

Primer Taller de Actualización
sobre el Programa de Estudios 2006

Formación Cívica
y Ética

Antología

SEP



Reforma de la Educación Secundaria

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

**Formación Cívica
y Ética**

Antología



Formación Cívica y Ética. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria fue elaborado por personal académico de la Dirección General de Desarrollo Curricular, que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

La SEP agradece a los profesores y directivos de las escuelas secundarias y a los especialistas de otras instituciones su participación en este proceso.

Compiladores

María Eugenia Luna Elizarrarás (coordinación)
Martha Estela Tortolero Villaseñor
Verónica Florencia Antonio Andrés
José Ausencio Sánchez Gutiérrez
Roberto Romero Ordaz
Roberto Renato Jiménez Cabrera

Coordinador editorial

Esteban Manteca Aguirre

Cuidado de edición

Leslie Abril Cano

Diseño

Ismael Villafranco Tinoco

Formación

Leticia Dávila Acosta
Julián Romero Sánchez

Primera edición, 2007

© SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2007
Argentina 28
Col. Centro, C. P. 06020
México, D. F.

ISBN 978-968-9076-70-4

Impreso en México

MATERIAL GRATUITO. PROHIBIDA SU VENTA

Índice

Presentación	5
Introducción	7
¿En qué consiste lo moral? <i>Adela Cortina y Emilio Martínez</i>	9
Posturas <i>Pablo Latapí Sarre</i>	25
La clave de los campos sociales: competencias del actor autónomo. O cómo evitar ser abusado, aislado, dominado o explotado cuando no se es rico ni poderoso <i>Philippe Perrenoud</i>	39
La educación moral en la escuela <i>J. Ma. Puig Rovira y X. Martín García</i>	63
La evaluación auténtica centrada en el desempeño: una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza <i>Frida Díaz Barriga Arceo</i>	91
Los proyectos de trabajo. Una forma de organizar los conocimientos escolares <i>Fernando Hernández y Monserrat Ventura</i>	123

Los maestros son elemento fundamental del proceso educativo. La sociedad deposita en ellos la confianza y les asigna la responsabilidad de favorecer los aprendizajes y de promover el logro de los rasgos deseables del perfil de egreso en los alumnos al término de un ciclo o de un nivel educativo. Los maestros son conscientes de que no basta con poner en juego los conocimientos logrados en su formación inicial para realizar este encargo social sino que requieren, además de aplicar toda la experiencia adquirida durante su desempeño profesional, mantenerse en permanente actualización sobre las aportaciones de la investigación acerca de los procesos de desarrollo de los niños y jóvenes, sobre alternativas que mejoran el trabajo didáctico y sobre los nuevos conocimientos que generan las disciplinas científicas acerca de la realidad natural y social.

En consecuencia, los maestros asumen el compromiso de fortalecer su actividad profesional para renovar sus prácticas pedagógicas con un mejor dominio de los contenidos curriculares y una mayor sensibilidad ante los alumnos, sus problemas y la realidad en que se desenvuelven. Con ello, los maestros contribuyen a elevar la calidad de los servicios que ofrece la escuela a los alumnos en el acceso, la permanencia y el logro de sus aprendizajes.

A partir del ciclo 2006-2007 las escuelas secundarias de todo el país, independientemente de la modalidad en que ofrecen sus servicios, iniciaron la aplicación de nuevos programas, que son parte del Plan de Estudios establecido en el Acuerdo Secretarial 384. Esto significa que los profesores trabajan con asignaturas actualizadas y con renovadas orientaciones para la enseñanza y el aprendizaje –adecuadas a las características de los adolescentes, a la naturaleza de los contenidos y a las modalidades de trabajo que ofrecen las escuelas.

Para apoyar el fortalecimiento profesional de los maestros y garantizar que la reforma curricular de este nivel logre los resultados esperados, la Secretaría de Educación Pública (SEP) elaboró una serie de materiales de apoyo para el trabajo docente y los distribuye a todos los maestros y directivos: *a)* documentos curriculares básicos (plan de estudios y programas de cada asignatura); *b)* guías para orientar el conocimiento del plan de estudios y el trabajo con los programas de primer grado; *c)* antologías de textos que apoyan el estudio con las guías, amplían el conocimiento de los contenidos programáticos y ofrecen opciones para seleccionar otras fuentes de información, y *d)* materiales digitales con textos, imágenes y sonido que se anexarán a algunas guías y antologías.

De manera particular, las antologías reúnen una serie de textos para que los maestros actualicen sus conocimientos acerca de los contenidos de los programas de estudio y se

apropien de propuestas didácticas novedosas y de mejores procedimientos para planear y evaluar la enseñanza y el aprendizaje. Se pretende que mediante el análisis individual y colectivo de esos materiales los maestros reflexionen sobre sus prácticas y fortalezcan su tarea docente.

Asimismo, con el propósito de que cada entidad brinde a los maestros más apoyos para la actualización se han fortalecido los equipos técnicos estatales con docentes que conocen el plan y los programas de estudio. Ellos aclararán dudas y ofrecerán las orientaciones que requieran los colectivos escolares, o bien atenderán las jornadas de trabajo en que participen grupos de maestros por localidad o región, según lo decida la autoridad educativa local.

Además, la SEP iniciará un programa de actividades de apoyo a la actualización sobre Reforma de la Educación Secundaria a través de la Red Edusat y preparará los recursos necesarios para trabajar los programas con apoyo de los recursos de la internet.

La SEP tiene la plena seguridad de que estos materiales serán recursos importantes de apoyo a la invaluable labor que realizan los maestros y directivos, y de que servirán para que cada escuela diseñe una estrategia de formación docente orientada a fortalecer el desarrollo profesional de sus integrantes. Asimismo, agradece a los directivos y docentes las sugerencias que permitan mejorar los contenidos y la presentación de estos materiales.

Secretaría de Educación Pública

Introducción

La educación básica tiene como una de sus tareas contribuir tanto a la formación ciudadana de los estudiantes, como a su formación ética. De manera específica, la asignatura Formación Cívica y Ética constituye un espacio para el trabajo sistemático en torno al desarrollo de competencias que permitan a los alumnos responder a los retos de la sociedad actual, incidir en asuntos de interés público, actuar de manera autónoma conforme a principios como la libertad, la igualdad, la solidaridad y la justicia, al tiempo que tomar decisiones responsablemente.

La asignatura Formación Cívica y Ética se nutre de los conocimientos generados en diversas disciplinas tales como: la filosofía, la ética, el derecho, la ciencia política, la sociología, la psicología, la antropología, la pedagogía, entre otras. Los aportes de estas disciplinas contribuyen a la comprensión del desarrollo social y moral de los alumnos y de su sentido en la formación de una ciudadanía competente para las sociedades del siglo XXI.

Para la conformación de esta *Antología*, se realizó una selección de textos cuyo enfoque teórico y metodológico ofrecen fundamentos para el trabajo con la asignatura. De este modo, se incluyen siete textos, cada uno de los cuales aporta elementos de diversa índole a la comprensión de la asignatura desde una óptica distinta.

En primer término se encuentra el texto “¿En qué consiste lo moral?”, de Adela Cortina y Emilio Martínez, el cual brinda un panorama de las diferentes concepciones acerca de la moral y contrasta este ámbito moral con otros relativos a lo que los autores denominan campos de la reflexión práctica.

En segundo término, se encuentra el texto “Posturas”, de Pablo Latapí Sarre, quien analiza las distintas posiciones sobre formación valoral y ciudadana que han existido y existen en México, varias de las cuales han incidido en las diferentes propuestas de formación en valores y en los materiales didácticos que circulan en el país.

En tercer lugar se encuentra el texto “La clave de los campos sociales: competencias del actor autónomo. O cómo evitar ser abusado, aislado, dominado o explotado cuando no se es rico ni poderoso”, de Philippe Perrenoud. En él se analizan las competencias que requieren desarrollar las personas para actuar con autonomía en las sociedades actuales, se trata de competencias ciudadanas, algunas de las cuales coinciden con las competencias cívicas y éticas definidas en el programa de la asignatura.

Del libro *La educación moral en la escuela*, de J. Ma. Puig Rovira y X. Martín García, se reproducen dos textos: “Unidad didáctica y valores”, en el que se describen los elementos que deben considerarse en una planeación didáctica, de manera particular sobre temas de formación valoral; este texto puede ser un buen referente para diseñar la planeación

didáctica de los bloques temáticos de Formación Cívica y Ética. “Recursos para la educación moral” es un material que ofrece distintas estrategias metodológicas para trabajar la formación valoral, mismas que se pueden utilizar para abordar distintos temas de Formación Cívica y Ética.

La siguiente lectura es “La evaluación auténtica centrada en el desempeño: una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza”, de Frida Díaz Barriga Arceo, que ofrece recursos para evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje en Formación Cívica y Ética los cuales, además de novedosos, orientan hacia una práctica de la evaluación congruente con el enfoque de la asignatura.

Finalmente, se presenta el texto “Los proyectos de trabajo. Una forma de organizar los conocimientos escolares”, de Fernando Hernández y Monserrat Ventura, que ofrece elementos para fundamentar el trabajo por proyectos del bloque cinco del programa de cada curso.

La selección de textos tiene como única finalidad brindar recursos útiles y viables a los docentes de Formación Cívica y Ética. La mayoría se articulan a las actividades propuestas en la *Guía de Trabajo*. Se invita a los maestros a leerlos con detalle y en toda su extensión para sacar un mayor provecho de ellos desde su perspectiva y práctica docente personal.

¿En qué consiste lo moral?*

Adela Cortina y Emilio Martínez

Diversidad de concepciones morales

En el capítulo anterior llamábamos “concepción moral”, en general, a cualquier sistema más o menos coherente de valores, principios, normas, preceptos, actitudes, etcétera, que sirve de orientación para la vida de una persona o grupo. Todos adoptamos una determinada concepción moral, y con ella “funcionamos”: con ella juzgamos lo que hacen los demás y lo que hacemos nosotros mismos, por ella nos sentimos a veces orgullosos de nuestro comportamiento y otras veces también pesarosos y culpables. A lo largo de la vida, las personas pueden adoptar, o bien una sola o bien una sucesión de concepciones morales personales; si no nos satisface la que teníamos hasta ahora en algún aspecto, podemos apropiarnos de alguna otra en todo o en parte; y esto tantas veces como lo creamos conveniente. Salvo que hayamos nacido en el seno de una tribu aislada del resto del mundo, podemos conocer otras tradiciones morales ajenas a la que nos haya legado la propia familia, y a partir de ahí podemos comparar, de modo que la concepción heredada puede verse modificada e incluso abandonada por completo. Porque en realidad no existe una única tradición moral desde la cual edificar la propia concepción del bien y del mal, sino una multiplicidad de tradiciones que se entrecruzan y se renuevan continuamente a lo largo del tiempo y del espacio.

Ahora bien, todas las concepciones morales –cada una de ellas– contienen algunos elementos (mandatos, prohibiciones, permisos, pautas de conducta) que pueden entrar en contradicción –al menos en aparente contradicción– con los de otras concepciones morales diferentes. Algunos pueblos han permitido la antropofagia, mientras que otros la prohíben tajantemente; otros han practicado sacrificios humanos, muchos han permitido la esclavitud, y en nuestros días, por seguir poniendo ejemplos, hay gran disparidad en el modo de entender el papel de la mujer en la sociedad y en otras muchas cuestiones morales. Sin embargo, cada tradición, cada concepción moral, pretende que su modo de entender la vida humana es el modo más adecuado de hacerlo: su particular manera de orientar a las personas se presenta como el mejor camino para ser plenamente humanos. En este punto es donde surge la gran pregunta: ¿es posible que toda concepción moral sea igualmente válida?, ¿es indiferente adoptar una u otra, en caso de poder elegir?, ¿existen criterios racionales para escoger, entre distintas concepciones morales, aquella que pudiéramos considerar como “la mejor”, la más adecuada para servir de orientación a lo largo de toda la vida?

Para responder a esas preguntas sin caer en una simplificación estéril hemos de ir paso a paso: en primer lugar, abordaremos la compleja cuestión de en qué consiste la moralidad, es decir, qué rasgos específicos comporta la dimensión moral frente a otras dimensiones de la vida humana; para ello habremos de recorrer algunas de las principales reflexiones

* En *Ética*, 3ª ed., Madrid, Akal, 2001, pp. 29-50.

filosóficas que se han elaborado hasta la fecha. En segundo lugar, dichas reflexiones, junto con las que ya hemos expuesto en el capítulo anterior, nos llevan una y otra vez a una importante distinción conceptual entre la *forma* y el *contenido* de las concepciones morales, de modo que afirmaremos que la universalidad de lo moral pertenece a la forma, mientras que los contenidos están sujetos a variaciones en el espacio y en el tiempo, sin que esto suponga que todas las morales posean la misma validez, puesto que no todas encarnan la forma moral con el mismo grado de adecuación. En tercer lugar, habremos de examinar los criterios racionales que cada filosofía propone para discernir cuáles de las propuestas morales encarna mejor la forma moral, y de este modo estaremos en condiciones de señalar algunos rasgos que debe reunir una concepción moral que aspire a la consideración de razonable, pero sobre todo estaremos en condiciones de mostrar la carencia de validez de muchas concepciones morales que a menudo pretenden presentarse como racionales y deseables.

En el presente capítulo sólo abordaremos el primero de los pasos que hemos apuntado: trataremos de responder a la pregunta: ¿en qué consiste la moralidad? Las restantes cuestiones serán abordadas en los capítulos posteriores.

Distintos modos de comprender lo moral

Determinar en qué consiste *lo moral* o la moralidad (no esta o aquella doctrina moral, sino el fenómeno moral en general) constituye el primer problema de la Ética y, a nuestro juicio, tal vez la tarea más compleja. A lo largo de la historia de la filosofía han ido surgiendo diferentes concepciones de la moralidad, fruto de enfoques filosóficos distintos. Cuando la filosofía antigua y medieval centraban sus reflexiones en la noción de *ser*, la moralidad era entendida como una *dimensión del ser humano*, la dimensión moral del hombre. En la Edad Moderna, la filosofía dejó de centrarse en el *ser* para adoptar

la *conciencia* como concepto nuclear, de modo que la moralidad se entendió como una *forma peculiar de conciencia*: la conciencia moral como conciencia del deber. Por último, cuando en el siglo XX se consolida el llamado “giro lingüístico” en filosofía, la moralidad será contemplada como un fenómeno que se manifiesta primariamente en la existencia de un *lenguaje moral* formado por expresiones tales como “justo”, “injusto”, “mentira”, “lealtad”, etcétera. Tales expresiones son comprensibles para todos los hablantes, de modo que la moralidad se considera como un fenómeno universal que merece ser estudiado.

Los diversos enfoques éticos han proporcionado algunas conclusiones sobre la naturaleza de la moralidad, de tal modo que podemos decir que “lo moral” se ha entendido y se entiende como un fenómeno que comporta algunos, o varios, o todos los rasgos siguientes:

- a) La moralidad es el ámbito de la realización de la vida buena, de la vida feliz, tanto si la felicidad es entendida como placer (hedonismo) como si se entiende como autorrealización (eudemonismo).
- b) La moralidad es el ajustamiento a normas específicamente humanas.
- c) La moralidad es la aptitud para la solución pacífica de conflictos, sea en grupos reducidos, o bien en grandes colectivos como son el país donde uno vive o el ámbito del planeta entero.
- d) La moralidad es la asunción de las virtudes propias de la comunidad a la que uno pertenece, así como la aptitud para ser solidario con los miembros de tal comunidad (comunitarismo).
- e) La moralidad es la asunción de unos principios universales que nos permiten evaluar críticamente las concepciones morales ajenas y también la de la propia comunidad.

Veamos ahora, siquiera sea brevemente, cuáles son las principales consideraciones que se han aducido para concebir la moralidad de tales modos.

La moralidad como adquisición de las virtudes que conducen a la felicidad

Entre los filósofos de la antigua Grecia lo moral se concibe como búsqueda de la felicidad o vida buena. Ser moral era sinónimo de aplicar el intelecto a la tarea de descubrir y escoger en cada momento los medios más oportunos para alcanzar una vida plena, feliz, globalmente satisfactoria. En este sentido, la base para conducirse moralmente es una correcta *deliberación*, es decir, un uso adecuado de la racionalidad, entendida aquí como *racionalidad prudencial*. Esta facultad nos permite discurrir sobre los medios y estrategias que conducen a ese fin al que todos tendemos inevitablemente: el fin de alcanzar el máximo de felicidad en el conjunto de nuestra vida. Aristóteles distingue claramente entre esa racionalidad moral que utilizamos para conducir prudentemente nuestra vida hacia la felicidad, y ese otro tipo de *racionalidad técnica*, que también poseemos, y que delibera sobre los medios más adecuados para alcanzar ciertos fines, pero en este caso se trata de fines puntuales y no se tiene en cuenta el marco global de la propia vida.¹

La distinción aristotélica entre la *razón prudencial* (verdadera *razón moral* según Aristóteles, aunque no lo será para Kant, como veremos) y la mera *razón técnica* tiene todavía un enorme valor para entender algunas cuestiones morales. Por ejemplo, supongamos que me planteo la elección de mi futura profesión u oficio con la mirada puesta en mi propia felicidad; la razón prudencial me lleva a pensar que me conviene escoger con mucho cuidado, teniendo en cuenta que es una elección que seguramente va a condicionar el resto de mi vida; por eso, tal reflexión me llevará a plantearme ciertas preguntas ante cada una de las profesiones posibles: ¿me gusta lo suficiente como para

dedicarme a ella durante decenios? ¿Poseo las cualidades necesarias para llegar a ser un buen profesional en ese ramo? ¿Tiene esa profesión una suficiente remuneración económica y un mínimo de reconocimiento social? ¿Se trata de una profesión en la que los riesgos físicos y psicológicos están suficientemente compensados por los bienes directos e indirectos que produce el ejercicio de la misma? ¿Es una profesión que aporta algo positivo a la comunidad en la que vivo o que más bien le produce perjuicio? ¿Hasta qué punto el ejercicio de esa profesión es compatible con el compromiso con los ideales morales, políticos y religiosos en los que creo? Se supone que una sabia decisión en este caso, una decisión moralmente acertada en el sentido *prudencial*, sería aquélla que armonizase al máximo las respuestas a preguntas como éstas, de modo que la profesión finalmente escogida compaginase mis gustos, mis aspiraciones económicas, mis expectativas de éxito social, mis ideales políticos y religiosos, etcétera. El acierto es una cuestión de cómo encajar una serie de elementos distintos de tal modo que formen un todo coherente y satisfactorio a largo plazo. Es una cuestión de cálculo sensato de las posibilidades y los deseos propios.

En cambio, ante un problema puntual como puede ser el de conseguir aprobar cierto examen de acceso para estudiar la profesión elegida, lo que se pone en marcha es la razón técnica: ¿Cómo hago –aquí y ahora– para asegurar el éxito en ese examen? ¿Me pongo a estudiar sistemáticamente o mejor busco un buen enchufe? ¿Me estudio toda la materia o selecciono unos cuantos temas que según se dice son los fundamentales? ¿Formo un equipo de estudio con otros compañeros que también van a presentarse a ese examen, o será mejor que me prepare en solitario? ¿Dispongo de todo el material necesario para prepararme o he de buscar más? Nótese que las cuestiones técnicas llevan consigo –inevitablemente– aspectos morales, como ocurre en este caso: la cues-

¹ Véase *Ética a Nicómaco*, VI, 4-5.

ción de cómo superar el examen nos hace ver que es posible una “solución honrada” y una “solución tramposa”, una opción “individualista” y otra más “comunitaria”, etcétera. Sin embargo, este cruce de ambos tipos de cuestiones pone de manifiesto la distinción entre ellos: porque es evidente que uno puede tener en cuenta las consideraciones morales a la hora de diseñar la mejor solución técnica de un problema concreto, o bien optar por no tenerlas en cuenta; tanto en un caso como en otro es posible que se tenga éxito en la solución del problema, pero las consecuencias para la armonía de la propia vida no serán las mismas; si la solución técnica ha sido “moral” (prudente en el sentido aristotélico), el individuo se sentirá probablemente más satisfecho que si ha aplicado una solución técnica “inmoral”, puesto que, al menos a largo plazo, las soluciones moralmente acertadas proporcionan mayor felicidad que las moralmente erróneas.

Sin embargo, ya entre los griegos hubo discrepancias sobre el modo de interpretar la felicidad. Por un lado, los *hedonistas* entienden la felicidad como placer, como satisfacción de los sentidos y ausencia de dolor. La escuela de Epicuro es representativa de este tipo de planteamiento. Por su parte, los *eudaimonistas* –fundamentalmente Aristóteles y sus seguidores– entienden que la felicidad no se identifica con el placer, aunque admiten que éste es un elemento imprescindible de la felicidad como un todo, pero añaden que lo esencial para ser feliz es realizar la actividad que es propia de cada tipo de seres. En el caso de Aristóteles, la actividad que, a su juicio, nos hace más felices, es la de entender el mundo y maravillarnos de todo cuanto contiene; las actividades que se refieren al pensamiento y al conocimiento serían las más propias del hombre: estudiar, reflexionar, averiguar las verdaderas respuestas a nuestras preguntas, satisfacer nuestra curiosidad, salir de dudas, etcétera. Otras escuelas filosóficas, especialmente tras la expansión del cristianismo en los primeros siglos de nuestra era, entendieron

la felicidad como ejercicio de otras actividades no necesariamente intelectuales (aunque sin despreciar éstas), como por ejemplo, todos aquellos que, como San Agustín, afirmaron que el amor es una actividad superior al conocimiento.²

En los tiempos modernos todavía persiste la corriente *hedonista*, representada especialmente por el utilitarismo. En efecto, muchos filósofos utilitaristas continúan identificando la felicidad con el placer, y el placer a su vez es entendido como sensación agradable, como satisfacción sensible. Frente a ellos, otras escuelas contemporáneas insisten en afirmar que, si bien la felicidad es algo a lo que todos los hombres aspiran, no es cierto que esa aspiración consista en experimentar sensaciones placenteras. Sin renunciar necesariamente al placer, lo que en realidad mueve a los seres humanos es la búsqueda de la felicidad entendida como “autorrealización”. Esta *autorrealización* es entendida de distintos modos por los teóricos no-hedonistas, pero todos ellos comparten el rasgo común de afirmar que el fin de la vida humana no es la obtención de placer, sino alcanzar otras metas que no siempre proporcionan una satisfacción sensible, y que sin embargo los humanos consideran como parte de su propia felicidad.

Para los hedonistas, la razón moral no puede ser otra cosa que *razón calculadora*, puesto que se trata de calcular los placeres y dolores con el fin de obtener el mayor saldo posible de placer con el mínimo de dolor. En cambio, los eudaimonistas pueden seguir concibiendo la razón moral como *razón prudencial*, puesto que su tarea es la ponderación de los distintos elementos a tener en cuenta en cada situación con el objetivo de alcanzar el mayor bien posible en el conjunto de la vida, entendido ese bien como el logro de la plena autorrealización.

Obsérvese, no obstante, que tanto hedonistas como eudaimonistas comparten el rasgo común que nos interesa en este momento: entienden la moralidad como búsqueda de la felicidad y, consecuentemente, conciben la razón moral

² Véase, por ejemplo, *La ciudad de Dios*, libro XI.

como una facultad que nos ayuda a encontrar los medios más adecuados para alcanzar un fin que ya está fijado de antemano por la naturaleza.

La moralidad de carácter individual: una capacidad para enfrentar la vida sin “desmoralización”

Entre las éticas que entienden la felicidad como *autorrealización* merece destacarse una tradición hispánica que comenzó con la obra de Ortega y Gasset y que ha sido continuada por Aranguren. Esta ética insiste en la *formación del carácter individual*, de tal modo que el desarrollo personal permita a cada cual enfrentar los retos de la vida con un estado de ánimo robusto y potente: se trata de tener la moral alta, lo contrario a sentirse desmoralizado.³ Esta visión de lo moral toma como referencia el signi-ficado deportivo de “estar en forma”: el individuo alto de moral es el que sigue un entrenamiento, el que a lo largo de su vida va ejercitándose para poder responder con coraje a los desafíos que la vida nos presenta a cada instante. Para ello es preciso tener claras las metas que uno desea alcanzar a lo largo de la vida y poseer un cierto grado de confianza en la propia capacidad para alcanzar dichas metas. Dicho de otro modo: para estar “en buena forma moral” es imprescindible contar con algún proyecto vital de *autorrealización* y con una buena dosis de *autoestima*.⁴ En este sentido, ésta es una ética que no sólo valora el altruismo como valor

moral, sino también la necesaria atención a esa razonable confianza en uno mismo y en el valor de los propios proyectos que resulta imprescindible para llevarlos adelante con altura humana.

Esta explicación de lo moral centrada en la formación o construcción del carácter tiene por referente [...] al individuo, que es primariamente el agente de la moralidad. Pero es aplicable también a las sociedades, porque una sociedad puede estar alta de moral o desmoralizada, puede tener arrestos para enfrentar con altura humana los retos vitales o carecer prácticamente de ellos, puede tener proyectos de autorrealización y alta autoestima colectiva o puede estar “en baja forma moral”. Ahora bien, la moral alta o la desmoralización sociales no se perciben en unos cuantos casos aislados, sino en un *talante general* que no siempre es fácil de percibir y de analizar.

Los lectores recordarán una expresión que ha tenido cierta popularidad: “tienes más moral que el Alcoyano”. Con ella suele expresarse que el interlocutor “está alto de moral” en el sentido que estamos comentando. Por lo que sabemos, dicha expresión tiene su origen en una leyenda local. Cuentan que en cierta ocasión jugaba el Alcoyano Fútbol Club un partido en el que estaba perdiendo por una amplia goleada, pero los ánimos del equipo eran tan altos que, llegando ya al final del tiempo reglamentario normal, los de Alcoy pidieron una prórroga para conseguir, al menos, el empate.

