares, etc.) Interpretaciones Físico-Psicológicas de la Línea Vertical, Horizontal, Curva, Recta. Espirales. La Ordenación y Composición Espacial. Las Formas en el Espacio. Los diferentes puntos de vista, encuadres y ángulos de visión. Creando contraste de formas, colores, texturas, etc. Teorías del Contraste.
- Propiciando el manejo tanto de las Formas Planas como de las Formas Volumétricas. La expresión Tridimensional con los Volúmenes y el Espacio como fundamento del desarrollo de la Capacidad Espacial.
- Juegos con el Espacio. Representaciones del Espacio. El Espacio y El Color, su mutua interacción. Los Espacios Soñados o Recreados.
- Uso y manejo del Color.
- Ejercicios de Ritmo, Equilibrio y Movimiento. Percepción Estática y Dinámica.
- Procesos creadores en los que se trueque y recrear la realidad de un modo diverso. Surrealismo. Expresionismo. Abstracción. Instalaciones artísticas, etc.

BIBLIOGRAFÍA

- Bartolomeis (1998). *El color de los pensamientos y los sentimientos*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- Bayo Magalef, J. (1997). *Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales*. Barcelona: Ed. Antropos.
- Belgen, J.J. (1993). *Gramática del arte*. Madrid: Celeste ediciones.
- Boch, Eulalia. (1998). *El placer de mirar*. Barcelona: Altar.
- Bruner, J.S. (1980). *Investigación sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Rio.
- Caja, J (coord.). (2001). *La educación visual y plástica hoy*. Barcelona: Ed Grao.
- Cuenca, A. (1987). *Saber mirar*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. 1987.
- Chauchard, Paul. (1972). *El cerebro y la mano creadora*. Madrid: Ed. Narcea.
- Debray, Régis. (1994). *Vida y muerte de la imagen*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Efland, Arthur D. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós arte y educación.
- Eisner, E.W. (1987). *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona: Ed. Martínez roca.
- Eisner, E.W. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Eisner, E.W. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós Educación.

- Fernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- Gardner, H. (1988). *La nueva ciencia de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós.
- Gombrich, H. (1994). *Arte percepción y realidad*. Barcelona: Paidós.
- Graeme Chalmers, F. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.
- Guilford, J.P. (1994). *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós.
- Juanola R, A M. (1987). *La educación visual en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Lopez Quintás (1977). *Estética de la creación*. Madrid: Ed. Catedra.
- Marín Ibañez, R. (1981). *Técnicas del pensamiento creativo*. Valencia: LC.E. Universidad Politécnica.
- Marina, J.A. (2001). *Hablemos de la vida*. Madrid: Temas de hoy S.A.
- Mark, L. Knapp (1992). *La comunicación no verbal, el cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Matthews, John. (2002). *El arte de la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Parini, P. (2002). *Los recorridos de la mirada*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Rainer, Wick. (1992). *La pedagogía de la Bauhaus*. Madrid: Ed. Alianza.
- Romo, M. *Psicología de la creatividad*.
- Sanchez Mendez, M. (1987). *Capacidad creadora, métodos y procesos creativos*. Madrid: M.E.C.
- Taylor, J.C. (1985). *Aprender a mirar*. Madrid: La Isla de Buenos Aires.
- Vygotsky, L.S. (1982) *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Ed. Akal.
- Wick, R. (1986). *Pedagogía de la Bauhaus*. Madrid: Alianza.