Para completar un poco más esta visión de lo moral, recordemos aquel texto de Ortega, que también recoge Aranguren en su *Ética*:

llevar adelante cualquier proyecto que se proponga. Por otra parte, desde el campo educativo hace ya tiempo que se alzan voces que insisten en la necesidad de potenciar la autoestima, no sólo porque es necesaria para el adecuado desarrollo individual, sino también para poder fomentar el altruismo, dado que difícilmente estimaremos a los otros si no desarrollamos un mínimo de autoestima.

³ J. L. L. Aranguren, *Ética*; íd., “La situación de los valores éticos”, en Varios, *Los valores éticos en la nueva sociedad democrática*, Madrid, Instituto Fe y Secularidad y Fundación Friedrich Ebert, 1985, pp. 13-20.

⁴ La autoestima es un valor moral cuya importancia ha sido subrayada en los últimos tiempos por multitud de teóricos y desde distintos puntos de vista. Así, por ejemplo, J. Rawls sitúa la autoestima entre los llamados “bienes primarios”, esto es, aquellos bienes que cualquier persona necesita y desea para poder

Me irrita este vocablo, “moral”. Me irrita porque en su uso y abuso tradicionales se entiende por moral no sé qué añadido de ornamento puesto a la vida y ser de un hombre o de un pueblo. Por eso yo prefiero que el lector lo entienda por lo que significa, no en la contraposición *moral-inmoral*, sino en el sentido que adquiere cuando de alguien se dice que está *desmoralizado*. Entonces se advierte que la moral no es una *performance* suplementaria y lujosa que el hombre añade a su ser para obtener un premio, sino que es el ser mismo del hombre cuando está en su propio quicio y eficacia vital. Un hombre desmoralizado es simplemente un hombre que no está en posesión de sí mismo, que está fuera de su radical autenticidad y por ello no vive su vida, y por ello no crea, ni fecunda, ni hinche su destino.⁵

La moralidad del deber. Lo moral como cumplimiento de deberes hacia lo que es fin en sí mismo

Junto con las visiones de la moralidad que someramente acabamos de describir, se ha ido gestando a través de los siglos otra perspectiva de lo moral no menos influyente que las anteriores. Se trata de aquellos sistemas éticos que colocan la noción de “deber” en un lugar central de su discurso, relegando a un segundo plano la cuestión de la felicidad.

Ya en la Antigüedad, los estoicos situaron el concepto de “ley natural” como centro de la experiencia moral; entendían que la moralidad consiste básicamente en un ajustamiento de la propia intención y de la propia conducta a los dictados universales de la razón, concebida por ellos como una igual capacidad que la naturaleza ha proporcionado a todos los hombres para que alcancemos el objetivo que ella misma tiene previsto para nosotros.

En la ética medieval se produce un progresivo refuerzo de esa categoría de “ley natural”, de tal modo que va cobrando cada vez mayor relevancia una nueva visión de la moralidad –centrada en la noción de deber–, que tiene su más acabada expresión en la reflexión kantiana. Frente a las concepciones anteriores, la moralidad del deber explica que, efectivamente, los hombres tienden por naturaleza a la felicidad, pero que ésta es una dimensión en la que se asemejan a los restantes seres naturales: la felicidad es un fin natural, no puesto por el hombre. Sin embargo, una adecuada explicación del fenómeno de la moralidad, a juicio de Kant, tendría que superar ese “naturalismo”, porque es necesario justificar de algún modo el hecho de que nuestra búsqueda individual de la felicidad encuentra siempre un límite en el respeto que nuestra razón nos obliga a practicar con cualquier ser humano, incluso con uno mismo. Es preciso explicar por qué los preceptos morales que orientan nuestras vidas no autorizan a dañar a los seres humanos, aun cuando estuviéramos seguros de que tales daños nos acarrearían una mayor felicidad. La respuesta la encuentra Kant en que la existencia misma de la moralidad permite suponer que los humanos somos seres que estamos situados más allá de la ley del precio. Si el hombre es aquel ser que tiene dignidad y no precio, ello se debe a que es capaz de sustraerse al orden natural, es autolegisador, autónomo. Lo cual implica que su mayor grandeza reside en actuar según la ley que se impone a sí mismo. El ámbito moral es aquí el de la realización de la autonomía humana, la realización de la humanidad. La grandeza del hombre no consiste en ser capaz de ciencia, como pensaba el aristotelismo, sino en ser capaz de vida moral, es decir, en ser capaz de conducirse de tal modo que uno se haga digno de ser feliz, aunque no llegue a serlo en esta vida; porque el sentido de la existencia humana ya no sería el de alcanzar la felicidad (aunque cada cual tratará de alcanzarla conforme a su propia noción de la misma), sino el de la conservación y promoción de lo absolutamente valioso: la vida de todas y cada una de las personas.

⁵ J. Ortega y Gasset, “Por qué he escrito *El hombre a la defensiva*”, en *Obras completas*, vol. IV, p. 72; J. L. L. Aranguren, *Ética*, p. 81.

La moralidad como aptitud para la solución pacífica de los conflictos

Esta nueva forma de entender lo moral se abre paso en los países democráticos de Occidente a partir de las reflexiones de G. H. Mead en las primeras décadas del siglo XX. Se caracteriza, en principio, por concebir la moralidad como una cuestión en la que ha de primar la reflexión acerca del ámbito social, frente a los enfoques que centran la moralidad en lo individual; la moralidad es un problema que pertenece más a la filosofía política que a cualquier otra disciplina filosófica.

Este enfoque no carece de importantes precedentes. Ya en la *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres* señala Kant como motor utópico de la acción moral el “reino de los fines”. Por una parte, porque en él cada persona será considerada como un fin en sí misma y, por tanto, la organización económica, política y social deberá girar en torno a cada ser humano. Pero además, en este reino se hallarán armoniosamente conjugados los fines que todos y cada uno se proponen lograr a lo largo de su vida. Ahora bien, ¿cómo armonizar los fines subjetivos? Las teorías del contrato social ofrecen una solución a través de la idea del pacto social, que recibe su expresión acabada en la “voluntad general” de Rousseau: cada uno renuncia a parte de su voluntad individual para ingresar en la general. Sin embargo, el marxismo nos recuerda, posteriormente, que los intereses de los distintos grupos sociales son antagónicos, de modo que el motor de la historia es el conflicto. A pesar de esta conflictividad inevitable, G. H. Mead apunta la necesidad de la categoría de *reconocimiento recíproco* (que ya Hegel había señalado), como una categoría central para la comprensión del fenómeno moral. El conjunto de todas estas propuestas, unido al llamado “giro pragmático” (*pragmatic turn*) configura una nueva concepción de la moralidad.

La novedad consistiría en situar el ámbito moral preferentemente en el de la solución de conflictos de acción, sea a nivel individual sea a nivel colectivo. Tal solución exige la realización

de los hombres como tales, y precisamente a través de su racionalidad. Pero una racionalidad que no se muestra ya en el hecho de que los hombres se den a sí mismos leyes propias, sino en la disponibilidad para decidir las, para justificarlas a través del diálogo.

La moralidad como práctica solidaria de las virtudes comunitarias

En estos últimos años del siglo XX ha cobrado cierto prestigio la corriente filosófica *comunitarista*, que propone entender la moralidad como una cuestión de identificación de cada individuo con su propia comunidad concreta, aquella en la que nace y en la que se educa hasta llegar a convertirse en adulto. Esta corriente nace como reacción frente al individualismo moderno, un individualismo insolidario y consumista que ha convertido a las sociedades modernas en gigantescos agregados de personas aisladas (atomismo) y alienadas por una cultura de masas (incomunicación, dictadura de las modas, superficialidad, frivolidad, etcétera). Para combatir estas lacras, los comunitaristas empiezan por subrayar el papel moral irrenunciable que siempre ha correspondido a la comunidad en la formación de las personas: un ser humano sólo llega a madurar como tal cuando se *identifica* con una comunidad concreta (una familia, una vecindad, un colectivo profesional, una ciudad, una nación), porque sólo puede adquirir su personalidad por la *pertenencia* a ella, y sólo si desarrolla aquellas virtudes que la comunidad exige, virtudes que constituyen la visión que la comunidad tiene respecto a las *excelencias* humanas. La moralidad no se entiende aquí como una cuestión de deberes y derechos, sino más bien como tarea de toda una comunidad esforzándose por desarrollar unas excelencias en todos sus miembros para alcanzar solidariamente una vida plena de sentido.

Es indudable que esta visión de la moralidad contiene elementos que son imprescindibles para una adecuada descripción del fenómeno moral. No les falta razón a los comunitaristas

cuando insisten en que toda persona necesita una comunidad concreta en la que se socialice y adquiera unos valores. También aciertan al pensar que las comunidades poseen su propia concepción de las virtudes y de las normas e instituciones que las configuran, puesto que cada comunidad es heredera de un conjunto de tradiciones cuyo entrecruzamiento constituye su propia identidad. Es cierto que los individuos han de enraizar en ese *humus* de las tradiciones por medio de alguna comunidad concreta, pues de lo contrario quedan desarraigados y despersonalizados, convirtiéndose en hombres-masa.

Sin embargo, hemos de apuntar que la moralidad no puede limitarse a la *solidaridad grupal* a la que apuntan las éticas comunitaristas, sino que es preciso dar cuenta de una *solidaridad universalista* que está presente en una multitud de manifestaciones del fenómeno moral. Además de la moralidad de la comunidad concreta, en algunos casos es preciso remitirse a una moralidad de la *comunidad universal*, puesto que hay problemas morales que sólo pueden ser enfrentados si las personas son capaces de ponerse en el lugar de cualquier otro, incluyendo también a las generaciones futuras.

La moralidad como cumplimiento de principios universales

También en los últimos años, y en franca polémica con las posiciones comunitaristas, ha ido surgiendo una perspectiva de análisis del fenómeno moral que distingue tres *niveles* de desarrollo de la conciencia moral en los seres humanos. Se trata de las teorías elaboradas por L. Kohlberg sobre la base de anteriores investigaciones llevadas a cabo por J. Piaget. Como veremos más adelante, el segundo nivel en la teoría de Kohlberg es el nivel convencional, en el que la moralidad se manifiesta en la tendencia del individuo a identificarse con su propia comunidad, de modo que identifica las normas morales correctas con las que se consideran vigentes en ella. En cambio, en el nivel post-convencional, la persona es capaz de distinguir las *normas comunitarias*, convencionalmente establecidas, de los *principios universalistas de justicia*, principios que le permiten sopesar el grado de moralidad de las normas de cualquier comunidad, incluida la suya.

Las éticas que asumen los descubrimientos de Kohlberg (éticas que podemos llamar “universalistas”) intentan dar razón de la existencia

Modos de entender la moralidad		
Principales modos	Conceptos centrales	Teorías éticas
Lo moral como búsqueda de la vida buena.	Felicidad como autorrealización.	Aristóteles, Tomás de Aquino, Zubiri, personalismo.
	Felicidad como placer (hedonistas).	Epicuro, utilitarismo.
Lo moral como cumplimiento del deber.	Deber, justicia.	Estoicismo, Kant.
Lo moral como aptitud para la solución pacífica de los conflictos.	Reconocimiento recíproco, justicia, no-violencia.	Éticas dialógicas: Apel, Habermas, Rawls, etcétera.
Lo moral como ajustamiento a la tradición de la propia comunidad.	Virtud, comunidad, tradición.	Corriente ética comunitarista.
Lo moral como desarrollo que culmina en principios universalistas.	Desarrollo moral, justicia, procedimientos.	Kohlberg, Rawls, Habermas, Apel.

de ese nivel postconvencional de la conciencia moral, y por ello se niegan a reducir la moralidad a la mera constatación de lo que se considera bueno y correcto en las distintas tradiciones de las comunidades concretas.

Contraste entre el ámbito moral y otros ámbitos

En los apartados anteriores hemos podido apreciar hasta qué punto la moralidad es un fenómeno tan sumamente complejo que permite ser descrito desde distintos puntos de vista, cada uno de los cuales pone el énfasis en alguno de los rasgos propios de lo moral. Uno de esos rasgos que todos los enfoques éticos reconocen, aunque no todos le conceden el mismo valor, es lo que podemos llamar la *normatividad*, es decir, el hecho de que todas las concepciones morales exponen ciertos preceptos, normas y principios como *obligatorios* para todo el conjunto de sujetos morales. Esta *dimensión prescriptiva* de la moralidad se corresponde con la intención orientadora que posee toda moral concreta. Pero el hecho de que la moral se manifieste –no sólo, pero también– como un *código de normas*, como un conjunto de prescripciones, provoca en muchas personas una cierta confusión entre las normas morales y otros tipos de normas (jurídicas, religiosas, sociales, técnicas, etcétera) que a menudo presentan los mismos contenidos. No estará de más, por tanto, hacer unas breves consideraciones sobre las diferencias –y semejanzas– que, a nuestro juicio, existen entre los distintos ámbitos normativos.

Moral y derecho

El término “derecho” admite una gran variedad de significados en cuyo análisis no podemos entrar aquí, pero sin duda uno de tales significados es el que se refiere al derecho positivo, es decir, a ese *código de normas destinadas a orientar las acciones de los ciudadanos, que emana de las autoridades políticas y que cuenta con el respaldo coactivo de la fuerza física del Estado para hacerlas cumplir*. Las

normas del derecho positivo establecen el ámbito de la legalidad, esto es, el marco de mandatos, prohibiciones y permisos que han de regir obligatoriamente los actos de los ciudadanos en el territorio de un determinado Estado, so pena de cargar con las consecuencias desagradables que el propio Estado tenga previsto imponer a los infractores. Esta descripción del derecho positivo nos permite apreciar algunas semejanzas entre las normas jurídicas o legales y las morales:

- a) El aspecto prescriptivo: en ambos casos se trata de enunciados que indican que ciertos actos son obligatorios para las personas.
- b) Referencia a actos voluntarios, lo que implica responsabilidad e imputabilidad.
- c) En muchos casos el contenido de ambos tipos de prescripciones es el mismo (“prohibición de matar”, “prohibición de robar”, “obligación de auxiliar al prójimo que pide socorro”, etcétera), aunque esta coincidencia de contenidos no es total ni tiene por qué serlo: existen contenidos morales que no forman parte del derecho positivo, y viceversa, existen o pueden existir contenidos jurídicos que no tienen carácter moral.

Sin embargo, también es posible señalar algunas diferencias notables entre ambos tipos de normas:

- a) Las normas morales connotan un tipo de obligación “interna”, una autoobligación que uno reconoce en conciencia, es decir, como contenido normativo que alguien se impone a sí mismo, con independencia de cuál sea el origen fáctico de la norma.

Es indiferente que hayamos aprendido la norma moral en la familia, en la escuela o en la calle; también es indiferente que la norma en cuestión pertenezca a una tradición religiosa, o a una tradición laica. Lo importante es que uno acepta la norma voluntariamente y la considera como una obligación, hasta el punto de que, si

en adelante uno cede a la tentación de vulnerarla aparecerá un sentimiento de autorreproche o remordimiento.

En cambio, las normas jurídicas sólo pueden imponer un tipo de obligación “externa”: no precisan que el sujeto las acepte de buen grado para que su cumplimiento sea exigible (aunque el funcionamiento estable del Estado aconseja que la mayor parte de las normas jurídicas se acepten voluntariamente). En rigor, una norma jurídica obliga a todo miembro de la sociedad en tanto que ciudadano que vive bajo la jurisdicción de un Estado, y que por ello está sometido al ordenamiento legal promulgado por las instituciones políticas de dicho Estado.

En este punto se aprecia una posible fuente de conflictos: algunos contenidos morales que alguien reconoce en conciencia pueden estar en contradicción con lo que ordena el Estado en un momento determinado. De este modo puede surgir la llamada “objeción de conciencia” de la persona frente a normas legales correspondientes.

- b) Las normas morales se presentan ante la propia conciencia como “instancia última” de obligación (en esto, como veremos, se asemejan a las normas religiosas). Esto significa que el sujeto considera a su propia conciencia como tribunal último de apelación ante el cual se tiene que dar cuenta del cumplimiento o incumplimiento de la norma moral. La propia persona (su conciencia) es a la vez quien promulga el mandato moral, el destinatario de dicho mandato y el tribunal ante el que responde. En cambio, los mandatos legales no se manifiestan como instancia última de referencia para la conciencia del sujeto: el ciudadano sabe que tales mandatos son promulgados por los organismos legislativos del Estado, que obligan a todos los miembros de la comunidad política, y que en caso de incumplimiento habrá de responder ante los tribunales de justicia; pero,

con todo, en los casos de conflicto entre las normas jurídicas vigentes y la propia conciencia, puede –y en algunos casos debe– hacer prevalecer su criterio moral sobre los imperativos legales, porque la conciencia sólo reconoce a los contenidos morales por ella misma aceptados como la instancia última vinculante.

- c) Por último, las prescripciones morales exhiben un carácter de universalizabilidad que no que poseen las jurídicas. En rigor, estas últimas sólo exigen su cumplimiento al conjunto de ciudadanos a quienes afecta el ordenamiento jurídico de un Estado determinado, mientras que los preceptos morales contienen una pretensión de universalidad que se extiende a toda persona en cuanto tal. Decir que las prescripciones morales son universalizables significa que su contenido se considera exigible a todo ser humano que se encuentre en la situación en la que la norma es aplicable. Esta diferencia en el alcance de las normas también puede ser una fuente de conflictos entre la conciencia moral de las personas y los mandatos legales que les afectan en tanto que ciudadanos de un estado determinado.

Por ejemplo, si una persona afirma la convicción moral de que se debe preservar el equilibrio ecológico para tener un medio ambiente sano, esta afirmación implica que ella cree que *todos* debemos reconocer este deber moral. Aunque un determinado gobierno permita en su territorio las actividades contaminantes, este deber moral de preservar el patrimonio natural debería obligar en conciencia a todos, a pesar de que sea más rentable económicamente contaminar que no hacerlo. La universalidad con que se expresan las convicciones morales como ésta debería ser argumento suficiente, en una eventual toma de decisiones, para inclinar la balanza del lado moral frente a las preten-

siones economicistas de una rápida rentabilidad.

Otro ejemplo: aunque el gobierno de la Alemania nazi condenase legalmente a muerte a millones de personas por pertenecer a determinadas razas y credos, la acción fue claramente inmoral, dado que la conciencia moral alcanzada por la humanidad en su conjunto no

puede por menos que considerar inhumano semejante modo de actuar. Esta conciencia moral no es ningún fantasma: es la firme convicción, defendida incluso al precio de perder la vida, de todos aquellos que se enfrentaron ayer a los nazis, y que hoy se siguen enfrentando a cualquier tipo de discriminación racista, xenófoba o sectaria.

Normas morales / Normas jurídicas		
Semejanzas	Diferencias	
	Moral	Derecho
<ul style="list-style-type: none"> • Prescriptividad. • Orientan actos libres, responsables e imputables. • Multitud de contenidos comunes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoobligación (obligatoriedad interna). • Instancia última (incondicionalidad). • Universalizabilidad: se considera que obligan a todo humano en tanto que humano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Obligatoriedad externa (bajo coacción física). • No es instancia última para orientar la acción. • Universalidad parcial: obliga a todo ciudadano en tanto que sometido al ordenamiento jurídico del Estado en el que vive.

Moral y religión

Cualquier credo religioso implica una determinada concepción moral, puesto que las creencias en general –no sólo las religiosas, sino también las concepciones del mundo explícitamente ateas–, contienen necesariamente consideraciones valorativas sobre determinados aspectos de la vida, consideraciones que a su vez permiten formular principios, normas y preceptos para orientar la acción. Las religiones de gran tradición histórica, como el cristianismo, el islam o el budismo, disponen de doctrinas morales muy elaboradas, en las que se detallan fines, ideales, virtudes, normas, etcétera. De este modo, el creyente de una determinada religión recibe –personalizándola, aceptándola en conciencia como suya propia– la concepción moral del grupo religioso al que pertenece, y con ella asimila también un determinado código de normas que para él tendrá la doble condición de código religioso (prescripciones que proceden de la divinidad a través de la revelación y del magisterio de los jerarcas) y de código moral (prescripciones

para regir la acción que se pueden considerar racionalmente exigibles a toda persona en cuanto tal). Pero en este punto hemos de advertir que, aunque muchos creyentes no sean conscientes de la doble dimensión (religiosa y moral) que posee el código por el que rigen su conducta, de hecho hay una diferencia entre la autoobligación que corresponde a la aceptación de las reglas en tanto que religiosas (autoobligación que desaparece si el creyente abandona esa religión concreta o toda religión) y la autoobligación que se basa en la mera racionalidad de la prescripción (autoobligación que no desaparece aunque el creyente abandone la religión, puesto que las reglas que se pueden considerar racionalmente exigibles no extraen su obligatoriedad de la creencia en una autoridad divina, sino de la propia conciencia humana).

Por otra parte, una religión no es sólo un código moral, sino algo más: es un determinado modo de comprender la trascendencia y de relacionarse con ella. En este sentido, algunas de las prescripciones que pertenecen al código moral religioso poseen, en realidad, un carácter

estrictamente religioso, y por tanto no pueden considerarse como prescripciones morales propiamente dichas, aun cuando el creyente se pueda sentir obligado del mismo modo por unas que por otras (para él constituyen una instancia última de conducta tanto unas como otras). Por ejemplo, cuando una religión ordena a sus seguidores que participen en determinados ritos, o que se dirijan a la divinidad con determinadas oraciones, está estableciendo prescripciones estrictamente religiosas, puesto que tales exigencias no son racionalmente exigibles a toda persona en cuanto tal.

Por último, recordemos que no toda concepción moral hace referencia a creencias religiosas, ni tiene el deber de hacerlo. Es verdad que, durante siglos, las cuestiones morales solían estar a cargo de las religiones, y que sus respectivos jerarcas han oficiado y ofician de moralistas para orientar las acciones de sus seguidores e intentar influir también en los que no lo son. Pero, en rigor, los preceptos de una moral religiosa sólo son vinculantes para los creyentes de la religión en cuestión. Por tanto, una moral común exigible a todos, creyentes y no creyentes, no puede ser una moral confesional, ni tampoco beligerantemente laicista (esto es, opuesta a la libre existencia de las morales de inspiración religiosa), sino que tiene que ser simplemente laica,⁶ esto es, independiente de las creencias religiosas pero no contrapuesta a ellas. De este modo, las distintas morales que están presentes en una sociedad pluralista pueden sostener –cada una desde sus propias creencias– una moral cívica de principios comúnmente compartidos (igual respeto y consideración para todos, garantía de derechos y libertades básicos por todos) que permita el clima apropiado para que las distintas concepciones morales de carácter

general y comprensivo (tanto religiosas como laicas que diseñan proyectos de vida plena) puedan invitar a las gentes a compartir sus respectivos ideales mediante los argumentos y testimonios que estimen pertinentes.⁷

Moral y normas de trato social

Las costumbres (en latín *mores*, antecedente del término “moral”) son una parte insoslayable de la identidad de un pueblo en cada momento de su historia, pero no todo lo que pertenece a la costumbre tiene relevancia moral en sentido estricto. Los usos y reglas que rigen para sentarse a la mesa son un buen ejemplo. La observancia de tales reglas puede ser decisiva para quien pretenda alcanzar algún grado de aceptación social, pero el quebrantamiento de alguna de ellas no alcanza generalmente el rango de infracción moral, salvo que la intención y el contexto indiquen otra cosa. Y lo mismo podría decirse respecto a los modos de vestir, de peinarse, de saludar, etcétera: aunque, en principio, son asuntos ajenos a toda concepción moral, pueden revestir cierta “carga moral” en determinadas circunstancias.

Naturalmente, un buen número de contenidos morales (“no agredir al prójimo”, “respetar los bienes ajenos”, etcétera) suelen ser al mismo tiempo reglas del trato social, puesto que las normas morales cumplen en todas las sociedades una determinada función de control social que permite una convivencia más o menos pacífica y estable. Sin embargo, podemos detectar algunas diferencias entre las normas morales y las que sólo son de trato social. Por una parte, se puede considerar que las normas meramente sociales presentan un tipo de obligatoriedad externa, bajo cierta coacción psicológica que todo grupo ejerce sobre sus miembros, y no

⁶ Sobre la distinción entre laicidad y laicismo véase A. Corina y J. García-Roca, “Laicismo, ética y religión en el debate socialista español”, en *Euroizquierda y cristianismo*, Madrid, Fundación Friedric Ebert/Instituto Fe y Secularidad, 1991, pp. 65-184; A. Cortina, *Ética aplicada y democracia radical*, Madrid, Tecnos, 1993, cap. 12.

⁷ Sobre las relaciones entre las ‘morales comprensivas y la necesaria moral común en las sociedades pluralistas véase J. Rawls, *El liberalismo político*, Barcelona, Crítica, 1996, especialmente la Conferencia IV, “La idea de un consenso entrecruzado”, pp. 165-205.

constituyen la instancia última de referencia para el agente moral, mientras que las normas propiamente morales –insistamos en ello– nos obligan en conciencia (obligatoriedad interna) y funcionan como instancia última de juicio para la propia conducta.

Por otra parte, tampoco es la misma la “autoridad” ante quien se responde en caso de infracción: en el caso de las normas morales es la propia conciencia el tribunal último que nos pide cuentas de nuestros actos, mientras que las infracciones a las reglas de trato social son juzgadas por la sociedad que circunda al infractor (compañeros, vecinos, parientes y, en general, quienes conozcan el caso). En consecuencia, tampoco es igual el tipo de sanción que de hecho se le impone a los infractores de unas u otras normas: generalmente la sociedad circundante reacciona de un modo más virulento cuando se infringen normas mora-

les que cuando se trata de normas de trato social, aunque de hecho a veces puede ocurrir que una multitud aplaude “el arrojó” de un ladrón que huyó del país con un dinero de la empresa en la que trabajaba, mientras que, al mismo tiempo, se escandalizan del inusual horario de regreso a casa de los jóvenes vecinos.

Algo parecido podría decirse respecto a muchas costumbres individuales. Es obvio que carece de relevancia moral el hecho de que alguien tenga por costumbre levantarse de la cama con el pie izquierdo, o con el derecho, o con ambos a la vez. Otra cuestión es que pueda darse alguna extraña circunstancia en la que el modo de levantarse de la cama pudiera desencadenar algún prejuicio para los demás o para uno mismo; en tal caso, ese tipo de conducta puede acoger cierta carga moral que sólo el análisis detallado del caso podría poner de manifiesto.

Normas morales/Normas de trato social		
Semejanzas	Diferencias	
	Reglas morales	Reglas de trato social
<ul style="list-style-type: none"> • Prescriptividad. • Orientan actos libres, responsables e imputables. • Multitud de contenidos comunes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Obligatoriedad interna. • Instancia última (incondicionalidad). • Se responde ante la propia conciencia. • La sanción al infractor es impuesta, ante todo, por su propia conciencia en forma de autoreproche. 	<ul style="list-style-type: none"> • Obligatoriedad externa (bajo presión grupal). • No son instancia última para el agente. • Se responde ante el grupo social circundante. • La sanción al infractor es impuesta por el grupo social circundante.

Moral y normas de tipo técnico

Las normas de tipo técnico –como los demás tipos de normas que venimos comentando– también cumplen la función de orientar nuestras acciones para alcanzar determinados fines. Sin embargo, tal como veíamos al exponer los tipos de saber práctico según Aristóteles, moral y técnica se diferencian en cuanto a los fines de las respectivas acciones, ya que el fin de la técnica es la producción de bienes útiles o bellos, mientras que el fin de la moral es la acción buena por sí

misma. Una cosa es actuar eficazmente respecto a un fin deseado –sea bueno o malo–, y otra muy distinta es actuar moralmente bien.

En efecto, las normas técnicas tienen por meta generar un bien particular, mientras que las reglas morales apuntan a la consecución del mayor bien práctico que sea posible para un ser humano.⁸ La observancia de las prescripciones técnicas da lugar a personas hábiles, conocedoras de los medios adecuados para alcanzar eficaz-

⁸ Vease *Ética a Nicómaco*, VI, 5, 1.140a, 24-27.

mente ciertos fines, pero no garantiza que tales personas sean al mismo tiempo buenas en el sentido moral. Igualmente hábiles en el manejo de los venenos pueden ser el envenenador y el médico, pero el primero sería un eficaz asesino, mientras que el segundo pone su técnica al servicio de un fin bueno, como es la salud del enfermo. Así, pues, las normas técnicas también orientan la conducta de las personas, pero en un sentido diferente al de las normas morales: mientras que las primeras orientan sobre los medios más adecuados para realizar todo tipo de fines sin ocuparse de la bondad o malicia de los mismos, ni del fin último que se pueda conseguir a través de fines parciales, las segundas apuntan directamente a la licitud o ilicitud moral de los diferentes fines que pueden ser perseguidos, así como al bien supremo y al fin último, pero nada nos dicen sobre las habilidades que haya que poner en juego para la consecución de tales fines.

En la terminología kantiana, las prescripciones técnicas se expresan por medio de imperativos hipotéticos, es decir, aquellos que tienen la forma “Si quieres X, entonces debes hacer Y”. En efecto, las normas de tipo técnico sólo obligan de algún modo a quien pretenda conseguir un determinado fin concreto: por ejemplo, supongamos que leemos en un folleto de instrucciones de uso de un nuevo coche la norma siguiente: “Deberá usted cambiar el aceite lubricante del motor cada cinco mil kilómetros”. Es obvio que esta norma sólo obliga al usuario en la medida en que tenga

interés en mantener el vehículo en buen estado de funcionamiento. Sólo le obliga si a la norma técnica citada se le añade una condición implícita: “Si quiere que el coche funcione sin problemas, entonces deberá cambiar el aceite...”. En cambio, las normas de carácter moral no se expresan, a juicio de Kant, mediante imperativos hipotéticos, sino por medio de imperativos categóricos. Por ejemplo, la norma que afirma que “Debes cumplir tus promesas” no lleva implícito ningún tipo de condición, sino que expresa una orientación de la conducta que debería seguirse aunque el resultado no constituya un fin deseado por el agente moral; porque la norma moral expresa lo que cualquier agente debería hacer para comportarse como un ser humano, como alguien que torna en serio su propia racionalidad y por lo tanto no desea caer en la contradicción de incumplir aquello que dijo que iba a cumplir. Desde el punto de vista de Kant, los imperativos morales expresan los límites que la propia racionalidad humana se autoimpone para no caer en contradicción consigo misma, y de ahí que exista una diferencia entre las normas simplemente técnicas, que sólo obligan “hipotéticamente”, y las normas morales, que obligan a todo ser racional con carácter categórico, puesto que la única condición que cabe pensar como implícita en ellas sería: “Si quieres comportarte como un ser verdaderamente racional, entonces debes...”. Pero semejante condición tiene un carácter tan general que ya no sería adecuada para hablar de las normas morales como imperativos hipotéticos.

Normas morales/Normas técnicas		
Semejanzas	Diferencias	
	Morales	Técnicas
<ul style="list-style-type: none"> • Prescriptividad. • Orientan actos libres, responsables e imputables. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apuntan a los fines últimos de la acción (bondad). • No proporcionan habilidades concretas. • Carácter categórico (según Kant). 	<ul style="list-style-type: none"> • Apuntan a los fines inmediatos de la acción (eficacia). • Proporcionan habilidades concretas. • Carácter hipotético (según Kant).

Tipo de normas	Fuente de las normas	Caracteres de la obligación	Destinatarios de las normas	Tribunal último ante el que respondes
Legales o jurídicas.	El Estado (gobernantes, jueces, etcétera).	<ul style="list-style-type: none"> • Externa. • Violentamente coactiva. 	Todos los que defina el sistema legal como ciudadanos o como sometidos a la jurisdicción estatal.	El Estado.
Sociales o de trato social, cortesía o urbanidad.	Tradiciones, costumbres, hábitos heredados.	<ul style="list-style-type: none"> • Externa. • Moderadamente coactiva. 	Todos los miembros de la sociedad en cuestión.	La sociedad circundante (vecinos, compañeros, clientes, etcétera).
Morales.	A partir de diversas fuentes, un código determinado de principios, normas y valores personalmente asumido.	<ul style="list-style-type: none"> • Interna, en conciencia. • No coactiva. • Ultimidad (referencia última para orientar la propia conducta). 	Cada persona se considera a sí misma destinataria de las normas que reconoce en conciencia.	La propia conciencia personal.
Religiosas.	La fe de la persona en que determinadas enseñanzas son de origen divino.	<ul style="list-style-type: none"> • Interna, en conciencia. • No coactiva. • Ultimidad. 	Los creyentes.	La divinidad correspondiente.

Bibliografía

- Aranguren (1988), *Obras completas*, vol. II, Madrid, Trotta.
- Aristóteles (1985), *Ética a Nicómaco*, edición bilingüe de María Araujo y Julián Marías, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.
- Cortina, A. (1987), *Ética aplicada y democracia radical*, Madrid, Tecnos.
- (1995), *Ética civil y religión*, Madrid, PPC.
- Díaz, C. (1983), *El sujeto ético*, Madrid, Narcea.
- (1987), *Eudaimonía: la felicidad como utopía necesaria*, Madrid, Encuentro.
- Díaz, E. (1980), *Sociología y Filosofía del Derecho*, 2ª ed., Madrid, Taurus.
- Guisán, E. (1995), *Introducción a la ética*, Madrid, Cátedra.
- Heller, A. (1995), *Ética general*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.
- Kant, I. (1973), *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Marina, J. A. (1995), *Ética para náufragos*, Barcelona, Anagrama.
- Mead, G. H. (1972), *Espíritu, persona y sociedad*, Buenos Aires, Paidós.
- Rawls, J. (1978), *Teoría de la justicia*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, .
- Savater, F. (1988), *Ética como amor propio*, Madrid, Mondadori.
- Thiebaut, C. (1992), “Neoaristotelismos contemporáneos”, en V. Camps et al. (eds.), *Concepciones de la ética*, Madrid, Trotta.

Suele decirse que la sociedad mexicana es plural; más exacto sería decir que es una sociedad dividida. Desde la Conquista ha estado escindida por diferencias étnicas y culturales –heridas abiertas de las que continúan destilando injusticias, dolores y resentimientos– a las cuales se ha añadido la desigual distribución de fortunas y poderes, situación que lejos de resolverse se sigue agravando. En el México contemporáneo coexisten grupos sociales distantes y en buena parte incomunicados, inscritos en dinámicas sociales divergentes y aun contrarias. Son diferentes sus posibilidades económicas, su educación y aspiraciones, proyectos de vida y visiones del mundo; diferentes los circuitos culturales y recreativos por los que transitan, sus lecturas, modas y gustos; distintos son también su sentido de pertenencia a México y sus modos de expresarlo. Son muchos Méxicos, unidos por un discurso nacionalista enérgico, pero artificioso que cada grupo interpreta y vive a su manera.

Los valores de los mexicanos han sido estudiados empíricamente en años recientes desde diversos puntos de vista y con apoyo en diferentes metodologías;¹ en esos estudios se adoptan

diversos criterios para clasificarlos. Sería una tarea titánica identificar las tendencias valorales de una sociedad tan compleja, tanto más que esas tendencias no se presentan en forma pura; muchas de ellas se fusionan y confunden con otras cercanas o afines, además de que todas son dinámicas, sujetas a continuos cambios. El debate entre ellas, que manifiesta o a veces encubre luchas de poder o conflictos por el control hegemónico entre grupos concretos, trasciende hacia el escenario político no menos que hacia el cultural, el religioso y el ideológico; la escuela se vuelve también escenario privilegiado de estos debates dada su función de formar a las generaciones jóvenes.

Describiremos a continuación algunas tendencias valorales de particular importancia en el ámbito escolar mexicano, añadiendo algunas consideraciones críticas en cada caso. Es un ejercicio más orientado a servir de referencia para el análisis de las propuestas que se hará más adelante, que a presentar un cuadro completo de dichas tendencias.

1. El nacionalismo revolucionario

El currículo oficial, cuya determinación compete constitucionalmente a las autoridades educativas federales, ha prescrito desde hace décadas los valores de la educación mexicana; a ese conjunto de valores oficialmente proclamados se le ha denominado “nacionalismo revolucionario” por el acento que en ellos se ha dado al propósito de

* En *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, Concepción Chávez Romo (col.), México, FCE (Educación y pedagogía), 2004, pp. 105-129.

¹ Véase Hernández Medina, 1987; Alduncin, 1986, 1991, 1993 y 1994; Beltrán *et al.*, 1997; Palome-ra, 1990; Hirsch, 1998; esta última autora ofrece un panorama comprehensivo de los grupos de investigación sobre los “valores nacionales” en México.

cohesionar a las nuevas generaciones en torno a su identidad de mexicanos, propósito muy claro a partir de la Revolución de 1910-1917; el acento en la identidad nacional, en la unidad del país y en su gradual homogeneización obedecían a la preocupación por contrarrestar las grandes diversidades étnicas, socioeconómicas, culturales y regionales de la población.

Cómo se definieron los fines de la educación en la legislación y cómo se tradujeron en diversas épocas en el diseño curricular (principalmente de civismo y de historia) y en los libros de texto, se ha expuesto brevemente en el capítulo I. Las orientaciones oficiales a partir de la Revolución han prevalecido como discurso de referencia enfático y persistente en las escuelas que dependen del Estado: en las privadas el panorama ha sido diferenciado (tanto antes de 1993 como después de esta fecha, en que se exige a los planteles privados de la laicidad escolar) según el carácter y la orientación de cada escuela. No pocos planteles privados laicos han enfatizado, al lado de los valores oficiales, otros que resultan congruentes con su propia misión pedagógica; por ejemplo, el énfasis en el internacionalismo o en el conocimiento científico o en la protección del medio ambiente. Las escuelas privadas confesionales, sin rechazar formalmente los planes y programas oficiales, han recurrido a diversas estrategias (programas adicionales de catequesis, jornadas extraescolares, retiros, etcétera) para destacar los valores propios de su orientación específica; por otra parte, en algunas se hacen a un lado los libros de texto gratuitos y se utilizan otros más apegados a su visión de la historia patria, del civismo o de las ciencias naturales.

Los valores del nacionalismo revolucionario, como se definieron a partir del artículo 3° de 1946 y la legislación secundaria, y se han traducido en los planes y programas de estudio de la enseñanza básica, pueden sistematizarse de diferentes maneras. Si en el plano del desarrollo personal del educando se enfatizan, dentro del laicismo, “el desarrollo armónico de todas sus facultades”, la conciencia de su dignidad, la libertad y la lucha contra las discriminaciones, en el ámbito social se subrayan el afianzamiento

de la soberanía del país, el sentido de pertenencia, la exigencia de la justicia social, la convivencia armoniosa, la democracia como forma de vida y medio para el progreso económico y social, la solidaridad, la integración de la familia, la comprensión internacional y la contribución a la paz. Es un conjunto de valores humanistas que reflejan un país ideal, justo y homogéneo, socialmente cohesionado, fiel a sus tradiciones pero abierto a otras culturas, comprometido con el progreso económico y social, país que está en construcción, para lo cual la educación debe prestar su concurso.

Conviene añadir que a partir de las reformas curriculares de 1992-1993 la SEP recurrió a algunos autores –de la llamada “corriente catalana”– para fundamentar y orientar los planes y programas en el campo de los valores, la educación moral y cívica.² Las ideas de estos autores, que han colaborado en la reforma educativa española comprometida con la instauración de la democracia, han sido útiles también en México para fundamentar filosóficamente y orientar pedagógicamente estas áreas curriculares.

Según esta “corriente catalana”, los valores éticos y cívicos que la escuela debe promover son el aprecio por la dignidad humana, la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la tolerancia, la honestidad y el apego a la verdad, valores que coinciden con los prescritos en la legislación mexicana. La educación moral se concibe no como el aprendizaje de decálogos de mandatos o prohibiciones, sino como la experiencia cotidiana de los valores en la vida de la escuela y de la familia. Se insiste, en consecuencia, en que los valores deseables se manifiesten en las relaciones y conductas que los maestros promueven entre los alumnos.

Se afirma que “en la situación actual, debido a la coexistencia y apertura de diferentes modelos de vida, no es posible sostener que existan

² Entre ellos María Rosa Buxarrais (1997), Josep María Puig (1996), Miquel Martínez (1991), Esteban Pérez Delgado (1991) y Jaume Trilla (1992). La SEP ha editado varias obras de estos autores dentro de sus colecciones destinadas a maestros y normalistas.

certezas ni verdades absolutas” (Buxarrais *et al.*, 1997: 9), por lo que la educación moral consiste en la elaboración personal, en un proceso de creciente autonomía, de los principios y normas de conducta. En esta perspectiva se recurre a la teoría de los estadios morales de Lawrence Kohlberg y al enfoque de clarificación de valores. Asimismo se insiste en la actitud de neutralidad que deben asumir los docentes en cuestiones controvertidas.

Consideraciones críticas

Difícilmente se podrá objetar el conjunto de valores proclamados por el “nacionalismo revolucionario”. Las impugnaciones de que ha sido objeto han provenido de otros flancos: o del rechazo a la laicidad escolar (o a alguna de sus interpretaciones), o del desacuerdo con el peso que el Estado se arroga para dirigir la educación, o de la relegación de los derechos de los particulares y corporaciones religiosas y su sometimiento a una situación que era enteramente discrecional (hasta las reformas de 1992 y 1993) o del centralismo que sofoca las iniciativas de los Estados. El nacionalismo mismo y su difícil equilibrio con la comprensión de otras culturas no fue mayormente impugnado, como no lo han sido los valores de igualdad, solidaridad o democracia que, por lo demás, han resultado más retóricos que reales en la vida del país. Más profunda deberá ser la revisión de ese nacionalismo homogeneizador a la luz de las recientes reformas constitucionales (arts. 1º, 2º y 3º) en virtud del carácter multiétnico y multicultural del país.

Como discurso normativo, el nacionalismo revolucionario, simplificado en el *slogan* “educación popular, gratuita y laica”, continúa presente en todas las escuelas del país; constituye el discurso fundamental justificatorio de la obra educativa del Estado, que legitima la educación popular y compromete a los gobiernos con la elevación de las clases marginadas; este discurso sigue siendo medular en la cultura de buena parte de los maestros de la escuela pública. Ninguna de las demás tendencias tiene un al-

cance discursivo comparable. Sin embargo, los cambios culturales y políticos del país obligan a depurar críticamente dicho discurso, corrigiendo su triunfalismo, su visión monolítica de la historia nacional y el encubrimiento o las falsas justificaciones de las deficiencias de nuestro desarrollo.

En cuanto a la “corriente catalana”, que ha sido asumida por la SEP respecto a la formación moral (FM), remitimos a las observaciones que exponemos en otros pasajes de esta obra: nuestras críticas al enfoque reflexivo-dialógico de Kohlberg que dichos autores asumen sin más, y la validez universal de algunos valores que queda muy diluida en sus textos; en general, varias de las insuficiencias que señalamos a la asignatura Formación Cívica y Ética (FCyE) de secundaria (capítulo II) son pertinentes al revisar el pensamiento de estos autores.

2. Orientación “empresarial”: educación para la producción, la competitividad y la eficacia

Las corrientes mundiales de modernización de los sistemas productivos y las economías, como se perciben en los países en desarrollo “emergentes” como el nuestro, han tenido por efecto reforzar ciertas maneras de vivir y de relacionarse, ciertas apreciaciones colectivas, motivaciones y reglas del juego del mundo profesional, que son congruentes con la modernización propuesta. Por la afinidad que se advierte entre estas valoraciones y las de una empresa “moderna”, no menos que por ser con frecuencia empresarios quienes las promueven, podría designarse esta orientación como “empresarial”.

En ella la prioridad corresponde a las virtudes y cualidades que son necesarias para producir más y mejor: la eficiencia, la capacidad de competir exitosamente, la habilidad para decidir correcta y oportunamente, los hábitos para trabajar en equipo y sobre todo la motivación de logro personal y ganancia económica. Acompañan a estos rasgos generales una muy alta valoración de los bienes materiales que motiva a buscar su adquisición sin límite y fomenta el consumismo,

un hedonismo que da al placer y a las satisfacciones de los sentidos un muy elevado rango, y el afán de dominio y poder.

Esta constelación de valores tiene en muchos ambientes tal fuerza que se concibe como una filosofía de la vida; de hecho está construida sobre los antiguos ideales del pragmatismo americano: la búsqueda de éxito mediante el propio esfuerzo –el *self-made-man*–, la autoestima, la superación personal y la relación exitosa con los demás (“ganar amigos e influir sobre las personas”) y la competitividad en un contexto de supuesta igualdad de oportunidades.

Muchas instituciones educativas privadas orientadas a las clases más adineradas –y no pocas públicas– han asumido estos valores del éxito como epítome de lo que entienden por “excelencia educativa”; en ellos fincan el liderazgo que prometen formar y con esta filosofía atraen y captan la demanda de los alumnos y de sus familias que aspiran a acceder a la “modernidad”.³ Esta manera de pensar y de valorar no se confina a las instituciones educativas; está presente en los medios de comunicación comerciales, en la publicidad y el cine, y contagia el mundo del entretenimiento y del empleo del tiempo libre; diríamos que permea los circuitos culturales de la sociedad, principalmente los reservados a los estratos medios y altos.

Consideraciones críticas

Juzgar acerca de esta tendencia que enfatiza la competitividad, la eficiencia y otros valores importantes para el éxito económico y profesional, implica establecer algunas distinciones fundamentales. Promover la autoestima en los niños y jóvenes es sin duda esencial; el desarrollo de toda persona se apoya en su tendencia

³ Es importante notar que la propuesta de formación en valores (FV) del Conalep (véase anexo I) adopta los valores positivos de esta corriente empresarial sin caer en los negativos: búsqueda de poder, individualismo, consumismo o hedonismo. Es un ejemplo interesante que merece analizarse.

a superarse, corregir sus defectos y vencer los obstáculos externos; somos seres perfectibles, sujetos y objetos a la vez de nuestro esfuerzo; sin esto la educación carecería de sentido. Pero considerar absoluta esta tendencia como si ella fuera la dinámica central del hombre, proponer el éxito individual como meta suprema y hacerlo consistir en el logro de bienes materiales, son simplificaciones equivocadas y constituyen, en el fondo, una distorsión existencial. El límite nos es consustancial como lo son la imperfección y la contradicción. La “persona profunda” (Víctor Frankl) es la que asume sus límites y se hace consciente de sus imperfecciones y de sus pasiones irracionales; la que descubre y acepta con humildad sus autoengaños y vanidosas justificaciones; la que aprende a desconfiar de la razón y cuestiona sus explicaciones.

Orientar la educación a los “valores del éxito” como si ellos fueran los fundamentales es un error; acabará reforzando en los alumnos una visión parcial de la vida, fomentará en ellos actitudes de prepotencia y de desprecio al débil, agudizará el elitismo social y fracturará aún más la cohesión entre los grupos de nuestra población.

3. Valores cristianos

En las escuelas privadas católicas del país ha venido conformándose en los últimos 30 años una tendencia de FV explícitamente vinculada a su carácter confesional y congruente con su misión institucional. A partir del Concilio Vaticano II las congregaciones religiosas docentes, estimuladas por la Confederación Nacional de Escuelas Particulares (CNEP)⁴ y la Conferencia de Institutos Religiosos de México (CIRM), han elaborado diversos programas (de “educación en la fe”, catequesis, evangelización, atención

⁴ Esta organización dedicó uno de sus congresos nacionales a revisar las experiencias innovadoras orientadas a elevar la calidad educativa en las escuelas particulares, campo en el que tienen un lugar especial la formación humana y la integración de la escuela como comunidad educativa, véase CNEP, 1995.

pastoral, o simplemente formación humana) que merecen agruparse como una tendencia específica, vigente en esas escuelas.

Entre las escuelas católicas hay diferentes matices provenientes del espíritu propio de cada congregación docente y de su tradición pedagógica, pero en conjunto comparten muchas características.⁵

- a) Concepto de escuela. La escuela se concibe como comunidad educativa cuyos fines deben ser compartidos por todos sus integrantes. En ella se promueven relaciones interpersonales inspiradas en el respeto y el afecto, de modo que se cree un ambiente propicio al aprendizaje y al desarrollo personal de todos los alumnos: ambiente de libertad, respeto, apertura, participación y estímulo. La autoridad del director y de los maestros se entiende como un servicio a la comunidad; su ejercicio debe ser siempre respetuoso de todos y apelar a la razón; en este mismo espíritu se aplican los reglamentos y las normas disciplinarias. Se da gran importancia a la participación de los padres de familia, a quienes se estimula a involucrarse en la tarea educativa de sus hijos y se les apoya de diversos modos.
- b) Los valores. Los principales valores que se enfatizan son el amor a los demás, que contribuye a la integración social y a las relaciones armoniosas; el respeto a la dignidad humana de todos por cuanto son hijos del mismo Dios; el fomento de la libertad responsable orientada a la autorrealización; el sentido de pertenencia a la comunidad (escolar, local

y nacional) y la colaboración en el bien común; la sensibilidad a la justicia social y el fomento de la solidaridad según los principios de la Doctrina Social de la Iglesia; la promoción de la paz como fruto de la justicia; la conciencia de los deberes ciudadanos; el aprecio de la propia cultura, sentido de identidad nacional y amor a la patria; la integración y solidez de la familia; el uso racional y con responsabilidad social de los bienes materiales, y el compromiso político.

La FV se entiende por una parte como asimilación crítica de las normas sociales establecidas y por otra como innovación creativa y personal de actitudes y formas de comportamiento.

Muchos programas educativos de esta orientación enfatizan también la formación de “líderes cristianos” que habrán de influir en la orientación de la sociedad en un sentido congruente con los valores de su fe religiosa.

- c) Los medios específicos de que disponen las escuelas católicas para alcanzar estos fines son:
 - La estrecha relación entre el ideal educativo que se proponen y la vida de fe, para lo cual la FV se hace converger con programas de “educación en la fe” que potencian las motivaciones humanas con las religiosas.
 - El recurso, en consecuencia, a las enseñanzas evangélicas, la historia de la Iglesia y los ejemplos de los santos.
 - La reflexión personal, unida a la oración, con el fin de profundizar en las virtudes cristianas y autoevaluarse a la luz de ellas (a veces en forma de retiros de varios días).
 - La práctica de los sacramentos, sobre todo de la Eucaristía, como expresión del sentido comunitario, de perdón y de unión.
 - La participación en proyectos de desarrollo de comunidades marginadas con el fin de apoyarlas y de conocer de cerca sus condiciones de vida.

⁵ Los principales documentos eclesiales en que se inspira esta tendencia son: Concilio Vaticano II, Constitución Pastoral sobre la Iglesia en el Mundo Actual (*Gaudium et Spes*) y Decreto *Gravissimum educationis momentum*; Conferencias del Episcopado Latinoamericano (Medellín, Puebla, Sto. Domingo); Catecismo de la Iglesia Católica, y Proyecto Educativo de la Iglesia en México (1993). Un ejemplo de estos programas es Colegios Guadalupanos (sin fecha).

- El uso racional y con responsabilidad social de los bienes materiales, contraviniendo el materialismo y el consumismo del ambiente.
- Y la aplicación de metodologías experimentadas como la de “ver-juzgar-actuar”, “palabras generadoras”, dinámicas grupales, juegos, dramatizaciones y ejercicios diversos.

Consideraciones críticas

El ideal formativo expuesto difícilmente se puede objetar, al menos desde perspectivas que acepten los principios cristianos y sintonicen con los esfuerzos de renovación posconciliar. Desde otras perspectivas, este ideal tiene las limitaciones del credo particular que lo sustenta.

Como todo ideal educativo respecto a documentos escritos, cabe preguntar si ese ideal no está muy alejado de la realidad que viven los alumnos de las escuelas católicas y si toma en cuenta las peculiaridades de éstos. Desde el punto de vista de la sociología religiosa habría que cuestionar si en la actual sociedad mexicana la elección de una escuela confesional católica obedece a la decisión de los padres de buscar una formación cristiana, o más bien a motivaciones de clase social. Es probable que para muchos padres cuenten sobre todo la consideración del ambiente social del plantel y las relaciones que en él podrán establecer sus hijos para abrirse paso más tarde en la vida de los negocios. Y esto limita de entrada las posibilidades de implantación de un modelo de valores confesionales, sobre todo porque la evangelización previa de los alumnos y la práctica de la vida cristiana en la familia adolecen de muchas deficiencias.

Muchas escuelas católicas de calidad (que cuentan con medios para abrir oportunidades de aprendizaje y formación a sus alumnos) están reservadas, por el alto monto de sus colegiaturas, a estratos sociales privilegiados. Esta circunstancia estructural suscita una contradicción, no por involuntaria menos real, con los valores cristianos que se proponen promo-

ver: es tal el peso de los valores “de clase” de las familias de los alumnos –su afán de lucro, consumismo e insensibilidad a los pobres, entre otros– que muy poco puede hacer la escuela para que éstos asimilen los valores de un cristianismo renovado. Así lo han comprobado varios estudios empíricos (por ejemplo, Muñoz Izquierdo y Rubio Almonacid, 1993; Ruiz Guevara, 2002).

El argumento *a posteriori* refuerza estas evidencias de manera irrefutable. En los últimos 15 o 20 años muchos egresados de escuelas confesionales de calidad han llegado a ocupar posiciones de primera importancia en la política, las empresas y la banca, sin que los valores del modelo educativo en el que se formaron –sobre todo la justicia social, la autolimitación en el consumo y el servicio a los más necesitados– se trasluzcan en sus decisiones, prácticas y estilos de vida.

En la medida en que estas consideraciones sean correctas, la orientación valoral descrita es, por tanto, más un propósito, quizás autojustificadorio, que una energía operante y eficaz.

4. “El carácter”: una educación de la voluntad

Centrar la FV y la FM en “el carácter” ha sido una tradición presente a lo largo de toda la historia de la educación. Las raíces de esta tendencia remiten a la antigüedad clásica: los estoicos predicaban el dominio de las pasiones por la razón, la entereza moral, la fortaleza espiritual, la congruencia con las convicciones, al lado de otras virtudes como la capacidad de renunciación, la austeridad y la frugalidad; y relacionaban este conjunto de virtudes con la expansión de la libertad. “Hay que avezarse –escribió Séneca– a la escasez. Nadie puede tener lo que quiere; lo que sí puede el hombre es no querer lo que no tiene y servirse alegremente de lo que se le ofreciere. Condición importante de la libertad es el vientre morigerado y paciente de la escasez.”

Sobre estas raíces, los valores del cristianismo –sobre todo el desprendimiento de los bienes materiales, la asignación de un significado positivo al sufrimiento y la afirmación de la dignidad de la persona como fin en sí misma– contribuyeron a forjar un ideal de vida caracterizado por la ascesis y la templanza, virtudes que florecieron especialmente en órdenes religiosas como la benedictina o la franciscana. Sin duda que el pensamiento de muchos grandes pedagogos como Comenius o Pestalozzi, que destacaban la importancia de formar la voluntad del niño o joven y de enseñarlo a controlar sus impulsos, abrevó en estos ideales. A partir de ellos esta tendencia ha estado presente hasta nuestros días con diversas denominaciones, entre ellas la de formación del carácter.

Por “carácter” se entiende la disposición permanente de la persona a realizar sus propios ideales morales sobreponiéndose a las dificultades. Es una disposición que integra las capacidades de la persona y se expresa en diversas virtudes, entre las cuales quizás la principal sea la congruencia entre lo que se piensa y lo que se hace. Foerster, uno de los exponentes de esta tendencia que tuvo gran influencia en el ámbito hispanoparlante en las primeras décadas del siglo XX, lo definía como “la tendencia predominante de la voluntad, el sello moral general del alma de cada uno”.

Este ideal educativo confía en que la voluntad es una potencia susceptible de ser fortalecida para practicar el bien, sea mediante la motivación, la exhortación y los buenos ejemplos o –en algunos autores– mediante la repetición de actos; en tal sentido esta tendencia emparenta con el enfoque teórico prescriptivo que se comentará más adelante [...], pero se tematiza por los rasgos del “hombre o mujer de carácter”. Estos rasgos son: el autodominio y la capacidad de sobreponerse a los instintos y pasiones y regularlos por la razón; la disposición al esfuerzo y la perseverancia; la fortaleza en las adversidades y la valentía para acometer lo que se ha propuesto; la capacidad de renuncia a satisfacciones placenteras en aras de alcanzar otras que se consideran más valiosas, y la sobriedad y austeridad de vida.

Entre los aciertos de esta orientación hay que destacar que, al procurar fomentar la capacidad de autodominio y de regulación de los instintos e impulsos por la razón, así como las virtudes de fortaleza y valentía, se está aportando una ayuda hoy muy necesaria a los niños y jóvenes, muchos de los cuales viven en un ambiente que propicia la indolencia, la indiferencia y el hedonismo. El ideal educativo del “hombre o mujer de carácter”, quizás reformulado con otras palabras, sigue teniendo validez y es particularmente adecuado para la educación de las nuevas generaciones.

Por otra parte, los riesgos de tematizar de esta manera la FM son, entre otros, los cuatro siguientes:

- Caer en una concepción voluntarista, propia del enfoque teórico que llamamos prescriptivo, que confía excesivamente en la eficacia del mandato y en una “fuerza de voluntad” y desconoce el papel fundamental en nuestras decisiones del convencimiento y de las motivaciones y afectos.
- Fomentar en los educandos una cierta dureza hacia los demás, efecto conocido de los sistemas pedagógicos que exageran la severidad con la propia persona.
- Generar la represión de sentimientos y preferencias que no deben sin más sofocarse en aras del “deber” o del cumplimiento de un propósito a toda costa.
- Y el riesgo de concebir la vida como la realización de tareas autoimpuestas sacrificando la riqueza humana de las relaciones con los demás, los afectos, el empleo constructivo del ocio y el disfrute de muchas legítimas satisfacciones.

De parte de los educadores que asumen este ideal de “formar el carácter” de sus alumnos es necesario su buen juicio para saber decantar lo positivo de este ideal sin derivar hacia una exigencia de disciplina que raye en lo irracional y lastime innecesaria e injustamente a los educandos.

5. Enfoque de desarrollo humano

La corriente de “desarrollo del potencial humano”, iniciada por Kurt Lewin en 1945 y continuada por Carl Rogers y otros, parte de una concepción de la naturaleza humana positiva, constructiva y realista; cada ser humano se considera un individuo único, sensible, creativo y poseedor de un potencial latente e innato que tiende a desenvolverse; así consigue la persona su autorrealización y la armonía consigo misma y sus semejantes.

El ser humano requiere satisfacer un conjunto de necesidades para sobrevivir; la satisfacción de sus necesidades es el motor que impulsa su desarrollo hacia su plena realización. Las necesidades son tanto fisiológicas (de ambiente físico, alimentación, sueño, abrigo, higiene, etcétera) como psicosociales (de seguridad, afecto, pertenencia, identidad, autorrealización). Para Rogers y Maslow las necesidades humanas se inician o surgen de la necesidad primordial de saberse amados; el amor sería el satisfactor por excelencia de las necesidades psicosociales e implica atender a la persona amada, aceptarla, sentir afecto por ella y manifestárselo.

Se parte del supuesto de que las personas son capaces de resolver sus propios problemas y responsables de las decisiones que toman respecto a su vida. Por ello es necesario que cada una construya el concepto de sí misma y desarrolle la capacidad de autorrealizarlo. El planteamiento se basa en la convicción de que cualquier organismo vivo está dotado de una tendencia a autorrealizarse, es decir, a desarrollar al máximo todas sus capacidades. Toda elección es expresión de esa búsqueda de plenitud personal. El proceso se genera a partir de dos preguntas: ¿quién soy?, y ¿cómo puedo convertirme en mí mismo? Se requiere tener un concepto positivo de uno mismo para considerarse capaz de desarrollar las tendencias autorrealizadoras.

Para esta orientación es básica la confianza en la libertad de la persona, pues sólo ella tiene la capacidad de decidir, elegir y aceptar la responsabilidad y las consecuencias de sus decisiones. Se trata de una libertad interna, subjetiva y

existencial que se vincula con la posibilidad de decidir, aun en las situaciones más difíciles. Los valores, tanto individuales como sociales, surgen naturalmente como producto de la experiencia personal. Por eso Rogers y sus seguidores comparten el relativismo de Rath y otros.

Rogers (1983) sostiene que desde la primera infancia se presentan los valores, pero referidos a objetos y no a símbolos. El valor tiene que ver con aquello que satisface las necesidades del organismo; es flexible. Y la fuente de la elección se ubica dentro de uno mismo: a partir de lo que gusta o disgusta. En la adolescencia y la edad adulta el sujeto se enfrenta a un elemento que influirá determinadamente en su criterio de valoración: la necesidad de amor, aprobación y estima: la fuente de valoración deja de estar en uno mismo y pasa a estar en los otros. La terapia persigue que el sujeto supere esto y llegue a la madurez: que se reencuentre con su mundo interior y sus experiencias y evite la introyección de valores rígidos y poco analizados. El criterio de valoración debe basarse en el grado en que determinada experiencia ayuda a la realización del individuo. En esta etapa se afianza el vínculo entre el proceso de valoración personal y la universalidad de los valores, pues se considera que, cuando haya un clima en el que se valora a los seres humanos como personas, todo individuo maduro tenderá a elegir y preferir esos mismos valores.

La educación se concibe como un proceso dinámico de aprendizajes significativos en el que es indispensable la participación activa y comprometida del alumno. El maestro lo acompaña, le allana el camino, deja de ser la fuente única de conocimientos y se convierte en facilitador que estimula y fomenta su habilidad de aprender a aprender; lo motiva a experimentar, conocer, descubrir, dialogar, sentir, comunicarse, relacionarse y responsabilizarse de su propio proceso de crecimiento.

El maestro deberá preguntarse dónde se encuentra cada educando en el desarrollo de la satisfacción de sus necesidades y atender a cada uno conforme al estadio de crecimiento en que se encuentra; asimismo deberá propiciar en el salón de clase un ambiente adecuado para

que todos expresen con libertad sus opiniones, sentimientos y deseos. El ideal de toda escuela es que cada alumno llegue a ser él mismo.

Consideraciones críticas

Ya señalamos los principales aciertos de esta postura que favorece el desarrollo de la autoestima y la confianza en sí mismo, la capacidad de decidir y de afrontar con responsabilidad las consecuencias de los propios actos que fortalece la facultad de autorregulación.

En contraparte, este enfoque adolece de limitaciones por razón de su origen clínico. Sus presupuestos y métodos denotan una intención terapéutica, más limitada que la que requiere la situación de aula, con la presencia de un grupo de estudiantes cuyo desarrollo en general sigue pautas consideradas normales e imposibilita un tratamiento individualizado profundo.

Por su origen de terapia “centrada en el cliente”, este enfoque corre el riesgo, además, de caer en un subjetivismo en el que las referencias sociales y grupales indispensables en la FV no reciben el peso debido.

Tampoco le es ajeno el riesgo del relativismo al sobrevalorar el juicio de cada niño y joven sobre las situaciones que vive, sin ponderar las razones objetivas implicadas (riesgo al que nos referiremos en el capítulo siguiente como propio del enfoque de clarificación de valores, al cual éste frecuentemente recurre).

Cabe también preguntar si el intento de proyectar a la escuela un enfoque originalmente diseñado para el tratamiento clínico del individuo no conlleva la pretensión de que todo maestro ejerza funciones de terapeuta y de que cuente con habilidades, conocimientos y capacidades que exceden con mucho los propios de su profesión.

6. Derechos humanos: educación para valores universales

La creciente importancia que los derechos humanos (DHS) han revestido en las últimas dé-

cadadas como ideal de vida, fundamento de la paz universal y base de entendimiento entre los pueblos ha tenido como consecuencia que tales derechos se proyecten también como ideal pedagógico en el que convergen grupos de muy diversas ideologías; se busca en los valores que ellos representan el fundamento filosófico de la educación, y a partir de ellos se impulsan los procesos de su formación. El secularismo con que se formulan, su pretensión de constituir el cimiento de la organización democrática y de la legalidad, su universalidad y el humanismo que los inspira al poner la dignidad de la persona en el centro de la atención, han logrado que esta tendencia sea apoyada tanto por grupos religiosos como no religiosos y de variados signos políticos.

Los DHS están basados en una concepción del bien y del valor que hace recordar aquellas “necesidades radicales” de Heller [...] de cuya satisfacción depende la “dignidad humana”. A través de la historia esos valores se han venido definiendo y esclareciendo como normas jurídicas vinculadoras arraigadas en apreciaciones axiológicas vigentes en todas las culturas, principalmente en el reconocimiento de la dignidad de la persona y de la justicia como base de la convivencia (Barba, 1997: 54). Su enunciado gradual puede verse como un esfuerzo por ordenar y proponer aquellos valores que la conciencia de la humanidad ha planteado como fundamentales para realizarse y desarrollarse y como el germen de una propuesta ética que llegue a ser universal.

Por esto los DHS han sido tomados como base de la FM e inclusive, en algunas propuestas, como un esquema inicial de un currículo con este fin (Savilainen, 1991). Las maneras de jerarquizarlos y sistematizarlos, sin embargo, pueden variar; a veces también otras propuestas centradas en la educación humanista, la educación moral, la formación de la conciencia ética, la educación social y cívica, la educación para la paz, etcétera, recurren a los DHS en forma explícita (Barba, 1997: 104).

Esta tendencia ha tenido amplia proyección mundial en las últimas décadas; las declaraciones, convenciones y recomendaciones de

los organismos internacionales⁶ han inspirado numerosas propuestas educativas adaptadas a cada lugar y cultura; también en México es hoy una tendencia sobresaliente.

Consideraciones críticas

Centrar la educación en valores, y especialmente la formación moral en los DHS tiene grandes ventajas, pues estos derechos representan hoy valores fundamentales para el desarrollo de los individuos y las sociedades. Por otra parte, es una orientación particularmente adecuada para construir una ética universalmente aceptada en las sociedades plurales modernas.

Esta tendencia podría, sin embargo, inducir a que se confundieran los derechos humanos con los derechos positivos consignados en las leyes del país y en consecuencia confundir la obligatoriedad de unos y otras; sería una interpretación juricista. La vigencia y fuerza vinculativa de los DHS no les viene ni de que coincidan con algunos derechos positivos –por ejemplo, las garantías individuales de la Constitución– ni de que su declaración haya sido suscrita por todos los gobiernos; les viene de la dignidad de la persona humana misma, la cual implica que es responsable de sí misma y de los demás.⁷

El enunciado de los DHS contenidos en la Declaración de la ONU o algunos esquemas que sistematizan estos derechos no resuelven los problemas pedagógicos de la FV; sólo ayudan a concentrar el esfuerzo educativo en algunos valores fundamentales. Tampoco se resuelve automáticamente la problemática de la formación de la conciencia moral en los diversos estadios que recorren los alumnos. Por esto, lo importante es atender dos puntos en aquellas propuestas escolares que recurren

a los DHS para estructurarse: la interpretación que hacen de cada derecho al proponerlo como valor y sobre todo la manera como proceden para traducirlo pedagógicamente.

7. La democracia: educación para la convivencia y la legalidad

Con un horizonte más restringido se distingue también otra orientación: la que se propone como eje temático fundamental educar para la democracia.

Desde finales de la segunda Guerra Mundial se ha extendido en el mundo la convicción de que el régimen de gobierno democrático, no obstante sus variantes y limitaciones, es el que mejor puede satisfacer hoy las aspiraciones de los pueblos, facilitar su avance social y económico y hacer viable su gobernabilidad. La democracia como régimen político tiene su necesario correlato social y educativo: supone que los integrantes de la sociedad asimilen un conjunto de valores que propicien una convivencia justa y armoniosa.

En México, en el contexto del peculiar régimen de partido de Estado que duró de 1929 a 2000, la lucha por la democracia fue tomando fuerza gradualmente e impulsó también muchas iniciativas educativas, particularmente a partir de 1968; una vez derrotado el partido oficial al perder la presidencia de la República en 2000, esas iniciativas se han intensificado para contribuir a afianzar el régimen democrático.

Esquematisando, puede decirse que esta orientación en la FV se propone dos grandes objetivos: por una parte promover los valores en que se sustenta la democracia social y política, que son el respeto al otro y a sus derechos, la tolerancia, la convivencia en una sociedad plural, la participación en los asuntos públicos, la responsabilidad por el bien común y la solidaridad. Todos estos son valores humanos generales que, en cuanto tales, coinciden con los valores de la tendencia anterior, pero en ésta se centran en el fortalecimiento de los comportamientos cívico-políticos que requiere la democracia. Por otra parte, el segundo objetivo considera la educación para el cumplimiento de las diversas obligaciones

⁶ A partir de la famosa recomendación de la UNESCO de 1974.

⁷ Una interesante revisión de los derechos humanos reconocidos por nuestras Constituciones es la que hace Lara, 1998.

cívicas, tanto en el orden electoral (votar con conocimiento y responsabilidad y desempeñar cargos públicos con honestidad y espíritu de servicio), como en el orden más amplio de las conductas ciudadanas reguladas por las leyes con miras a hacer realidad el estado de derecho.

Una última observación: en algunos estados del país en que se hallan más generalizados el narcotráfico, la inseguridad y la delincuencia juvenil, están surgiendo programas de valores específicamente orientados a promover la “cultura de la legalidad”, entendiéndola por ella no sólo la observancia de la ley en general, sino muy específicamente la prevención de la drogadicción, el alcoholismo y la delincuencia. Estos programas son con frecuencia réplicas de algunos semejantes establecidos en los Estados Unidos como parte de sus políticas antidrogas, y a veces son exportados a otros países como el nuestro y aun subsidiados por razones políticas.

Consideraciones críticas

Es inobjetable el propósito de centrar la FV en el ideal democrático, particularmente en las propuestas que promueve el Estado, dada la responsabilidad específica que le corresponde de preparar a los futuros ciudadanos para la vida cívica. A partir del ideal democrático es posible profundizar en muchos valores humanos y morales fundamentales.

Estos proyectos educativos pueden variar en amplitud: limitarse al ámbito de los derechos y obligaciones electorales y cívicos y al conocimiento de las leyes –o sea a la educación cívica–; ampliarse a la esfera de las conductas requeridas para la convivencia profundizando en valores como la solidaridad y la participación responsable en el bien común –enfoque que se definiría como de adaptación sociológica–; o extenderse a la formación de valores humanos y morales –personales y colectivos–, profundizando en su problemática, lo que derivaría en una educación ética y humana integral.

En consecuencia, la orientación pedagógica centrada en la democracia tiene límites derivados de las concepciones de democracia que

se manejen; corre también el riesgo de que los docentes carezcan de la preparación necesaria para aplicarla adecuadamente. En particular, debido a las confusiones que suele haber sobre el alcance de este concepto, se corre el riesgo –señalado también a propósito de la tendencia anterior– de confundir la obligación legal con la moral o de reducir el orden moral al ámbito de lo legal. Es conveniente revisar las propuestas centradas en la educación democrática desde estos puntos de vista.

En cuanto a los programas focalizados en la “cultura de la legalidad”, conviene tomar conciencia de que sus finalidades pragmáticas de “combatir el crimen” dejan en la penumbra una FV más amplia y profunda. Como programas preventivos de delitos tienen desde luego razón de ser, sobre todo en poblaciones de alto riesgo, pero son más propios de autoridades policíacas que de instancias educativas que debieran mantener una visión amplia de lo que implica la formación ciudadana y sobre todo la construcción del sentido moral de los jóvenes.

La ley no es un absoluto; educar para su observancia es importante, pero sin perder de vista el sitio relativo que le corresponde. Conflictos políticos recientes (como la insurrección del EZLN o la inconformidad de los ejidatarios de San Salvador Atenco por la expropiación de sus tierras) ponen de manifiesto que los órganos ejecutivos o legislativos del gobierno con frecuencia no responden a los justos reclamos de los gobernados: muchas leyes favorecen los intereses de grupos dominantes o están condicionadas por las circunstancias históricas en que se promulgaron. La formación ciudadana, a la vez que debe inculcar el respeto al orden jurídico, debe también educar el sano juicio acerca de la relatividad de muchos ordenamientos legales y las vías pacíficas para oponerse a ellos y exigir su modificación.

8. Misticismo oriental

Aunque sorprenda a algunos, es pertinente incluir en esta enumeración de tendencias valorales que de alguna manera tienen repercusión en el

orden educativo, una que puede denominarse misticismo oriental.

De hecho es una tendencia internacional en creciente expansión, que también en México está teniendo manifestaciones importantes tanto en el medio religioso como en el educativo.

En la esfera religiosa se observa, desde hace varias décadas, la presencia en los países occidentales de formas de religiosidad provenientes de una matriz oriental, básicamente del budismo: movimientos que invitan a la contemplación y la ascesis, la búsqueda de la armonía interior y la unidad con lo Innombrable (el “vacío pleno”), el dominio de la mente sobre los impulsos corporales mediante la concentración y en general, una revaloración de las capacidades místicas del ser humano. Estos movimientos se concretan a veces en una escuela determinada, como fue la del gurú Osho Rajneesh,⁸ o ahora del gurú Sathy Sai Baba⁹ (Mardones, 1998: 120 y ss).

La influencia de estos movimientos religiosos ha suscitado en Occidente versiones más eclécticas, como la llamada Nueva Era (*New Age*), movimiento internacional que se presenta como la superación de todas las religiones en una época en que se anuncia un cambio profundo de la humanidad: la era de *Piscis*, caracterizada por la belicosidad y las guerras, dará paso a la de *Acuario*, que será de amor, paz y reconciliación.

Esta nueva religiosidad se caracteriza por los siguientes rasgos: una visión holística del universo (de raíces hinduistas o taoístas) que curiosamente no está reñida con el conocimiento científico sino intenta armonizarse con él; un ecumenismo envolvente que considera a todas las religiones como vehículos hacia el Misterio Único (se superan las

diferencias entre resurrección y reencarnación, *karma* y pecado, avatares y *kairós*, etcétera); la identificación de la salvación del hombre con la conquista de la armonía interior a través de “experiencias cumbre” (*peak experiences*) en las que se logra contacto con la realidad trascendente; el recurso tanto a los métodos orientales de meditación como a la psicología humanista (A. Maslow), la transpersonal (K. Wilber) y la teoría del potencial humano (J. Houston), para experimentar la unidad fundamental con el cosmos y el Todo, y la inmersión de la conciencia individual en la conciencia universal a través de experiencias esotéricas por las que los seres humanos se comunican con otros espíritus (*channeling*).

El *New Age* no tiene libros sagrados ni líderes ni instituciones;¹⁰ es una reacción contra el empobrecimiento de las religiones institucionalizadas y su formalismo ritual. Más que oponerse a ellas, las considera caminos plurales de liberación espiritual que hay que trascender. Es también una reacción contra el positivismo científico y la hegemonía de la razón y un intento por revalorar la dimensión simbólica de la realidad (Mardones, 1996: 27 y ss).

Este renacimiento del misticismo está teniendo particulares repercusiones en México, donde apela a concepciones cosmogónicas e impulsos religiosos coincidentes, de origen prehispánico. No es banal que el Dalai Lama haya visitado en 1989 Teotihuacán, “el lugar de los dioses”, para “quitar los sellos” que impedían que la energía cósmica de la Pirámide del Sol fluyera libremente hacia todos los hombres en la nueva era de *Acuario*. Teotihuacán empieza a considerarse el “ombligo mágico” del mundo, nuevo centro de energía espiritual al que acuden centenares de miles de personas en los solsticios de primavera y otoño para recibir las vibraciones de lo sagrado y tonificarse.¹¹

⁸ Fallecido recientemente. Originario de la India, se trasladó después a los Estados Unidos donde divulgó sus enseñanzas y alcanzó notoriedad; cayó después en el descrédito por sus extravagancias.

⁹ Nació en 1926 y vive en el sur de la India. Se le presenta como el gurú más portentoso del siglo XX, “hombre de milagros” que aparece en distintas partes del mundo con manifestaciones diversas; ejerce gran fascinación en la India y su fama llega a Occidente.

¹⁰ Suele considerarse como su manifiesto el libro de Marilyn Ferguson, *La conspiración de Acuario*, Kairós, Barcelona, 1985.

¹¹ También en México funciona la Universidad Albert Einstein, que difunde valores afines con estas orientaciones.

En el ámbito educativo estos movimientos religiosos están influyendo mediante diversas propuestas de FV; dos de los programas analizados en el capítulo VI son representativos: *Educación en valores humanos Sathya Sai* y *Valores para vivir*, de la World Spiritual University Brahma Kumaris (cuadro I, fichas 6 y 17 respectivamente). En ellas se destacan los contenidos relacionados con la educación para la paz, entendida ésta de modo intimista, como tranquilidad y armonía interior; se mezclan otros elementos sin rigor conceptual ni teórico. Las intervenciones pedagógicas consisten principalmente en ejercicios de meditación, de la superación de los impulsos o de dominio del cuerpo.

Consideraciones críticas

Desde el punto de vista educativo hay que cuestionar en esta tendencia la ausencia de una formación moral basada en la razón; el solo cambio de actitudes y el recurso a principios muy generales sobre el comportamiento humano dictados por el orden del universo y la tendencia a unirse con la divinidad no son suficientes para formar una conciencia moral como lo requiere la vida en sociedad.

Por otra parte, es también cuestionable el énfasis exclusivo en el cambio individual abstraído de planteamientos críticos acerca de las estructuras económicas, sociales y políticas; los problemas éticos se originan en gran parte en estas estructuras.

Tampoco es aceptable su concepción de educación para la paz. La construcción de la paz implica no sólo actitudes internas y estados de ánimo conciliatorios, sino capacidades de análisis intelectual de las situaciones, de negociación de conflictos y de aceptación del otro con miras a la convivencia.

Finalmente, habría que discutir hasta qué punto la promoción de esta tendencia provoca, en sociedades como la mexicana, una ruptura con valores religiosos y éticos propios de la tradición occidental, o sus posibilidades de lograr un sincretismo realmente asimilable que incluya elementos de las culturas prehispánicas hasta ahora latentes.

En la mayor parte de las tendencias valorales descritas en este capítulo está presente la preocupación por la educación moral, definida como formación de la libertad responsable; en cada una adopta expresiones diferentes según sean las concepciones de la persona, de la naturaleza del acto moral y de la formación de la conciencia moral.

Es pertinente reflexionar en la aportación que muchas de estas tendencias pueden hacer a la actual búsqueda de una ética de validez universal. En el principio de un nuevo siglo y un nuevo milenio se está intentando proponer una ética que pueda recibir la adhesión y el consenso de todos los pueblos y todos los seres humanos, independientemente de credos religiosos, ideologías y tradiciones culturales. Estos esfuerzos son aún tentativos e invocan diferentes fundamentaciones que no es el caso detallar;¹² una de las más importantes hoy día –y con la cual el autor de este libro más se identifica– es la que ve en “el otro” el espejo del yo y encuentra en la relación con él la razón de ser de la responsabilidad humana: los derechos y demandas del “otro” son los nuestros, y por ello fundamentan los nuestros. No se trata de una reciprocidad pragmática o de conveniencia ni de un difuso sentimiento de fraternidad, sino “de la experiencia vital de que en la vulnerabilidad del otro se juega la suerte de la mía, de que en su destino va el mío y en su salvación la de todos” (Latapí, 2001: 128).

La función esencial del prójimo en la realización cabal de cada hombre se refleja en muchos ámbitos: en el filosófico, como el principio de la igualdad fundamental de todos los seres humanos; en el social, como anhelo de comunidad y exigencia de igualdad de oportunidades; en el jurídico, como un postulado de equidad; en el político, como demanda de representación y participación, y en el ético, como fundamento

¹² Véase Pablo Latapí, *Tiempo educativo mexicano*, en los siguientes volúmenes y páginas: III, 31; V, 135 y 149; VI, 133 y 138.

de la responsabilidad. Esta responsabilidad solidaria debe traducirse principalmente en el servicio a los demás.

La consideración de las tendencias valorales presentes en la sociedad mexicana, que tienen repercusiones en el orden escolar, puede facilitar a maestros, funcionarios y padres de familia una mejor comprensión de los debates en curso. El panorama descrito, sin ser completo, refleja de alguna manera la complejidad de las tendencias de FV y FM que llegan a la escuela, y será útil como referente al analizar las propuestas en el capítulo VI.

Bibliografía

- Alducín Abitia, Enrique (1986), *Los valores de los mexicanos. Vol. I. México entre la tradición y la modernidad*, México, Fomento Cultural Banamex.
- (1991), *Los valores de los mexicanos. Vol. II. México en tiempos de cambio*, México, Fomento Cultural Banamex.
- (1993), *Los valores de los mexicanos. Vol. III. En busca de una esencia*, México, Fomento Cultural Banamex.
- Beltrán, Ulises et al. (1997), *Los mexicanos de los noventa*, México, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Buxarrais, María Rosa, Miquel Martínez, Joseph María Puig y Jaume Trilla (1997), *La educación moral en primaria y secundaria*, México, Cooperación Española/SEP (Biblioteca del normalista).
- Confederación Nacional de Escuelas Particulares (1995), *Memoria del VI Congreso Nacional, Unidad de Congresos del Centro Médico Nacional "Siglo XXI"*, México.
- Hernández Medina, A. et al. (1987), *Cómo somos los mexicanos*, México, Centro de Estudios Educativos/CREA.
- Hirsch, Anna (1998), *México, valores nacionales*, México, Gernika.
- Lara Ponte, Rodolfo (1998), *Los derechos humanos en el constitucionalismo mexicano*, 2ª ed., México, UNAM/Porrúa.
- Latapí, Pablo (1997 a 2000), *Tiempo educativo mexicano*, 7 volúmenes, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Martínez, Miquel y Josep María Puig (1991), *Perspectivas en educación moral*, Barcelona, Graó.
- Palomera, Elvia S. et al. (1990), *Los valores en la comunidad educativa mexicana*, México, Instituto de Propositiones Estratégicas.
- Pérez Delgado, Esteban y Rafael García Ros (1991), *La psicología del desarrollo moral*, Madrid, Siglo XXI de España.
- Puig, Joseph María (1996), *La construcción de la personalidad moral*, Barcelona, Kairós.
- Trilla, Jaume (1992), *El profesor y los valores controvertidos*, Barcelona, Paidós.

La clave de los campos sociales: competencias del actor autónomo

*O cómo evitar ser abusado, aislado, dominado o explotado cuando no se es rico ni poderoso*¹*

Philippe Perrenoud

Introducción

¿Quién está capacitado para definir a las *competencias clave* que todos necesitan para vivir en el siglo XXI? No basta con que los expertos definan un marco conceptual y metodológico. Es una cuestión tanto ética como política. Ninguna lista de *competencias clave* surge espontáneamente a partir de la observación de las prácticas sociales y las tendencias en las sociedades. ¿Qué características deben tener quienes determinan esa lista y de qué premisas parten? ¿Podrán superar la tentación de proteger sus propios valores, sabrán y querrán hacerlo? Si son varias personas, ¿serán suficientes para garantizar que son representativas?

Las respuestas a las preguntas anteriores son fundamentales si se desea que los resultados de este trabajo influyan, incluso en una medida mínima, en la orientación de la educación básica en los países desarrollados. En la actualidad, los sistemas educativos continúan invirtiendo grandes recursos en la capacitación de una minoría con un nivel de educación alto, mientras que otra minoría no adquiere ni siquiera las competencias básicas. Si el índice de analfabetismo de un país desarrollado es de 10% y muchos de sus jóvenes

cuentan con muy pocas habilidades de lenguaje, no se ha logrado consolidar la democracia y la justicia social (Bentolila, 1996). La democracia no consiste únicamente en capacitar a una élite científica y tecnológica para que conserve su nivel en los mercados económicos mundiales.

¿Qué otra finalidad puede tener la definición de las competencias *básicas* si no es movilizar todos los recursos necesarios para permitir que todos los ciudadanos las adquieran, en primer lugar y de manera más urgente aquellos que hasta el momento no las han adquirido? Los ricos, bien educados, bien parecidos e inteligentes no necesitan ningún cambio en el sistema educativo, ya que pueden, en su familia, en la escuela y en todas partes, adquirir todas las competencias necesarias para tener garantizado el éxito y el poder. Definir a las competencias básicas, por lo tanto, no es un juego intelectual si puede, incluso de una manera mínima, afectar la política educativa y el objetivo de los sistemas educativos. Por tal razón, no se puede abordar esta empresa sin antes “cuestionar la pregunta”.

El “cuestionamiento de la pregunta” o cómo resistir la tentación de lo “políticamente correcto”

El subtítulo de este capítulo sin duda evoca el marxismo de los años 50. Fue elegido deliberadamente para indicar desde el principio que el asunto de las competencias clave no es ideológicamente neutral. Responder a esta pregunta es defender, de manera implícita o

* En Dominique Simone Rychen y Laura Hersh Salganik (eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, Leticia Ofelia García Cortés (trad.), México, FCE (Educación y pedagogía), 2004, pp. 216-261.

¹ Este capítulo fue escrito originalmente en francés y traducido al inglés.

explícita, una visión de la humanidad como sociedad.

Es también responder, abiertamente o *de facto*, a la pregunta planteada por Howard S. Becker (1966) a los investigadores del campo de las ciencias sociales: “¿De qué lado estamos?”. Él no se refería a que la investigación debiera estar al servicio de una ideología, sino que la elección de temas, problemas y enfoques no podía evitar reforzar ciertas visiones del mundo y reforzar otras [*sic.*]. Los actores sociales necesitan explicar el cambio, poder, desigualdades, violencia, crisis económicas, desempleo, logros fallidos y abuso de drogas, por ejemplo. No están esperando que las ciencias sociales y humanas propongan ‘teorías’ y cuando se plantean estas teorías no dudan en usarlas de manera selectiva, cuando les conviene, para confirmar su propia visión del mundo. El conocimiento de una sociedad muy rara vez es desinteresado. Contribuye a mantener o a cambiar el *statu quo* y a legitimar o desafiar las políticas y legislaciones sociales públicas, así como las estructuras y estrategias de los negocios, hospitales, partidos políticos, sindicatos, administraciones y todas las instituciones de las que dependen los ciudadanos.

El concepto de competencia, según lo definen la psicología, la lingüística y la sociología o la antropología cognitiva, no es la excepción de esta regla. Dependiendo de cómo se conciba a las competencias, se refuerzan o debilitan algunos conceptos de humanidad y sociedad.

Se puede hacer referencia a por lo menos tres controversias clásicas:

- ¿Las competencias están determinadas genéticamente o son adquiridas y por lo tanto dependen de la experiencia y la educación? Como lo demuestra Weinert (capítulo III), a menudo se asocia a las competencias con la inteligencia (cognitiva o “emocional”). No obstante, las representaciones de la inteligencia van de la mano de una visión de la humanidad y el orden social, de manera especial por lo que respecta a la inevitabilidad de la desigualdad; algo que algunos afirman y otros niegan. Actualmente –a diferencia

de hace 50 años– existe un amplio acuerdo en los países desarrollados en cuanto a que las políticas educativas coherentes pueden contribuir enormemente al desarrollo de las competencias; no obstante, no todos están convencidos de ello. En el mundo de la investigación, la pregunta sigue abierta, especialmente porque los expertos en lingüística, influidos por Noam Chomsky (1971 y 1977), siguen apegados a la idea de competencia como la facultad innata de hablar y entender una lengua.

- Otro punto de controversia es la relación existente entre el conocimiento y las competencias; los defensores de la escuela de la “cultura” tienden a pensar que concentrarse en las competencias es una amenaza a la cultura y a la transmisión del conocimiento. Algunos más, me incluyo entre ellos (Perrenoud, 1998b), pensamos que las competencias no son enemigas del conocimiento; se basan en él, pero son más que simple conocimiento. Este concepto enfatiza la movilización de múltiples recursos cognitivos.
- Por último, la moda de identificar a las competencias en el mundo de los negocios (Ropé y Tanguy, 1994; Stroobants, 1993) en ocasiones se interpreta como una manera de incrementar la flexibilidad del trabajo y la inseguridad de los empleos al quitar a los trabajadores la protección que representan los niveles de calificación negociados en acuerdos colectivos.

Las batallas ideológicas de este tipo son una constante en cuanto se empieza a discutir el asunto de las competencias. Se agravan al menor intento de definir las competencias que son *esenciales* en las sociedades modernas y, por lo tanto, se deben desarrollar como una prioridad de los sistemas educativos. Lo anterior lleva la discusión a un nivel que, desde un principio, debe decirse que es político, filosófico y ético, tanto como científico. Las competencias clave no existen en lo abstracto. Se *construyen* sobre la base de un *punto de vista* teórico, pero también

ideológico. Por lo tanto, esto da lugar a discusiones, incluso a conflictos.

Lo anterior es cierto incluso en el limitado contexto de una profesión determinada y su correspondiente formación vocacional. A pesar de la existencia de una referencia a una práctica identificada, entran en conflicto descripciones contradictorias, como lo demuestra, por ejemplo, Raisky (1996) respecto a la profesión del viñatero. Todas las ocupaciones que surgen están sujetas a la discusión del lugar que ocupan en la división del trabajo, su dependencia de otras ocupaciones y el nivel de profesionalismo o características deseables de quien las practica. La adopción de cualquier sistema de referencia para las competencias es una manera de tomar partido en estas cuestiones.

Todo intento de hacer lo mismo respecto a la vida en general y a sus competencias básicas hace a este asunto todavía más explosivo, ya que implica cuestionamientos del concepto de humanidad y de sociedad.

Se puede tratar de llegar a un consenso sobre la base limitada de lo que es *políticamente correcto*. En una sociedad llamada a sí misma democrática, conformada por hombres y mujeres que se supone son libres e iguales y están unidos por un contrato social acordado libremente y diseñado para otorgar a cada individuo las mismas responsabilidades y derechos, la cuestión de las competencias puede ser abordado desde una posición doblemente optimista. Se puede estar de acuerdo en que:

- Cada individuo necesita ciertas competencias de “ciudadanía” con el fin de participar en el manejo de esta armoniosa sociedad.
- Cada individuo necesita otras competencias básicas con el fin de vivir de acuerdo con sus aspiraciones y proyectos.

Viendo a la sociedad a través de estos “cristales color de rosa”, es fácil sugerir competencias tales como:

- Poder votar y asumir responsabilidades en un sistema político democrático, en la vida comunitaria, sindicatos, etcétera.

- Con el fin de sobrevivir en una sociedad de competencia libre, poder acomodarse, comenzar una familia, concluir y continuar mediante contratos (respecto al matrimonio, trabajo, rentas, seguros, etcétera).
- Poder invertir y gastar de manera inteligente los recursos en un mercado libre y transparente usando de manera racional la información acerca de productos y servicios.
- Poder manejarse en el sistema educativo, recibir capacitación, aprender y usar la información con que se cuenta.
- Poder acercarse a la cultura y los medios tomando una decisión informada en cuanto a actividades recreativas y culturales.
- Poder cuidar la salud propia mediante un uso preventivo y responsable del sistema médico y hospitalario.
- Poder defender los derechos e intereses propios pidiendo la protección de la policía y usando procedimientos e instancias legales.

Las condiciones para que se den estas prácticas existen en cierta medida en la mayoría de los países democráticos y desarrollados, especialmente en las clases alta y media alta. Sin embargo, esto no significa que sea la condición humana “común”. En la mayoría de los países del mundo, tales competencias se relacionan sólo con una minoría de la población: las clases privilegiadas, cuya forma y nivel de vida son similares a las de los países desarrollados. Para la mayoría de los ciudadanos del Tercer Mundo, tales competencias son irrelevantes (debido al estado de la urbanización, el sistema político, servicios de salud, escuelas, consumo, paz y orden público, etcétera), mientras que se necesitan otras habilidades para vivir y sobrevivir cuando la hambruna, pobreza urbana o guerra civil forman parte de la cotidianidad de la gente común. Incluso en los países desarrollados hay personas sin derechos políticos (especialmente inmigrantes), desempleados, pobres, miembros de minorías y excluidos sociales que sueñan con

bienes de consumo, participación o integración, pero que no tienen forma de hacer realidad estos sueños. Otros, los disidentes marginales, tampoco caben en el concepto de una existencia “normal” o “feliz”.

Declarar a algunas competencias como “universales” es favorecer a una parte del planeta y al estilo de vida de las sociedades privilegiadas. Incluso si sólo vemos a las sociedades más desarrolladas, por ejemplo, a las de los países miembros de la OCDE, surgen dos problemas:

- A algunos de nuestros contemporáneos les encantaría estar lo suficientemente integrados a la sociedad de consumo para que las competencias antes mencionadas les fueran útiles; a muchas personas desamparadas les gustaría aprender a invertir su dinero de manera inteligente, pero no lo tienen. Su problema no es ser buenos consumidores, sino poder obtener las mercancías y sobrevivir día con día; para lograrlo necesitan habilidades que no son necesarias para quienes cuentan con una forma de vida satisfactoria.
- Otros no pertenecen a los sistemas político, económico, social y moral dominantes; necesitan habilidades diferentes para vivir al margen de la sociedad, fuera de la norma y muchas veces fuera de la ley, para no pasar toda su vida trabajando, para sobrevivir sin un lugar fijo donde vivir y sin comenzar una familia, negándose a hacer un servicio militar o a cumplir con los parámetros más convencionales de conducta.

Los ciudadanos bien integrados que viven de acuerdo con la sociedad por lo general reaccionan de manera distinta de estas dos categorías:

- A los excluidos de la sociedad les ofrecen ayuda, siempre y cuando quienes la reciben se apeguen a las reglas de esa ayuda, es decir, que busquen trabajo, se establezcan, se eduquen, se cuiden, dejen de beber o de consumir drogas, respeten

la ley, no malgasten sus pocos recursos, etcétera.

- A quienes están al margen de la sociedad y a los disidentes les dicen que en una democracia la gente debe regirse por la ley y por las decisiones de la mayoría. Si no lo hacen, deben aceptar los riesgos inherentes a su marginación o desvío, incluso el castigo.

Por lo tanto, desde la perspectiva del centro de la sociedad, las competencias prioritarias se limitan a las necesarias para una “vida social normal”, reconociendo que quienes desean llevar una vida así, pero no lo pueden hacer (por su situación de salud, educación o económica) deben ser *ayudados*. Los ciudadanos fascinados por la normalidad no están interesados en, o les tienen miedo a, quienes deliberadamente deciden vivir al margen de la sociedad o en conflicto con ella.

¿Una organización intergubernamental cuyos miembros son los países más desarrollados puede escaparse de esta visión limitada de la normalidad? Cuando pide a expertos de distintos países y disciplinas que identifiquen las competencias clave necesarias en las sociedades desarrolladas a principios del siglo XXI, ¿está acaso pidiendo, por lo menos de manera implícita, un punto de vista “políticamente correcto”? Esto no resultaría sorprendente en tanto tal organización expresa necesariamente la visión de las clases alta y media alta de los países desarrollados, principalmente de acuerdo con el sistema político y económico de sus estados miembros. Un sociólogo radicalmente crítico diría que detrás de la definición de las competencias clave, lo que se desea es confirmar un concepto de *normalidad* usando un lenguaje moderno aparentemente no normativo. Concluiría que es mejor no ser relacionado con una empresa puramente ideológica. Quizás esto equivaldría a ignorar las convulsiones, contradicciones y cambios culturales y tecnológicos que caracterizan al mundo actual (Morin, 1977; Dubet y Martucelli, 1998).

Dada tal complejidad, quizá surja un debate y, así, una oportunidad de definir a las

competencias clave de una manera bastante amplia, tomando en cuenta la diversidad de valores y estilos de vida y extendiendo a la *normalidad* de tal forma que abarque todo tipo de aproximaciones al trabajo, orden social, sexualidad, familia, consumo y cultura. Tal enfoque tomaría en cuenta la mayoría de las condiciones, posturas y proyectos que coexisten en las sociedades desarrolladas.

El asunto es bastante difícil. Una democracia no puede permitir todo. Se necesitan competencias para administrar un campo de concentración, perseguir minorías, organizar un asalto, defraudar a las autoridades fiscales, torturar disidentes, organizar la explotación sexual infantil, preparar un golpe de Estado, desarrollar nuevas toxinas bioquímicas o crear un partido fascista. Tales habilidades, obviamente, no son competencias válidas cuyo desarrollo pudiera proponer un Estado democrático.

Se trata de saber *dónde poner los límites de la pluralidad*. Decir que la Tierra giraba alrededor del Sol era castigado con la muerte en la época de Galileo. Organizar una huelga era ilegal en el siglo XIX, realizar un aborto estaba prohibido en las sociedades conservadoras del siglo XX y lo sigue estando. Los límites de la legalidad y la normalidad psicológica cambian junto con la evolución cultural. ¿En qué punto nos encontramos en la actualidad? ¿Qué grado de disidencia, desorden, diferencia, resistencia, contradicción o conflicto abierto se tolera en las sociedades desarrolladas? ¿Cuáles prácticas sociales son defendibles? ¿Dónde está la línea que nos indica que traspasarla ya no es compatible con la visión actual de una vida "normal"? En resumen, ¿cuál es el concepto de "condición humana" que nos debe servir como referencia para construir un sistema "universal" de referencias para establecer competencias esenciales?

Frente a tan difíciles preguntas, es mejor, si se quiere conservar la inocencia, evitar impugnaciones y sencillamente analizar el contenido ideológico de todas las enumeraciones, no importa que tan neutrales parezcan. Me arriesgo a adoptar una postura menos cómoda porque, no importa qué tan ambiguo sea el trabajo sobre

las competencias básicas, también corresponde a todos los que, igual que los sociólogos, se dedican a cuestionar normas y a proponer la consideración de diversos enfoques del mundo y la sociedad que vale la pena tomar en cuenta y relacionar con las competencias que surgen de la educación escolar básica.

Sin duda se necesitan habilidades peculiares para ser un líder en el trabajo, manejar una organización u ocupar posiciones excepcionales. No obstante, he decidido enfocarme en:

- Actores *comunes*, la mujer o el hombre de la calle que hace su mayor esfuerzo para sobrevivir y vivir lo mejor posible, así como para conservar su *autonomía* sin afectar la de otros.
- Las competencias que ellos necesitan para evitar ser abusados, aislados, dominados, excluidos o convertidos en víctimas impotentes de la miseria del mundo.

En realidad la mujer o el hombre "de la calle" debe ser el foco de la política educativa. Al adoptar esta postura no pido ofrecer una lista exhaustiva de las competencias que necesitan los actores comunes. Otras voces, provenientes de otros horizontes ideológicos o profesionales, conformarán propuestas alternativas.

Tampoco pretendo presentar una opinión objetiva. Lo que puedo es describir objetivamente prácticas sociales y las competencias que implican. Esto todavía no define prioridades. Un enfoque estadístico no podría llevar a un acuerdo, ya que puede ser que se descubriera que una cantidad importante de personas mienten, hacen trampa o de alguna manera no logran ver lo que los incomoda; ¿esto significa que el arte de mentir, hacer trampa o la mala fe deberían dignificarse con el término de competencias clave? La negativa categórica de abordar este asunto es adoptar una visión idealista de la sociedad y el poder. Aceptarlo absolutamente sería agregar el arte del robo, la tortura y el asesinato a la lista de las competencias básicas.

La decisión que he tomado no evade este dilema. Por supuesto, elegir a quienes no son

dominantes ni privilegiados puede hacernos sentir bien, pero los pobres y los explotados no monopolizan la virtud. Resulta de mayor importancia definir cómo se puede uno defender sin recurrir al engaño y en ocasiones a la violencia. ¿Quién puede jactarse de haber resuelto este dilema? Es mejor descubrirlo y vivir con él que pretender haber encontrado la solución.

Otra duda es la siguiente: ¿la discusión debe limitarse a los países desarrollados con riesgo de llegar a competencias que sólo son posibles con base en relaciones Norte-Sur y un desarrollo económico logrado a costa del Tercer Mundo? ¿Esta discusión debe extenderse de manera que cubra todo el planeta, sucumbiendo a una suerte de etnocentrismo cultural y realizando un ejercicio surrealista respecto a todos los países que están todavía lejos de vivir en una democracia y que no han llegado a un nivel de vida decente?

Con riesgo de parecer indiferente ante la miseria del Tercer Mundo, limitaré mi discusión a las sociedades llamadas desarrolladas, ya que la tarea se vuelve imposible si tuviera que dar cuenta de una enorme diversidad de contextos políticos, culturales y económicos. No obstante, no olvidemos que el intento de definir competencias fundamentales para el siglo XXI es privilegio de las sociedades con un alto grado de educación, lo suficientemente ricas para contar con los medios para formular e implementar una política de competencias y para quienes la sobrevivencia ya no es un problema esencial.

¿Competencias transversales?

Incluso si sólo se toma en cuenta a los países desarrollados, queda una pregunta importante: ¿se pueden identificar competencias transversales relevantes para los distintos sectores de la vida social, la familia, el trabajo, la salud, la educación, la política, los medios, etcétera? Es necesario responder esta pregunta, así como realizar análisis comparativos e interdisciplinarios.

Ya que se ha decidido tratar de identificar un número pequeño de competencias transversales

sin hacer referencia a estudios comparativos concebidos y realizados con este fin, sólo se pueden ofrecer hipótesis.

Queda claro que en una sociedad existen prácticas específicas diversas basadas en conocimientos teóricos, destreza para realizar una tarea y conocimiento práctico específico de un campo u organización social. Por lo tanto, para funcionar en el mundo de los impuestos, la salud o los bienes raíces, se necesitan competencias muy distintas. Esto no excluye a las analogías superficiales: buscar la manera de pagar menos impuestos, la medicina para tratar una enfermedad o un lugar para construir implican la acción de buscar, pero con un nivel de abstracción en el que la misma palabra oculta la diversidad del proceso mental y el conocimiento necesario.

No obstante, creo que las ciencias humanas y sociales pueden identificar ciertas “funciones invariables” y lograr aplicarles competencias *transversales* por, al menos, dos razones:

- Los seres humanos usan procesos mentales, un enfoque del mundo y competencias relacionadas que conservan similitudes independientes del marco o de la actividad de los que se trate.
- Operan como actores en campos sociales cuyo funcionamiento comparte algunas características.

Como antropólogo y sociólogo me concentraré en el segundo registro, es decir, en un enfoque que usa la teoría de los campos sociales. Sin duda mis colegas de otras disciplinas, ante una tarea similar, optarán por otras transversalidades específicas a sus disciplinas en términos de identidad, personalidad y forma de relación. Esto no necesariamente llevará a una referencia a otras prácticas sociales. Se trata más bien de maneras complementarias de ver las mismas realidades.

Ante el riesgo de crear más confusión, usaré el término *transversalidad* con un significado particular. En el campo educativo, las competencias transversales (Rey, 1996) son las que *atravesan* varias disciplinas. En este capítulo, las competencias transversales son las que

atraviesan varios sectores de la existencia humana, sin referencia a las disciplinas científicas ni educativas.

Por lo tanto, no pretendo expresar el punto de vista de la *sociología*, sino el de un sociólogo interaccionista y constructivista especializado en prácticas y educación y cuyas referencias teóricas han sido dictadas por su trayecto intelectual individual. Voy a emplear de una manera libre el concepto de campo social desarrollado por Pierre Bourdieu (1980, 1982, 1993 y 1997; Lafaye, 1996; Pinto, 1998), porque me parece especialmente relevante para la identificación de una transversalidad interesante: todos los actores actúan en campos sociales y las leyes de funcionamiento de estos campos presentan similitudes sociológicas importantes. Por esto encontrar o construir *la clave de los campos* constituiría una competencia esencial para los actores sociales comunes.

La actuación en un campo social

Nadie, ni siquiera cuando actúa solo, funciona en un vacío social. El sentido común y las ciencias sociales con frecuencia hablan de un contexto, un entorno o un ambiente sociocultural. El concepto de un campo social permite ir un paso más adelante: este ambiente está *estructurado* en múltiples campos sociales que se caracterizan por representar *retos* específicos. La transversalidad no se encuentra en la naturaleza de los retos sino en su sola existencia, así como en las prácticas, interacciones, alianzas y luchas a las que dan lugar.

Lafaye resume el concepto de campo en la sociología de Bourdieu en los siguientes términos:

- Un campo es un espacio estructurado –por lo tanto, jerárquico– que incorpora posiciones o puestos cuyas características son relativamente independientes de quienes los ocupan.
- Cada campo se define en términos de sus retos e intereses específicos comparados con los de otro campo; esto significa,

por ejemplo, que un científico está interesado en cosas diferentes de las que le interesan a un hombre de negocios o de la Iglesia.

- Un campo también implica la posesión o constitución de un capital específico. Un capital económico grande es fundamental en el mundo de los negocios, pero incongruente con el campo científico, en el que el capital relevante es de una naturaleza distinta: una tesis, publicaciones con prestigio, reconocimiento internacional, etcétera.
- Un campo necesita agentes sociales con disposiciones adecuadas –lo que Bourdieu llama *habitus*– que puedan actuar en él, lo cual implica el conocimiento de las reglas del juego del campo en cuestión.
- La estructura de un campo es el resultado, en un tiempo *t*, del equilibrio del poder entre los agentes o instituciones que ocupan las distintas posiciones.
- Un campo es también un espacio dinámico en el que se llevan a cabo batallas por la conservación o cambio del equilibrio del poder: ocupar posiciones dominantes, cambiar de una posición de servicio a una dominante, estabilizar posiciones precarias, obtener reconocimiento de las posiciones de los márgenes de un campo, descalificar otras, etcétera. Estas batallas contribuyen al desarrollo de la estructura de un campo. Disciplinas como la homeopatía o la acupuntura que durante mucho tiempo estuvieron al margen del campo de la medicina, ahora han logrado reconocimiento y que se les incluya dentro de este campo.
- Un campo no es un espacio cerrado. En especial los márgenes de un campo están constantemente sujetos a luchas de poder entre los agentes u organizaciones que lo conforman. El ejemplo anterior del campo de la medicina funciona para ilustrar esta característica.
- Dentro de un campo determinado, la lucha que se da entre quienes ocupan po-

siciones distintas presupone un acuerdo fundamental en cuanto al motivo de la lucha (Lafaye, 1996).

Podemos ahora identificar la existencia de mecanismos comunes sobre los que se basan competencias transversales de varios o todos los campos. No obstante, no basta con vincular a una competencia con cada una de las características de un campo. Por lo tanto, debemos constituir un sistema de referencia para las competencias a la luz de todos los mecanismos hasta ahora descritos.

Con el paso de los años, los individuos participan con frecuencia en varios campos:

- El campo de las relaciones de los padres, en el que cada individuo es, y continúa siendo, hijo de sus padres. Con el paso del tiempo puede comenzar una nueva familia y volverse él mismo un padre.
- El campo de la cultura, los valores y las representaciones sociales, por lo menos desde la edad en la que uno es capaz de comunicarse y entender.
- El campo de las relaciones sexuales y amorosas al que, si hemos de creer a los psicoanalistas, se llega a una edad bastante temprana.
- El campo de la ley y la justicia: incluso antes de nacer los niños son sujetos de derechos.
- El campo de la religión, si la familia de un individuo es creyente o si el individuo mismo se vuelve creyente.
- El campo de la salud, en cuanto uno depende de la medicina y la seguridad social.
- El campo del consumo, primero a través de los padres y paulatinamente por cuenta propia.
- El campo de la educación y la formación, desde el nacimiento dentro de la familia y después en la escuela desde la edad de dos a cuatro años.
- El campo político, en cuanto se llega a la edad en la que se puede participar o ser sujeto de decisiones.
- El campo del trabajo, primero en casa y después en las relaciones laborales y del trabajo pagado, en ocasiones desde la infancia.
- El campo del conocimiento, en el que todos participan desde muy temprana edad, por lo menos en lo que se refiere al sentido común, en cuanto el individuo se involucra en la práctica “teórica” como productor de conocimiento de experiencia o aprendido.
- El campo de los medios y la información en una sociedad en la que, si no se es más que un consumidor, no se escapa de las industrias cultural y de la comunicación masiva.
- El campo de la comunidad, en cuanto se tiene la edad para unirse a un club, asociación, sindicato o partido.

Es fundamental no cerrar esta lista. Se presenta sólo como un *ejemplo* y no pretende ser exhaustiva. Se limita a los campos a los que es difícil, en tanto sociedad desarrollada, no pertenecer en la edad adulta, incluso en ocasiones desde la infancia. Muchos individuos están además involucrados en algún campo deportivo o artístico. Algunos son actores en el campo militar, ya sea por decisión o como conscriptos. Todas las ocupaciones y prácticas específicas constituyen campos sociales parcialmente autónomos, igual que cada organización (empresa, hospital, prisión, escuela, etcétera), disciplina, denominación y grupo específico.

Para ser actor en un campo determinado, debe haber una suerte de familiaridad con el conocimiento, valores, reglas, ritos, códigos, conceptos, lenguaje, leyes, instituciones y objetos específicos del campo en cuestión. Por esta razón entrar en un campo nuevo exige un proceso de *socialización* cuya duración es variable, en algunos casos está bien organizado, en otros no y por lo general depende de la posición específica dentro del campo. Esto significa, por ejemplo, que se necesitan distintos tipos de socialización para incursionar en el campo de un hospital, dependiendo de si se es paciente, visitante o trabajador.

Lo que aquí me interesa son las competencias y el conocimiento transversales en la medida en que *atravesan* los distintos campos sociales y no son específicas de ninguno. Para probar su existencia se necesitaría investigación comparativa a gran escala. Sobre la base de observaciones personales múltiples, así como de la investigación de las ciencias sociales, sugiero, como *hipótesis*, que es útil, incluso indispensable en todos los campos sociales, tener las siguientes competencias con el fin de no estar a la merced de estrategias y decisiones adoptadas por otros actores:

- a) Poder identificar, evaluar y defender los recursos, los derechos, los límites y las necesidades del individuo.
- b) Poder, de manera individual o grupal, formar y llevar a cabo proyectos, así como desarrollar estrategias.
- c) Poder analizar situaciones, relaciones y campos de fuerza de manera integral.
- d) Poder cooperar, actuar en sinergia y participar de un liderazgo colectivo y compartido.
- e) Poder construir y operar organizaciones democráticas y sistemas de acción colectiva.
- f) Poder manejar y resolver conflictos.
- g) Poder jugar siguiendo las reglas, usarlas y funcionar con base en ellas.
- h) Poder construir órdenes negociados por encima de las diferencias culturales.

La investigación comparativa basada en las observaciones de prácticas sociales y la identificación de las competencias que implican seguramente daría como resultado una lista más rica y detallada permitiendo, en cada caso, identificar mejor lo que es transversal y lo que es específico de cada campo. Por lo tanto, saber cómo *identificar, evaluar y defender los recursos, los derechos, los límites y las necesidades del individuo* es necesario para un miembro de la familia, un alumno, un paciente de un hospital, un defensor ante un juzgado, un trabajador de una empresa o un boxeador sobre el cuadrilátero. No obstante, el parecido entre los problemas y las soluciones

aún no significa que los mecanismos cognitivos sean idénticos. La observación de los actores que pasan de un campo social a otro muestra un elemento de *transferencia*, mucho más importante cuando se toman en cuenta los procesos psicosociológicos. La prudencia nos exige que no nos apresuremos a formar una estrategia de formación sobre la base de la identificación de competencias similares sin tomar en cuenta los campos en los que se aplican tales competencias. Regresaré a esto en la conclusión.

¿La defensa de los derechos e intereses es una competencia?

Evitar ser abusado, aislado, dominado, explotado o convertido en víctima impotente de la miseria del mundo, de manera individual o colectiva, ¿no es acaso lo mismo que tener derechos y los medios para hacer que éstos se respeten, y defender nuestros derechos e intereses? ¿Por qué se necesitan competencias para obtener lo que debería ser natural de acuerdo con la ley y la democracia? Porque la ley es sólo un *recurso* de los actores que modifica el balance del poder; sin embargo, es también reflejo de lo siguiente:

- Ningún derecho se puede adquirir sin luchar por él. Si las mujeres cuentan actualmente con el derecho al voto y cada vez saben mejor cómo usarlo, es porque otras mujeres, no hace mucho tiempo, tuvieron las competencias y el valor necesarios para lograr el reconocimiento de este derecho. Se puede decir lo mismo en cuanto a las leyes del trabajo y de la familia. Las víctimas de acoso sexual, las agresiones o discriminación en los terrenos de la salud (por ejemplo, el sida), el género y las etnias están todavía lejos de ser protegidos por la ley en todos los países desarrollados. La ley es producto de la acción humana. En este sentido, las competencias aquí mencionadas no se refieren a pedir la protección de la legislación existente sino a hacer que la ley

se transforme en algo más cercano a los “derechos humanos” y a los principios de justicia (Kellerhals, Modak y Perrenoud, 1997). Cabe agregar que esto se aplica no sólo a la legislación y reglamentación oficiales, sino también a todas las reglas y convenciones escritas y no escritas que regulan a la familia, la vida colectiva, los diferentes grupos, el trabajo pagado y el mundo de la educación.

- Una vez que se ha adoptado una ley, se tiene que luchar porque se respete, por lo menos cada vez que su aplicación entra en conflicto con intereses particulares o con la razón del Estado. Los textos solos no tienen efecto; todo depende de quién los conoce, los interpreta y los aplica, ya sea de manera restringida o laxa, a favor de uno u otro individuo, lo hace escrupulosamente, o logra rodearlos astutamente. La ley es un medio civilizado de canalizar las luchas de poder y los conflictos estratégicos entre los actores sociales. No hace que desaparezcan; todo lo contrario, se vuelve el objeto en cuestión y la herramienta al mismo tiempo (Lascoumes, 1997; Robert, Soubiran-Paillet y Van de Kerchove, 1997).

Mi análisis no se relaciona sólo con las competencias legales, aunque los actores sociales necesitan conocer bien la ley para ser, o seguir siendo, autónomos en una sociedad desarrollada. Es sólo un recurso entre muchos otros.

Si tuviera que dar un nombre a las competencias del actor social autónomo antes mencionadas diría que son *tácticas y estratégicas* y que, más allá de la ley, se basan en el conocimiento psicológico, sociológico, económico, en ocasiones técnico, científico, de computación o administrativo, ya sea aprendido u obtenido a través de la experiencia. Cada competencia también necesita habilidades como saber cómo obtener información, reflexionar, analizar, comunicar, anticipar, negociar, regular, decidir, etcétera. No obstante, estos recursos no son suficientes para constituir competencias. Las competencias se forman mediante la habilidad de *movilizar* tales

recursos de manera adecuada y *orquestrarlos*, en el momento oportuno, en una situación compleja (Le Boterf, 1994, 1997).

Tratemos ahora de revisar cada una de estas competencias con el fin de especificar en qué familia de situaciones cada una es relevante y de describir los recursos *específicos* que movilizan.

Algunas competencias necesarias para la autonomía

La autonomía necesita competencias, aunque solas no son suficientes. Nadie será autónomo a menos que desee serlo. No es un valor universal; sin embargo, no se le puede disociar de la modernidad, la democracia y el individualismo. Por lo tanto, no sería correcto volverlo una norma para todas las eras y las sociedades. No obstante, en las sociedades desarrolladas el sistema de valores promueve a la autonomía como una aspiración y base de la identidad individual. Aquí mi análisis se ubica en este contexto cultural; por lo tanto, se opone diametralmente a una visión del mundo en la que se invite a cada individuo a enterrar su identidad en un orden colectivo y establecido. No obstante, debemos recordar que la lucha por un grado alto de autonomía personal no es la única fuente de identidad. Mi análisis en este capítulo sólo es relevante respecto a un tipo de sociedad que valora la autonomía de un actor, la habilidad de *definirse* y cumplir *sus* proyectos, defender *sus* intereses y *sus* derechos. El hecho de que un modelo así esté difundándose gradualmente por todo el planeta, desde un punto de vista antropológico, no lo hace menos *arbitrario* (Bourdieu y Passeron, 1970).

En este contexto, enfrentamos una paradoja: diseñar el proyecto de volverse un ser autónomo es ya una manifestación de autonomía. El aislamiento total consiste en pensar que uno no es un sujeto capaz de ser autónomo, es no darse a sí mismo el valor suficiente para poder pensar y actuar por cuenta propia. Esto significa que la identidad no se puede postular como algo que primero llega, ni sus competencias correspondientes como sus “consecuencias lógicas”. Es

dominando los medios de una autonomía inicial como se forjan los comienzos de una identidad y esto, a su vez, alimenta el desarrollo de nuevas competencias.

La identidad y las competencias tienen una relación *dialéctica* y se alimentan entre sí. Por esto sólo se pueden desarrollar las competencias analizadas a continuación si se basan en la aspiración a la autonomía que va de la mano con la identidad. Al mismo tiempo, tal desarrollo va a transformar esta aspiración y la identidad sobre la que se basa, formando un círculo “virtuoso”, la contraparte del círculo vicioso del aislamiento.

En cada una de las competencias o familias de competencias mencionadas se encuentran, por lo tanto, componentes de identidad que surgen de las relaciones con mundos que no se pueden reducir a conocimiento o destreza, que asumen intenciones y valores, que incluyen un lado iluminado y otro oscuro. Esto queda más claro cuando se ofrece capacitación no obligatoria: quienes deciden tomarla, lo hacen si se apegan a las prácticas y posturas que la apoyan. Cuando se piensa en las competencias esenciales y se da a la educación la tarea de desarrollarlas, también se asigna una tarea de socialización que debe ser especificada.

Poder identificar evaluar y defender los recursos, los derechos, los límites y las necesidades del individuo

En la vida social, igual que en cualquier sistema vivo, nada se conserva por inercia. Existe un constante proceso de reconstrucción y nadie está seguro de conservar su lugar, empleo o poder si no se mantiene lo suficientemente alerta, o simplemente deja de “buscar problemas”; después de todo, los marineros siempre duermen con un ojo medio abierto. Algunos líderes de organizaciones o asociaciones políticas no se atreven a tomar vacaciones o a salir de viaje por miedo de que en su ausencia se organice alguna revuelta que los derroque. No basta con estar ahí; tienen que defender constantemente sus recursos, derechos, límites y necesidades:

- Defender sus *recursos* para demostrar tanto que el grupo depende de ellos, como que no son inagotables ni se pueden usar sin la compensación correspondiente. Los abuelos que llegan a la edad de retirarse poseen un recurso: el tiempo. Sin embargo, este tiempo se les puede quitar si no lo defienden, cuando se les hace esperar sin razón o cuando, sin preguntarles si pueden, se les hace cuidar a los nietos o cumplir con tareas que para otros pueden parecer casi como darles un regalo, ya que “no tienen nada más que hacer”.
- Defender sus *derechos* de manera que no se olviden, menosprecien o sean pisoteados constantemente. Vivimos en una sociedad en la que se respetan los derechos de quienes menos los necesitan porque son adultos, fuertes y sanos, tienen dinero, están integrados al tejido social, se piensa bien de ellos y tienen poder. Deben realizar un esfuerzo muy pequeño para conservar sus derechos, porque pocos de quienes los rodean se arriesgan a entrar en conflicto con quienes se encuentran en una posición dominante. Por lo general son los derechos de los más débiles los que se pisotean. No obstante, los presos tienen derechos, igual que los pacientes, las personas acusadas, los niños, los inmigrantes, los discapacitados, los ancianos y los desempleados. Ellos son quienes necesitan competencias.
- Defender también sus *límites*. Al interactuar, los individuos tienden a ignorar los límites de los otros, por ejemplo: sus preocupaciones, dudas, ignorancia, escrúpulos o fatiga, de manera que hagan “lo que se tiene que hacer”. Algunos padres pretenden no saber que a sus hijos les aterra el agua, algunos jefes que sus empleados están en el límite de sus fuerzas, algunos oficiales que los soldados bajo su mando están inconformes por ciertas medidas contra los civiles, y algunos líderes espirituales que sus preceptos colocan a sus seguidores en dilemas dolorosos. Hay muchos ejemplos de personas o grupos

a quienes se les pide ir más allá de sus límites, ya sea porque no se atreven a expresarlos o porque no saben decir no.

- Por último, defender sus *necesidades*. Alguien que persigue un proyecto propio no gana nada si toma en cuenta las necesidades concretas de sus interlocutores y socios. Sólo dará cuenta de tales necesidades si ellos las defienden y éstas se oponen a sus propuestas o expectativas. Es posible ignorar las necesidades de descanso, silencio, seguridad, estima o autonomía, en tanto los propios interesados no las defiendan.

En todos los casos, se tiene que encontrar la *fuerza para decir “no”*, para exigir consideración, para expresar los derechos y necesidades y para presentarse como un sujeto a quien se tiene que tomar en cuenta. Esto exige autoestima, valor y perseverancia, ya que rara vez la victoria es permanente. Para decir “no”, valorarse y exigir los derechos propios también se necesitan competencias como:

- Conocer los textos y principios en los que se puede basar para que no parezca que se está pidiendo un favor. Por ejemplo, es fundamental conocer las leyes del trabajo, de la esfera privada, de la libertad de expresión y del acoso sexual con el fin de defender los derechos propios en una empresa.
- Saber cómo sugerir arreglos o soluciones alternativas a la persona que puede desear reconocer nuestras necesidades y derechos pero sin sacrificar sus intereses. Por lo tanto, el trabajador que desea tomar el descanso al que tiene derecho en un momento en el que al jefe no le conviene, tiene que encontrar una solución alternativa; de otra manera, su solicitud será denegada o sufrirá reprimendas.
- Encontrar el tono y *argumentos* correctos para: 1) que sus necesidades y derechos sean reconocidos como legítimos, y 2) evitar represalias peores que la falta de reconocimiento del derecho. ¿Quién quie-

re hacer valer su derecho de expresarse con el riesgo de ser despedido o bajado de categoría con el menor pretexto?

- Asegurar alianzas, vías de recursos y alternativas para no encontrarse solo y sin alternativas si se llega a una confrontación.

Todo lo anterior es relevante para algunas de las competencias descritas a continuación, en especial para “poder analizar situaciones, relaciones y campos de fuerza de manera integral” y para “poder negociar y construir acuerdos”.

Poder, de manera individual o grupal, formar y llevar a cabo proyectos, así como desarrollar estrategias

En una *société à projets* o una sociedad de proyectos (Boutinet, 1993, 1995), todo aquel que no tenga uno se convierte en el instrumento de los proyectos de los otros. Por encima de los derechos elementales y el apoyo salarial básico que en un estado de bienestar social todos tienen garantizado, la participación en los recursos y el poder presupone el involucramiento en un proyecto colectivo o la pretensión de uno personal.

Poder formar y llevar a cabo proyectos no obliga a vivir permanentemente de esta manera. Sin embargo, abandonarlos es una decisión, más que el resultado de la falta de competencia. Las consecuencias de esta decisión se asumen claramente: sin un proyecto, el actor individual o colectivo pasa a un segundo plano en la medida en la que tiene que someterse a las decisiones y compromisos de aquellos cuyos proyectos fueron el motivo del conflicto. En el mundo de los negocios –excepto los casos de una ventaja evidente– vivir sin un proyecto casi siempre lleva al fracaso. En otras áreas menos competitivas, los efectos son también menos espectaculares: uno no deja de existir, pero entra en un segundo círculo, el de los observadores. Este fenómeno se puede ver en la sociedad y en las organizaciones, tanto en individuos como en grupos. Incluso se puede encontrar en las familias.

Poder formar proyectos no es una competencia menor. Es esencialmente un vínculo con la vida y el mundo que presupone un sentido de identidad, voluntad, energía y autoestima, totalmente lo contrario de la vergüenza (De Gaulejac, 1996) y la depresión. No puede haber un proyecto sin la *movilización* del individuo o del grupo. Por lo tanto, necesariamente la formación de un proyecto es un ejercicio que tiene un *significado* y que se encuentra con una *fuerza*.

No obstante, la movilización es más que un impulso inicial. Sostiene el inicio del proyecto, pero también su realización. Además, tiene que enfrentar la realidad. Todos son capaces de formar proyectos no realistas que serán abandonados al menor indicio o al primer obstáculo.

Poder formar proyectos es estar en el filo de la navaja, en la línea divisoria entre la inercia y la utopía, de camino a un futuro que es posible, pero que no se materializará si uno no trabaja por él y se da la oportunidad de lograr el éxito. Para que el Sol salga no se necesita formar un proyecto. Para ir a la Luna sí. Sin embargo, tal proyecto fue utópico hasta mediados del siglo XX, debido al estado de la ciencia y a que la tecnología no ofrecía ninguna oportunidad de lograrlo. Un proyecto tiene que permanecer en el ámbito de lo posible –tener un elemento de sueño y de optimismo, sí, pero dar la impresión de que no está fuera del alcance.

Aquí es donde entran las terceras partes. Todos pueden, muy en su interior, elaborar esquemas descabellados que los psicoanalistas clasificarán como fantasías. En cuanto se demuestra que uno tiene un proyecto, otros lo notarán y juzgarán. En ocasiones tiene que definirse si se cuenta con la menor probabilidad de obtener los recursos, información, cooperación o autorización necesarios (Amadiou, 1993; Strauss, 1992). Una primera faceta de la competencia necesaria es, por lo tanto, formar proyectos que se antojen razonables, que otros pueden juzgar como atrevidos y riesgosos, pero no irreales. Cuando Alain Bombard se propuso cruzar el océano sobre una balsa sin ningún medio para subsistir, deseaba probar que se podía sobrevivir de los elementos nutrientes del agua de mar, especialmente del plancton. No fue

considerado loco porque era biólogo y conocía bien el mar. Cuando los primeros navegantes decidieron rodear el globo, los riesgos eran altos pero fueron considerados deportistas entrenados que se daban la oportunidad de lograr lo que se habían propuesto. Cuando la NASA decidió que el hombre caminaría en la Luna, era algo bastante lejano de los sueños de Julio Verne.

Para formar un proyecto que parezca razonable se necesitan, por lo tanto, dos recursos:

- Una excelente percepción de los requerimientos técnicos para el éxito y de las maneras de superar o evitar los obstáculos.
- Un buen conocimiento psicosociológico de las reacciones de las que dependerá esta empresa, y la habilidad de convencer a los otros de que se sabe lo que se está haciendo y de que se han calculado los riesgos.

Estos recursos son esenciales para la formación de grandes proyectos colectivos, ya sean deportivos (como organizar las Olimpiadas), artísticos (construir una catedral), culturales (crear un museo de la civilización), científicos (combatir el sida), tecnológicos (desarrollar fuentes de energía renovables), ambientales (control de la desertificación), militares (declarar y ganar la Guerra del Golfo), políticos (reunificar Alemania, crear una sola moneda europea) o económicos (sacar a una región del subdesarrollo, acabar con el desempleo). Tales proyectos corresponden a la sociedad entera, incluso al mundo entero. Uno puede encontrar empresas equivalentes, igualmente ambiciosas y complejas en ciertas organizaciones, por ejemplo: cuando un negocio, un departamento del gobierno o un hospital quieren descentralizarse, cambiar cierta tecnología o hacer alguna reforma; cuando un partido, un sindicato o una asociación desea ganar poder, renegociar un acuerdo colectivo u obtener una legislación más favorable. También los grupos pequeños pueden formar proyectos más sencillos. Un equipo de fútbol puede planear ganar un campeonato, un grupo de rock grabar su primer disco, una familia emigrar a un mejor clima, una pareja adoptar un hijo.

Los proyectos colectivos de este tipo recaen, en un análisis final, sobre los individuos, aquellos que sueñan, piensan, calculan, regulan, deciden y negocian. No obstante, por lo general lo hacen como *miembros* de grupos, organizaciones o sociedades. En ese caso, no es esencial que todos los miembros de un grupo tengan las competencias necesarias para formar y conducir proyectos: es suficiente si esas competencias están presentes en alguna parte del grupo –en sus líderes o sus expertos, o en algún miembro en especial.

La necesidad de competencias individuales es más evidente en el caso de proyectos personales: planes de viaje, carrera, capacitación, educación, terapia, ahorros, inversiones, creación, búsqueda (de vivienda o de la piedra filosofal cualquiera que sea el caso). Lo importante es, por lo tanto, que cada individuo pueda formar y conducir proyectos *personales* y que participe de manera activa en la formación y realización de proyectos *colectivos*.

Poder desarrollar *estrategias* se relaciona aquí con el proyecto, porque no se necesita una estrategia si se vive día con día sin un proyecto. La estrategia es el arte de la maniobra y el cálculo, de tomar un curso hacia un objetivo a mediano plazo mientras se encuentran obstáculos, predecibles y no predecibles. Un proyecto puede dirigirse a cambiar una situación o a conservarla y no todos los proyectos son innovadores.

Las competencias estratégicas difieren parcialmente de acuerdo con el campo social de acción y el tipo de proyecto. Sin embargo, las razones del pensamiento estratégico son siempre las mismas: tener una visión de todos los cursos posibles de los hechos –evitar los peores– para anticipar los obstáculos y las reacciones de socios y opositores, idear soluciones originales, controlar los efectos indirectos o adversos de las acciones (Boudon, 1977), medir detalladamente la duración que tendrán las cosas, los recursos necesarios y el apoyo con el que se puede contar, para planear todo lo posible y partir prevenidamente del plan, tomar constantemente precauciones, reajustar en el camino las previsiones y los planes de acción (Suchman, 1990).

Algunos individuos no privilegiados permanecen así porque no intentan nada. Otros porque sus esfuerzos no están organizados y no los llevan a ningún lado, en ocasiones incluso empeoran las cosas. Dörner (1997) demuestra que hasta cuando no hay conflicto, cualquier acción que no permite la correcta interdependencia integral puede ocasionar un desastre a mediano plazo, aun cuando puede haber mejorías en un corto plazo. Disminuir o desviar el tránsito en una ciudad con el objeto de aumentar la seguridad y reducir el ruido es algo bueno; pero si esto paraliza el comercio urbano en beneficio del establecimiento de centros comerciales, la pérdida de empleo y los efectos nocivos sobre la vida social de la ciudad pueden ser consecuencias desafortunadas. A menudo el remedio resulta peor que la enfermedad si las regulaciones orgánicas no se conocen y sólo se tratan los síntomas.

Este ejemplo muestra que el problema casi nunca es sólo técnico, que los grupos que piensan que tienen algo que ganar defenderán una solución y que quienes temen una pérdida se opondrán. Las estrategias de los actores son parte del campo de fuerza y del sistema.

Las habilidades de análisis integral son obviamente necesarias para un líder político o sindical, un empresario o cualquier persona que desea movilizar o transformar un sistema social complejo y actuar respecto a asuntos como el índice de natalidad, la prevención de enfermedades, la protección ambiental o las votaciones.

Sostengo que, en su nivel particular, los actores autónomos necesitan las mismas competencias –no para dirigir políticas públicas, sino para construir y conservar una línea de acción coherente. Los padres que desean asegurarse de que sus hijos tengan éxito en la escuela a menudo actúan de manera incorrecta, porque no entienden el sistema de acción en el que están inmersos. *Lo perfecto es el enemigo de lo bueno* y harían mejor dejándolos solos, ya que están detrás de sus hijos provocando su resistencia o

haciéndolos escapar de manera proporcional a su insistencia (Perrenoud, 1998a).

Algunas víctimas de la injusticia o del abuso del poder empeoran su situación luchando sin razón como si fueran animales en una trampa. Aquellos que quieren ser ingresados en instituciones mentales por otros arguyendo que no están en su juicio pueden reaccionar de manera tan impulsiva que den la razón a sus perseguidores, quienes incluso se ganan la simpatía de los que presencian sus acciones. Las víctimas de injusticias (castigos arbitrarios o despidos laborales) pueden reaccionar de manera tan violenta que infrinjan la ley y cambien su estado de víctima al de agresor. Estas reacciones, que van en contra de los intereses tácticos del actor, denotan sobre todo falta de compostura. ¿La compostura es una competencia o una forma de vida? Probablemente ambas. Además de autocontrol, la competencia para analizar las fuerzas relativas puede ser una de las pocas características valiosas del dominado. Por sí sola puede hacerlos esperar con paciencia hasta el momento en el que sus reacciones tengan la mejor oportunidad de producir un efecto y hacerlos construir estrategias más complejas para maniobrar hasta que encuentren alianzas o recursos para cambiar la situación a su favor.

Los líderes y los dominadores necesitan manejar todas las “tácticas del poder” para tomar o conservar el control de una organización o un sistema más grande. Los actores comunes no tienen esas ambiciones. Para conservar sus intereses o desempeñar sus pequeños proyectos solamente necesitan poder identificar los factores determinantes, límites, rango de acción y posibles resultados. Para esto tienen que tener una idea lo más precisa posible de cómo funciona el campo y de su posición dentro de él. Los actores “sociológicamente lúcidos” saben si les interesa mostrarse virtuosamente indignados, hacer una escena, quejarse formalmente o, por el contrario, esperar una oportunidad y mantener un perfil bajo. Saben si honestamente deben mostrar sus necesidades, sus limitaciones, dudas o incapacidad o, por el contrario, actuar como si tuvieran el control de la situación (Perrenoud, 1996). Tienen una imagen mental del sistema de

acción y de sus áreas de incertidumbre (Friedberg, 1992, 1993), lo que les permite anticiparse y controlar el comportamiento de los otros, así como saber lo que puede pasar si toman una u otra iniciativa.

La capacitación en las ciencias sociales puede ser útil, pero no es una teoría general que necesiten los actores comunes, sino una huella conceptual del sistema de acción que les concierne *aquí y ahora*. Algunos actores que han logrado defender su autonomía, incluso ejercer el poder, construyen esta huella de manera intuitiva sin conceptos intelectuales, a través del conocimiento surgido de la experiencia con su dosis de prueba y error que se relaciona con el buen uso de la experiencia y el pensamiento cuidadoso.

Poder cooperar, actuar en sinergia y participar de un liderazgo colectivo y compartido

En una sociedad compleja, el individuo rara vez logra solo sus fines. Los partidos políticos, sindicatos, grupos de presión, etcétera, son organismos que permiten unir fuerzas a personas que comparten intereses o convicciones.

Defender la autonomía significa en ocasiones tener que limitar la libertad de maniobrar y mezclarse en un círculo más grande de personas que buscan causas similares o una causa común. Éste es el principio de cualquier sistema de acción colectiva. La primera competencia de actores autónomos es poder identificar a los grupos, partidos, asociaciones u otros movimientos existentes que es probable que los puedan ayudar a lograr sus fines o a defender sus intereses. No siempre la decisión es fácil, ya que existe una competencia entre las organizaciones existentes. Es más, una vez que el individuo se ha unido a una organización, se sujeta a las disciplinas y a una forma de ortodoxia que no todos están dispuestos a enfrentar.

Cuando los actores ingresan a una organización ya existente, una segunda competencia se vuelve fundamental, de modo que ellos se puedan integrar sin ser usados y manteniéndose

fieles a sus principios y a su proyecto inicial. Los militantes de sindicatos y de organizaciones políticas aprenden, a un alto costo, que esto no es fácil y que se vuelven engranes de una máquina de guerra en la que la razón estratégica a menudo prevalece sobre las convicciones y valores personales. Aquí yace uno de los dilemas permanentes del actor: permanecer solo y por lo tanto sin poder, pero libre, o unirse a una comunidad y obligarse a hacer compromisos de manera que el grupo logre sus objetivos. De nuevo, no es sólo un asunto de personalidad, valor y determinación, sino también de competencia; hacer valer el propio punto de vista cuando una comunidad está planteando su postura y su estrategia requiere una gran habilidad para comprender la dinámica del debate y las tendencias presentes, si no se quiere quedar aislado o condenado al silencio. Además de habilidades argumentativas y de maniobras, existen otras igualmente fundamentales, como la de poder detectar los límites de la solidaridad y construir alianzas tácticas o más sostenibles.

Incluso en una sociedad altamente organizada hay sistemas de acción colectiva que se tienen que construir, tanto dentro de las grandes organizaciones como fuera de ellas –por ejemplo, en áreas en las que no hay todavía un actor colectivo porque el problema es nuevo, o porque un país va saliendo de un periodo de condiciones de estado totalitario o de crisis económica que impedían la acción colectiva. La vida social constantemente da lugar a nuevas categorías de gente con intereses comunes. Por lo tanto, distintos tipos de víctimas (de secuestros, actos de terrorismo, errores médicos, transfusiones sanguíneas que ocasionan sida, choques de aviones, desgracias de diversos tipos) se están uniendo para defender nuevos derechos. De manera similar, en los casos de enfermedades, incapacidades, trasplantes de órganos o escasez de equipo médico, los pacientes o sus familiares se están organizando. Los desempleados están formando grupos de presión independientes de los sindicatos en conflicto con quienes aún conservan el empleo. Varias causas humanitarias movilizan a la gente enojada. Se están formando movimientos ambientales como protesta

contra alguna estación nuclear o desperdicios nucleares, alguna reserva natural puesta en peligro por desarrolladores de propiedades, el exterminio de las focas o las ballenas, etcétera.

Las competencias del actor autónomo, por lo tanto, no se limitan a elegir una organización existente para unirse en la que puedan desempeñar un papel activo. Con otros, debe también *poder construir nuevas comunidades* –como asociaciones de usuarios, comités vecinales, movimientos ambientales, etcétera.

El número creciente de movimientos sociales sugiere que estas competencias ya existen. El hecho de que tantos movimientos de éstos sean frágiles y a menudo haya luchas internas demuestra que las cosas están lejos de ser perfectas, en parte porque los conocimientos actuales en cuanto a su funcionamiento aún no reconcilian a la eficiencia con la democracia. Se ven asociaciones democráticas desgastándose en luchas internas que no se apegan a la realidad y asociaciones bajo el liderazgo de unos cuantos tiranos que se encuentran solos una vez que pasa el peligro. La gente les da la espalda porque desprecian a sus miembros y sólo usan su fuerza de número y su dinero sin organizar ningún debate o tomar en cuenta sus necesidades.

Poder construir y operar organizaciones democráticas y sistemas de acción colectiva

Esta habilidad en particular se puede vincular con el tema de la ciudadanía, ya que existe un acuerdo en cuanto a que la educación para la ciudadanía no es sólo asunto de valores y adhesión con el modelo democrático. Sin embargo, éstas son sólo precondiciones; pero si se carece de competencias específicas finamente moldeadas, y todas las asociaciones, éstas derivarán hacia la parálisis o a ser dominadas por unos cuantos.

De nuevo, las competencias son importantes sólo si se las une a una identidad y a convicciones democráticas. Entonces es posible trabajar hacia ideales como la transparencia de las decisiones,

el cumplimiento estricto de los procedimientos, la igualdad de oportunidades y la justicia.

Cualquier causa urgente puede mover a la gente, incluso cuando no se aplica un proceso democrático. Obedecerán a un líder autoritario si él parece capaz de salvarlos cuando el barco va a la deriva. A velocidades normales, las cosas son diferentes. La movilización se mantiene sólo si la gente siente que es apreciada y que tiene voz y voto en todos los asuntos. Esto es cierto incluso en los negocios en los que se establecen diversos sistemas de participación.

Aunque la democracia tiene límites –en los negocios, debido al derecho que tienen los dueños de usar sus prerrogativas cuando lo creen conveniente; en el gobierno, a través de las decisiones del gobierno, parlamento y, en ocasiones, de los votantes; en la Iglesia, mediante la referencia a la voluntad divina y a los textos sagrados según la interpretación del clero–, no hay ninguna razón para que esté igualmente limitada en todo tipo de asociaciones a las que un individuo se una, lo que no hace bajo un contrato de trabajo o mediante un bautizo, sino como resultado de una decisión personal, razonada, voluntaria y reversible.

Lo que muestran los partidos políticos en la actualidad es que aún existen movimientos, en muchos casos extremistas, bajo las órdenes de un líder carismático o una oligarquía. La mayoría de los grandes partidos sólo conservan a sus militantes y votantes dándoles una parte del poder, a menudo el mínimo necesario. En los partidos más pequeños, que cuentan con menos recursos y competencia, se menosprecia a la democracia con mayor frecuencia o con menos sutileza. Esto probablemente se deba a que quienes trabajan más duro y pretenden tener un puesto importante no tienen ninguna intención de ser humildes servidores. La mayoría de los líderes partidarios oscilan entre consideraciones incondicionales para el grueso de los integrantes del partido y la suficiente manipulación para conservar la apariencia de democracia. Estos cambios se deben a la ambivalencia de los líderes que están atrapados entre el deseo de poder y sus convicciones democráticas. Sin embargo, reflejan también un dilema: lleva mucho tiempo

preparar una decisión democrática y a menudo conduce a un consenso relativamente indiferente y a una estrategia carente de coherencia, que además es revelada públicamente incluso antes de ser puesta en práctica. Por esta razón, la democracia y la eficiencia no se llevan bien.

Para superar este conflicto es necesario desarrollar una cultura común, métodos de trabajo, formas de delegación reversible y procedimientos de consulta y toma de decisiones realistas en cuanto a las posibilidades tácticas y de tiempo. Este trabajo recae en gran medida en los líderes, quienes tienen que diseñar las estructuras, reglamentaciones, canales de información, métodos de trabajo y procedimientos de toma de decisiones. No obstante, mientras el concepto de funcionamiento democrático es más generalizado, el resto de los miembros son más capaces de asumir responsabilidades y tomar iniciativas de la misma naturaleza, están más alerta y en posibilidades de evitar un cambio autoritario y la organización, en su totalidad, es más democrática. Esto es también cierto en los negocios y las dependencias gubernamentales que desean motivar la participación de los empleados.

Las competencias correspondientes se basan parcialmente en el conocimiento de las leyes civiles y los principios democráticos. No obstante, hacerlas funcionar depende de diversas instancias de conocimiento de una índole más práctica, tales como saber construir una alternativa real, moderar un debate, reestructurar un asunto determinado para salir de un estancamiento o tolerar en apariencia a las minorías, permitir que los disidentes expongan sus razones sin que lo hagan arriesgando al grupo, construir compromisos que incorporen a las líneas de pensamiento opositoras, dividir las decisiones de manera que se evite el endurecimiento de la oposición o adoptar una política general a partir de la cual surjan decisiones específicas, descentralizar de manera programada, establecer mecanismos de corrección o regulación, etcétera.

Se puede decir que estas son competencias políticas en el sentido amplio del funcionamiento de una comunidad gobernada en aras del bien común. Aún más, se trata en términos generales,

de saber cómo negociar, construir acuerdos y tomar decisiones que permitan toda la gama de opiniones.

Cómo manejar y resolver conflictos

Por supuesto, en una situación que no tiene que ver con una membresía se desarrollan los conflictos con mayor facilidad y, por lo tanto, de manera abierta y en ocasiones violenta. Los conflictos entre las naciones no están regulados por ningún organismo fuerte, aunque las Naciones Unidas traten de desempeñar este papel. Lo mismo puede decirse de los casos de revueltas civiles, cuando la propia justicia y las instituciones están en crisis o afectadas por movimientos de lucha.

La membresía de un grupo no evita los conflictos. El frente unido sólo se encuentra en los momentos más dramáticos de la vida de una nación o de una organización. Cuando los tiempos mejoran, se desintegra. En una sociedad democrática, el Estado, la ley, los acuerdos colectivos y un sistema de valores comunes ofrecen un marco legal y moral ampliamente aceptado por los adversarios al plantear sus conflictos. Es lo mismo en las organizaciones en las que el liderazgo desempeña el papel del Estado. Esto no evita que las sociedades y las organizaciones sean escenario de huelgas, demostraciones, toma de instalaciones y otros choques verbales y en ocasiones físicos entre grupos o entre ellos y las fuerzas de la ley y el orden.

En resumen, una sociedad democrática no está fuera de conflicto: ofrece un marco legal en el sentido más amplio, incluyendo los procedimientos civiles, penales y administrativos, pero también juzgados laborales, organismos mediadores, estructuras de negociación colectiva y todas las instituciones que, de una manera u otra, formal o informalmente, fomentan la expresión pacífica de las diferencias y la búsqueda de un compromiso equitativo. Los conflictos se pueden describir con eufemismos como “diferencias de puntos de vista” o “debates democráticos”, pero pueden implicar intereses u opiniones opuestos como los que existen entre los verdaderos

enemigos –por ejemplo, cuando lo que está en juego es el liderazgo de una organización o la toma de una decisión.

Si las cosas llegan hasta la violencia –ya sea en una ciudad, una colonia, un edificio, una prisión o una empresa– es obviamente porque los mecanismos de solución pacífica no han sido suficientes. Esto no significa que no existan o no hayan tenido ningún efecto. Por el contrario, en la mayoría de los casos evitan que las cosas empeoren. Desafortunadamente, sus límites son más evidentes que sus logros.

En la actualidad, problemas económicos, movimientos populares, mezclas multiculturales, inseguridad y desorganización en las ciudades, rápidos cambios tecnológicos, aumento del desempleo, incertidumbre laboral y desigualdades son nuevas fuentes de conflicto. La capacidad de llegar a acuerdos pacíficos en los conflictos sin duda ha aumentado con el paso de los siglos en términos absolutos; sin embargo, quizá todavía sea insuficiente para arreglar la creciente complejidad del mundo actual.

Las competencias requeridas son, en parte, las de los expertos: magistrados, mediadores y *ombudsmen*. Deberían intervenir sólo al final de los procesos, cuando han fallado las mediaciones más cercanas a las partes. Dominique Felder (1985) analiza el trabajo de las oficinas comunitarias de San Francisco y demuestra que en las áreas desprotegidas en las que los conflictos vecinales son violentos y numerosos, las organizaciones locales de trabajadores voluntarios y consejeros de elección popular pueden hacer un excelente trabajo de mediación. En un nivel no oficial, se hace una gran cantidad de mediación informal diariamente en todo tipo de campo social por parte de la gente que no está involucrada directamente en los conflictos –personas que apoyan a una parte o a la otra pero que desean una solución negociada– o por las propias partes cuando desean poner un alto antes de que empeoren las cosas.

Cuando se trata de identificar a las competencias *necesarias* no se gana nada diciendo que están totalmente ausentes. Es más bien asunto de *reforzarlas*, de hacer que más actores las desarrollen. Se necesitan mediadores ex-

peritos en los casos más difíciles; sin embargo, los profesionales deberían constituir un último recurso y los conflictos deberían ser manejados en primera instancia por las partes involucradas o por su gente.

La más importante de las competencias requeridas es el reconocimiento objetivo del conflicto como un modo de relación entre los seres humanos que es *normal*, aceptable y no malo, es el *quid pro quo* de la libertad y el pluralismo. Esto presupone una cultura psicossociológica que no demoniza los conflictos ni los trata de resolver repudiándolos o estigmatizándolos como una patología.

Es más, se necesitan conocimientos prácticos más especializados:

- Analizar los asuntos que están en juego, los orígenes del conflicto, las razones de ambos lados y los intentos de reconciliación que han fallado.
- Negociar y establecer un marco de condiciones y reglas que permitan el diálogo, la revisión de diferencias y el desarrollo de una solución aceptable para todas las partes.
- Introducir un mecanismo de prevención y supervisión.

Dependiendo de la naturaleza del conflicto, es deseable, cuando una tercera parte cumple la función de mediación, que tenga cierto conocimiento técnico para entender la esencia de la diferencia. Sin embargo, esto no es lo más importante. Un mediador puede entender los conflictos sin sustituir a los contendientes, mucho menos haciendo su trabajo. Los asuntos técnicos en conflicto a menudo ocultan problemas de poder, territorio, antecedentes, derechos y regalías, reconocimiento, libertad y control, división del trabajo, igualdad, etcétera. Los mecanismos en cuestión son transversales. La destreza del mediador está relacionada con su funcionamiento. Si para llegar a un acuerdo respecto a un conflicto se necesitan soluciones técnicas, el mediador no tiene que proporcionarlas, sino hacer que los contendientes las construyan juntos.

Poder jugar siguiendo las reglas, usarlas y funcionar con base en ellas

La introducción de reglas puede al mismo tiempo servir y afectar de manera negativa la autonomía de los individuos. En una sociedad totalitaria o en una organización o familia autoritaria, el poder impone reglas que pueden coartar la autonomía de los actores. Una sociedad democrática, por otro lado, hace reglas que protegen la autonomía de los individuos –desde la Declaración Universal de los Derechos del Hombre hasta los reglamentos internos de una escuela, negocio o edificio.

Por lo tanto, para optimizar la autonomía, los actores deben poder:

- Identificar y entender los textos que limitan o garantizan su autonomía.
- Encontrar antecedentes y quizás algún caso legal que funcione a su favor.
- Calcular el margen de acción que permiten las reglas con su uso común.
- Investigar el procedimiento que pueden solicitar y obtener a partir de una regla.
- Averiguar y realizar el procedimiento mediante el cual pueden proponer una enmienda o la abolición de una regla.

Estos requerimientos hacen pensar en primera instancia en leyes, pero por analogía se pueden aplicar también a cualquier sistema de normas explícitas o incluso implícitas. Un adolescente tiene que cumplirlos, digamos que para saber cuántas veces a la semana o al mes puede salir y qué tan tarde sin causar reacciones adversas. De la misma manera, un paciente de hospital tiene que conocer los límites de su autonomía y, con el fin de moverlos, debe aprender a jugar con las reglas del servicio dentro del que se encuentra.

Cuando se trata de normas legales, el conocimiento del lenguaje legal y de sus conceptos es obviamente necesario. En este caso, y en todos los otros, se necesitan competencias “psicossociológicas” para poder identificar la regla y el margen que ésta permite mediante la prueba y el error: haciendo preguntas menores, escuchando anécdotas, analizando la maquinaria de detección

y castigo por incumplimiento, e identificando los lados vulnerables de quienes refuerzan las reglas. En una de las primeras etapas hay que superar la relación infantil con la autoridad, deshacerse del pesado superego o dejar de pensar que nos va a caer el cielo sobre la cabeza si nos salimos de la norma. Esta competencia de analizar las características humanas, negociables y cambiables de la norma, su cualidad arbitraria, los intereses a los que sirve, el hecho de que no tiene nada de sagrado, ni el castigo o desviación nada de automático o estandarizado aumenta la libertad interna del individuo y lo autoriza a construir una relación estratégica con las reglas que limitan su libertad.

A su vez, esto presupone una educación ética que nos permite hacer buen uso de la autonomía obtenida a través de la sustitución del juicio por el cumplimiento incondicional de una norma, simplemente porque es la norma.

Poder construir órdenes negociados por encima de las diferencias culturales

No se puede vivir en desorden, a menos que sea temporalmente. No obstante, en una sociedad plural, democrática y en un cambio constante, no hay un orden tradicional, inmutable o por lo menos estable que ofrezca una respuesta a cada situación y, lo más importante, que drásticamente limite el número de situaciones diferentes que puedan surgir. El orden social es frágil, está constantemente cuestionado o en crisis y regularmente es revisado y renegociado (Padioleau, 1986). Sólo quienes pueden participar en la negociación logran beneficiarse. El resto pierde lo poco que ha ganado cuando cambian las reglas del juego. Por lo tanto, el salto a las economías estructuralmente inflacionarias despoja a los ahorradores que permanecen inmóviles y observan cuando se construye un nuevo trato.

En nuestra sociedad –con las tecnologías cambiantes, la reestructuración del sistema productivo, la reconstrucción de compañías y organizaciones completas, las fusiones, los movimientos populares de un país o continente a otro– cada vez más personas se encuentran en un ambiente

nuevo y ajeno, atrapadas en interacciones de reglas que no entienden y que aún no son suyas.

Para evitar una anarquía *à la Mad Max*, o el retiro total a la propia persona o al círculo familiar, es importante que la mayor cantidad posible de individuos sepan cómo construir o reconstruir de una manera negociada y esencialmente práctica, *órdenes microsociales provisionales* que permitan que la gente coexista pacíficamente. En casos extremos –por ejemplo, en ciertas áreas pobres, zonas marginadas o barrios desprotegidos– la coexistencia tiene que ser organizada entre comunidades que no hablan la misma lengua, tienen culturas diferentes y tienen que compartir recursos escasos y un espacio limitado. Para que la coexistencia sea pacífica, los actores tienen que contar con los medios para inventar un orden y, por lo tanto, para poder comunicarse, expresar necesidades y plantear puntos de vista e intereses. Lo que no es probable que suceda en tales condiciones extremas es un poco más fácil en áreas en las que la vida está menos amenazada, desorganizada o insegura. Sin embargo, ahí también se necesitan competencias para *organizar la coexistencia*, aunque no una comunidad nueva. Incluso cuando las diferencias culturales son intrínsecas a una nueva sociedad, hacer concesiones en cuanto a la construcción de un orden vivible no es fácil. Tampoco lo es dentro de un grupo homogéneo cuando una cantidad de personas civilizadas, educadas y que comparten los mismos valores se encuentran a la deriva en un barco salvavidas, en una isla desierta o en algún punto aislado lejos de donde puedan recibir ayuda. En Suiza, la defensa civil durante años ha trabajado para que en caso de un conflicto nuclear parte de la población se acomode en refugios especiales bajo tierra, a salvo de las radiaciones y aislados del aire del exterior. Para anticipar problemas de coexistencia en estos espacios confinados, se han realizado experimentos con voluntarios en edificios durante periodos cortos. Han demostrado la extrema dificultad que experimenta un grupo reunido por la desgracia en cuanto a la determinación de reglas que permitan la vida en comunidad, procedimientos de toma de decisiones democráticas y reglas de justicia para

las tareas, espacio de vida y privilegios de cada quien según su edad, necesidades y estatus.

En lugares menos confinados o en circunstancias menos dramáticas, una falta de competencias no tiene efectos tan notorios, pero tiende a debilitar la esencia de los grupos y las organizaciones desde dentro y a sacar los instintos autoritarios, o a reforzar una forma de destrucción y desorganización de la comunidad cuya sobrevivencia como tal depende de la negociación, más que de la dependencia común en un gurú o en un dogma lo suficientemente poderoso para forzar un acuerdo.

La educación en la práctica reflexiva

Estas distintas competencias naturalmente deben ser fragmentadas en sus componentes específicos. De manera similar, los recursos que ponen en movimiento deben ser sistemáticamente identificados. Sólo entonces se puede empezar a construir programas para desarrollar competencias.

Puede suponerse que sujetos en extremo eruditos e inteligentes serán capaces de construir estas competencias por sí mismos, aprendiendo rápidamente de la experiencia. En el caso de sujetos más comunes, con recursos menos impactantes, la construcción de la competencia funciona a través de la capacitación organizada, a partir de los primeros niveles escolares. La instrucción escolar formal no excluye, de hecho lo complementa, el desarrollo de estas competencias a través de la experiencia de vida y la práctica reflexiva. Aún más, una educación real incorpora todas estas dimensiones.

La autonomía restringida

Como regla general, cuando los actores ingresan por primera vez a un campo social definido, no saben mucho de él y no son muy competentes, excepto, por supuesto, cuando han sido bien capacitados, pero entonces esta capacitación puede considerarse parte del campo: ser alumno de un seminario es ya formar parte del campo eclesiástico. La mayoría de los campos organi-

zados refuerzan una suerte de conformidad. El proceso de socialización está regido por los actores dominantes del campo y, por lo tanto, no necesariamente busca promover la autonomía individual, ya sea porque la autonomía no es un valor importante (por ejemplo, en una organización militar, una orden religiosa o ciertos negocios), o porque choca con otros valores (obediencia, humildad, eficiencia, uniformidad), o de nuevo porque no se la asocia con el nivel del recién llegado. Volverse un actor autónomo, por ende, no está necesariamente "en el programa". En muchos campos sociales, las competencias y la autonomía de un actor se limitan a lo que su posición le permite y requiere. Saber más sería amenazar el orden establecido.

Hay que reconocer que existen organizaciones cuyo trabajo de socialización busca promover la autonomía individual. Si ésta fuera la norma, no habría una razón para preocuparse por desarrollar la autonomía y las competencias correspondientes durante la educación básica. De hecho, la socialización en un campo social es casi siempre un ejercicio paradójico que motiva cierto tipo de autonomía sin la que el campo no puede funcionar y que, al mismo tiempo, tiene límites, de manera que puede funcionar para la unidad y las pretensiones e intereses de los actores dominantes del campo, quienes controlan los procesos de socialización y, en ocasiones, de admisión.

Esto es evidente en una organización, un campo específico rígidamente estructurado por un poder organizador y al que se pertenece por una decisión formal y un curso de socialización que es proporcionado por ellos. En los campos sociales, los procesos de socialización por lo general no están organizados de una manera tan deliberada, pero existe la misma tensión, un límite superior y uno inferior: debajo del límite, la falta de autonomía evita que el campo funcione; por encima del límite, la autonomía pone en peligro la existencia del campo o simplemente la estructura de poder establecida.

Por lo tanto, la autonomía de los sujetos, vista de manera individual y no colectiva, tiene que ser desarrollada, por lo menos parcialmente,

de manera contraria a la lógica de cada campo. Por esto es muy importante que el sistema educativo no dependa totalmente del resto de las organizaciones y campos sociales, pero que trabaje de manera parcial conforme a los intereses del individuo, incluso del grupo –independientemente de cualquier tipo de alianza– con el fin de formar actores reflexivos y críticos.

La actuación como practicantes reflexivos

La idea del practicante reflexivo ha sido popularizada por el trabajo de Schön (1983, 1987, 1991) en el contexto de la investigación de las ocupaciones profesionales y los caminos de la educación. Aquí estoy sacándolo de ese contexto porque me parece que está vinculado de manera cercana con el asunto del desarrollo de las competencias de los actores sociales autónomos, independientemente de su normalización en tal o cual organización o campo social. Más precisamente, es cuestión de formar actores independientes de los límites que cada organización o campo establece sobre su autonomía.

Para ponerlo de otra manera, el propósito es hacer a un actor autónomo incluso respecto a las normas sociales que gobiernan la autonomía en los diferentes campos que conforman una sociedad moderna. Esto equivale a decir que los actores no son sólo la suma de los roles que se les asigna en los distintos campos de los que casualmente forman parte.

Sin duda esta postura es, en ciertos aspectos, demasiado optimista respecto a la democracia y a la autonomía del sistema educativo en relación con las demandas sociales. Sin embargo, si tal optimismo es sacado de su lugar, para dar al *currículum* el enfoque deseado, sólo se necesita pedir al vocero autorizado de cada campo que diga qué espera del sistema educativo, hacer una síntesis de estas expectativas y formar con ella el *currículum*. No obstante, si la escuela no es la suma de estas demandas, sino parte de un proyecto centrado en el individuo y la ciudadanía, pensar en las competencias transversales y en la autonomía tiene un cierto significado.

La práctica reflexiva, entonces, es un medio para adquirir estas competencias y autonomía, para conservarlas y desarrollarlas, de manera independiente y en ocasiones desafiando los programas de socialización y educación específicos de cada campo u organización. Una postura y un enfoque reflexivos permiten que los actores aprendan a partir de la experiencia y piensen por ellos mismos, sin ser presas del pensamiento exclusivo y de las expectativas de su ambiente. Esta es una actitud y a la vez una metacompetencia de la que dependen todas las demás.

Dos principios básicos

A continuación presento dos principios básicos de la educación en la autonomía para el futuro de la formación escolar obligatoria:

- 1) De la misma manera que caminando se aprende a caminar, se aprende a construir la autonomía ejerciéndola. En lugar de solamente organizar trabajo práctico para los estudiantes de dos a cuatro de la tarde todos los viernes, obviamente sería mejor si todo el sistema educativo (la educación escolar formal, la educación de los adultos y el trabajo) constituyese un *currículum* para la construcción de competencias vinculadas con la autonomía.
- 2) Cada competencia necesita un desarrollo general de pensamiento crítico y de práctica reflexiva que tiene que contener la suma total del conocimiento formal e informal y de las experiencias de la vida.

Esto significa que tomar en serio el desarrollo de competencias implica mucho más que alterar o ampliar un programa. La evolución es interdependiente con un enfoque orientado a la competencia para la totalidad del *currículum* (Perrenoud, 1998a, 2000a, 2000b y 2001), con un cambio importante en la relación alumno-maestro y con el funcionamiento de las instituciones educativas y las clases hacia un tipo de educación “autogobernada”

con conocimientos fuera del salón de clase, métodos activos, proyectos, compromisos de aprendizaje, etcétera.

Se trata del campo de la educación en la ciudadanía, mucho más allá del civismo. Es asunto no sólo de valores y conocimiento, sino de competencias, lo que implica la educación, tanto teórica como práctica, que se puede obtener a partir de situaciones de la vida real –la educación dentro y fuera de la escuela, desde la infancia y durante toda la vida.

No es posible ningún tipo de progreso si este proyecto no se inserta en cada materia que se enseña. El desarrollo del pensamiento crítico, del debate y la autonomía intelectual es, en principio, la intención de cada disciplina: la lengua materna, las matemáticas, historia, biología, filosofía, etcétera. En la práctica, este objetivo a menudo [se hace] a un lado a favor de la acumulación de conocimiento. También se ve afectado por la escasez de tiempo y los temores de los maestros de perder poder si permiten la discusión. Formar un juicio crítico es siempre correr el riesgo de que se voltee contra la propia escuela en primer lugar. He desarrollado estos mismos argumentos en otras partes, principalmente respecto a las relaciones que se pueden hacer entre la ciudadanía, el debate intelectual y las relaciones con el conocimiento (Perrenoud, 1997, 1998c). Aquí simplemente voy a presentar un postulado fundamental: la escuela no puede contribuir al desarrollo de la autonomía, la práctica reflexiva y el pensamiento crítico si las prohíbe en el camino. Por lo tanto, lo que se tiene que prever es una educación con un alto riesgo que necesita cambios de actitud y de compromisos de aprendizaje-enseñanza (incluyendo las relaciones maestro-alumno), así como cambios en los programas.

Bibliografía

- Amadiou, J. F. (1993), *Organisations et travail: Coopération, conflit et marchandage*, París, Vuibert.
- Becker, H. S. (1996), "Whose side are we on?", en *Social Problems*, 14, pp. 239-247.
- Bentolila, A. (1996), *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, París, Poln.
- Boudon, R. (1977), *Effets pervers et ordre social*, París, PUF.
- Bourdieu, P. (1980), *Le sens pratique*, París, Seuil.
- (1982), *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques*, París, Fayard.
- (ed.) (1993), *La misère du monde*, París, Seuil.
- Bourdieu, P. y J. C. Passeron (1980), *La reproduction: Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, París, Minuit.
- Boterf, G. Le (1994), *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*, París, Les Éditions d'Organisation.
- (1997), *De la compétence à la navigation professionnelle*, París, Les Éditions d'Organisation.
- Boutinet, J.-P. (ed.) (1995), *Le projet, mode ou nécessité?*, París, L'Harmattan.
- Chomsky, N. (1971), *Aspects de la théorie syntaxique*, París, Seuil.
- (1977), *Réflexions sur le langage*, París, Maspéro.
- Dörner, D. (1997), *La logique de l'échec*, París, Flammarion.
- Dubet, F. y D. Martuchelli (1998), *Dans quelle société vivons-nous?*, París, Seuil.
- Felder, D. (1985), *Les mutants pacifiques: Expériences communautaires du "New Age" en Californie*, Lausana, Éditions d'En Bas.
- Friedberg, E. (1992), "Les quatre dimensions de l'action organisée", en *Revue française de sociologie*, XXXIII, 4, pp. 531-557.
- (1993), *Le pouvoir et la règle*, París, Seuil.
- Gaulejac, V. de (1996), *Les sources de la honte*, París, Desclée de Brouwer.
- Kellerhals, J., M. Modak y D. Perrenoud (1997), *Le sentiment de justice dans les relations sociales*, París, PUF.
- Lafaye, C. (1996), *La sociologie des organisations*, París, Nathan.
- Lascoumes, P. (1977), *Prévention et contrôle social: Les contradictions du travail social*, Ginebra/París, Médecine et Hygiène et Masson.
- (1997), *Élites irrégulières: Essai sur la délinquance d'affaire*, París, Gallimard.
- Morin, E. (1977), *Le méthode. 1: La nature de la nature*, París, Seuil.
- Padioleau, J. G. (1986), *L'ordre social: Principes d'analyse sociologique*, París, L'Harmattan.

- Perrenoud, P. (1996), *Enseigner: Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude : Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF.
- (1997), "Apprentissage de la citoyenneté... des bonnes intentions au curriculum caché", en J.-C. Gracia (ed.), *Education, citoyenneté, territoire. Actes du séminaire national de l'enseignement agricole*, Tolosa, ENFA, pp. 35-54.
- (1998a), *Construire des compétences dès l'école*, 2^a ed., Paris, ESF.
- (1998b), "Le mieux est l'ennemi du bien! Que conseiller aux parents pour faire face aux éventuelles difficultés scolaires de leurs enfants?", en *Éducation Infantile*, 3, pp. 71-76.
- (1998c), "Le débat et la raison", en *L'éducation à la citoyenneté*, suplemento núm. 4 de los *Cahiers pédagogiques*, octobre-novembre, pp. 4-7.
- (2000a), "D'une métaphore l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances?", en J. Dolz y E. Ollagnier (eds.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruselas, De Boeck (Raisons éducatives), pp. 45-60.
- (2000b), "L'école saisie par les compétences", en C. Bosman, F.-M. Gerard y X. Roegiers (eds.), *Quel avenir pour les compétences?*, Bruselas, De Boeck, pp. 21-41.
- (2001), "Fondements de l'éducation scolaire: enjeux de socialisation et de formation", en C. Gohier y S. Laurin (eds.), *Entre culture, compétence et contenu: La formation fondamentale, un espace à redéfinir*, Montréal, Les Éditions Logiques, pp. 55-84.
- Pinto, L. (1998), *Pierre Bourdieu et la théorie du monde social*, Paris, Albin Michel.
- Raisky, C. (1996), "Doit-on en finir avec la transposition didactique?", en C. Raisky y M. Caillot (eds.), *Au-delà des didactiques, le didactique: Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruselas, De Boeck, pp. 37-59.
- Rey, B. (1996), *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF.
- Robert, P., F. Soubiran-Paillet y M. van de Kerchove (eds.) (1997), *Normes, normes juridiques, normes pénales: Pour une sociologie des frontières*, Paris, L'Harmattan (dos tomos).
- Ropé, F. y L. Tanguy (1994), *Savoir et compétences: De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan.
- Schön, D. (1983), *The Reflective Practitioner*, Nueva York, Basic Books (trad. francesa 1994, *Le praticien réflexif: À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques).
- (1987), *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- (1991), *Cases in Reflective Practice*, Nueva York, Teachers College Press.
- Strauss, A. (1992), *La trame de la négociation*, Paris, L'Harmattan.
- Stroobants, M. (1993), *Savoir-faire et compétences au travail: Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruselas, Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Suchman, L. (1990), "Plans d'action : Problèmes de la représentation de la pratique en sciences cognitives", en *Raisons Pratiques*, 1, pp. 149-170 ("Las formas de acción").

La educación moral en la escuela*

J. Ma. Puig Rovira y X. Martín García

Unidad didáctica y valores

Acabamos de ver en el capítulo anterior la importancia de que las enseñanzas transversales impregnen el clima del centro y estén presentes en el currículo escolar. Entre las diversas modalidades docentes que hemos propuesto para tratarlas, hemos observado cómo alguna de ellas exigía la elaboración de unidades didácticas completas. Unidades destinadas, según los casos, a integrarse en alguna de las áreas del currículo, en el espacio de la tutoría, o bien pensadas para ofrecerlas como materias optativas a los alumnos de educación secundaria.

La tarea que nos ocupa en este capítulo está relacionada precisamente con el diseño de este tipo de unidades didácticas especialmente sensibles a los valores. Nos proponemos mostrar cómo se elabora una unidad didáctica a propósito de un aspecto de un tema transversal. Para ello, en primer lugar, analizaremos los elementos que se deben considerar al diseñar una unidad didáctica sobre enseñanzas transversales. En segundo lugar, ofreceremos un ejemplo de unidad didáctica sobre una temática de valores dirigida a alumnos del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.

1. Elementos de una unidad didáctica

Al hablar de unidad didáctica o curricular nos referimos a una propuesta docente referida a un tema o un problema específico, y que se compone de distintas actividades que guardan alguna relación entre sí y que están secuenciadas de tal manera que cada una de ellas refuerza a las restantes. Esta interdependencia entre las distintas actividades da un carácter sistémico a las unidades didácticas. Su resultado final supera la simple suma de los resultados que se obtendrían con cada una de las actividades aplicadas por separado: una unidad didáctica busca un efecto sinérgico. Por otra parte, las unidades se elaboran a partir de las finalidades que el profesor desea conseguir, una vez tenidos en cuenta el grupo al que se dirige y las necesidades que ha detectado.

A continuación, vamos a analizar qué función desempeñan los distintos elementos que configuran una unidad didáctica.

Cuadro 1. Unidad didáctica: sus componentes. Elementos de una unidad didáctica

- Objetivos didácticos.
- Contenidos didácticos.
- Criterios metodológicos.
- Actividades de enseñanza-aprendizaje.
- Recursos didácticos.
- Evaluación.

1.1. Objetivos didácticos

Una vez elegido el asunto o tema que se va a trabajar, el punto de partida de la unidad didáctica

* 2ª ed., Barcelona, Edebé (Innova, 5), 1998, pp. 129-174.

tica es la definición de los objetivos específicos que desean alcanzarse. Se trata de explicitar y concretar todo cuanto sea posible las intenciones educativas que el educador se propone: qué pretende, qué quiere conseguir y qué tipo de aprendizajes espera que lleven a cabo los alumnos y las alumnas. Los objetivos específicos constituyen un importante instrumento que permite al profesorado evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje y que, al mismo tiempo, le puede resultar útil para ofrecer a los alumnos distintas vías de acceso al tema tratado, según la diversidad de sus capacidades.¹

1.2. Contenidos didácticos

Los contenidos didácticos son el segundo elemento que debe determinarse cuando se diseña una unidad didáctica. La triple naturaleza de los contenidos que establece la Reforma Educativa obliga al profesorado a seleccionar contenidos referentes a hechos, conceptos y sistemas conceptuales, pero también a explicitar contenidos de carácter procedimental y contenidos referidos a valores, normas y actitudes.

La educación moral también debe atender los tres tipos de contenidos, sin desechar ni priorizar ninguno de ellos. Vamos a ver cuáles son los contenidos de hechos y conceptos, procedimentales y de valor propios de la educación moral.²

- Los *contenidos de hechos y conceptos* en educación moral encierran básicamente dos grandes bloques: los hechos moralmente controvertidos, y los conceptos y teorías ampliamente aceptadas.

Los *hechos moralmente controvertidos* son los que implican un conflicto de valores y, además, resultan de vital importancia para los sujetos que se sienten involucrados en ellos.

En unos casos, se trata de hechos o situaciones que están ampliamente asentados en la conciencia colectiva como temas conflictivos, problemas que una parte notable de la sociedad suele discutir, que se tematizan como campos de controversia en los que se produce un debate colectivo, y sobre los que, a menudo, se legisla con voluntad de equilibrar derechos y puntos de vista diferentes.

En otros casos, los hechos moralmente controvertidos hacen referencia a conflictos que existen únicamente en la conducta o en el juicio de sujetos particulares, ya que la colectividad en su conjunto tiene establecida una posición ampliamente aceptada. Este es el caso de los conflictos propios del momento evolutivo por el que atraviesa el sujeto, o de aquellas situaciones en las que la persona adopta una perspectiva ante problemas personales o sociales que el conjunto de la sociedad no reconoce como controversias morales.

Los contenidos referentes a *conceptos y teorías ampliamente aceptadas* incluyen el reconocimiento y la definición de conceptos de valor, los conceptos que permiten referirse a aspectos y cualidades de la realidad moral, las teorías morales de índole netamente filosófica y las construcciones normativas, como la Declaración de los Derechos Humanos, la constitución de un país o ciertos códigos convencionales de conducta.

- Los *contenidos procedimentales* se establecen a partir de las finalidades de la educación moral que derivan de los rasgos de la personalidad moral, que hemos tratado en capítulos anteriores. A partir del análisis de la inteligencia moral, podremos determinar qué contenidos procedimentales son necesarios. Las aportaciones de la psicología y la sociología, así como las formulaciones filosóficas pueden sernos de utilidad. Por otra parte, al determinar este tipo de contenidos se seleccionarán únicamente

¹ E. Roca, *El desarrollo curricular en secundaria*, Barcelona, Ceac, 1997, pp. 171-174.

² J. Ma. Puig, *La educación moral en la Enseñanza Obligatoria*, Barcelona, Horsori, 1995, pp. 33-36.

aquellos cuya naturaleza es estrictamente moral, prescindiendo de otros que, pese a su interés pedagógico, son destrezas comunes a toda actividad intelectual o comportamental.

- Por último, la educación moral también incluye contenidos referentes a valores, normas y actitudes. Aquí se destacan aquellos contenidos de valor que gozan de un amplio consenso, o bien que pueden ser considerados como valores universales. Nos estamos refiriendo a valores ampliamente compartidos que son deseados al margen de las distintas opciones personales y formas de vida, así como a las actitudes y normas que de ellos se

derivan. Esto no supone menospreciar otros valores que, sin ser compartidos de forma generalizada, responden a legítimas opciones personales, pero el trato curricular de unos y otros será distinto.

Para determinar los valores de amplio consenso disponemos de dos vías complementarias. La primera vía parte de la reflexión crítica sobre la actualidad y sobre las aportaciones de la propia tradición cultural y moral. La segunda recoge valores que se derivan de los contenidos procedimentales y conceptuales, ya que se trata de contenidos que llevan implícitos valores básicos y de universal apetencia.

Cuadro 2. Tres tipos de contenidos para la educación moral.

Contenidos didácticos de la educación moral	
<p>Procedimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoconocimiento. • Conocimiento de los demás. • Juicio moral. • Habilidades dialógicas. • Comprensión crítica. • Toma de conciencia. • Autorregulación. 	<p>Hechos, conceptos y teorías</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hechos moralmente controvertidos. • Conceptos y teorías ampliamente aceptadas. <p>Valores, normas y actitudes</p> <p>Valores universalmente deseables, y normas y actitudes coherentes con ellos.</p>

1.3. Criterios metodológicos

Los criterios metodológicos se refieren a las estrategias, las técnicas y la metodología que utilizará el docente para trabajar el contenido de las unidades con sus alumnos. En educación moral éste es un aspecto que hay que tener especialmente en cuenta, pues los criterios metodológicos marcan un estilo de intervención educativa y una manera de trabajar los contenidos que no son en absoluto neutrales.

En primer lugar, consideramos que la intervención del profesor en actividades de educación moral debe orientarse a potenciar tres principios metodológicos básicos: la significatividad de aquello sobre lo que se discute, el diálogo y el autoconocimiento. Con el término *significatividad* queremos indicar el grado de

implicación de los alumnos en las discusiones o actividades que se realizan. La significatividad es un factor decisivo para conseguir los objetivos didácticos previstos inicialmente. Respecto al *diálogo*, conviene recordar que con frecuencia el contenido de la educación moral gira en torno a situaciones conflictivas, lo que favorece que surjan lecturas, intereses, opiniones y puntos de vista distintos en relación con un mismo tema. El diálogo orientado a la comprensión y a la aproximación entre posturas divergentes es un recurso que debe favorecerse. Por último, señalamos el *autoconocimiento* como un elemento clave en las sesiones de educación moral, entendiendo que cualquier actividad debería potenciar la relación de cada educando consigo mismo, aportándole información significativa sobre su persona.

En segundo lugar, es interesante considerar la riqueza que el uso de estrategias y metodologías variadas puede proporcionar para conseguir los objetivos previstos. Dado que el próximo capítulo lo dedicamos íntegramente a tratar las metodologías propias de la educación moral, no vamos a extendernos aquí en ello. Sí queremos, sin embargo, subrayar la importancia de utilizar con frecuencia metodologías distintas, ya que cada una de ellas facilita un tipo de aprendizaje y trabaja de forma más intensa el desarrollo de determinadas capacidades.

En tercer y último lugar, recordamos que la secuencia de los contenidos seleccionados, su distribución en las sesiones de clase, el orden en el que se trabajan o la relación entre las distintas actividades son factores importantes que deben ser precisados por cada profesor en el momento de diseñar la programación de aula.

1.4. Actividades de enseñanza-aprendizaje

Este elemento surge como continuidad lógica del anterior y se refiere a las actividades concretas que se llevarán a cabo para trabajar un tema. Dichas actividades dependen en gran medida de los objetivos didácticos y de los contenidos seleccionados. Cabe insistir de nuevo en la conveniencia de proponer actividades de distinta naturaleza que exijan a los alumnos tareas diferentes y les posibiliten aprendizajes variados. Añadiremos que las actividades son un medio para conseguir los objetivos propuestos y que deben ser utilizadas en cuanto guías para la planificación didáctica, pero sin que deriven en finalidades en sí mismas. En este sentido es interesante disponer de un mayor número de actividades de las que se pueden realizar, de suerte que el profesor, a la vista de cómo responda el grupo, pueda elegir entre ellas.

1.5. Recursos didácticos

Los recursos didácticos son materiales de distinta naturaleza –libros, videos, audiovisuales o soportes informáticos– de que dispone el profesor para facilitar el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Con frecuencia, el uso de estos

materiales está en función de la metodología que se emplea, si bien es cierto que en otras ocasiones es el acceso a determinados recursos didácticos el factor clave para poner en práctica distintas metodologías.

1.6. Evaluación

La evaluación en educación moral suele suscitar más controversia que cualquier otra materia académica. Probablemente se deba a que, con frecuencia, se tiende a confundir la evaluación de la educación moral con la evaluación sobre la moralidad del alumno. Aunque es un tema que exigiría una reflexión más profunda y detallada, aquí sólo vamos a señalar que la evaluación en educación moral se centra básicamente en la evaluación de *disposiciones* morales. No estamos considerando, pues, la evaluación sobre el *contenido* de las opiniones de los alumnos a propósito de temas controvertidos que se discuten en clase. Sin embargo, somos conscientes de que esta distinción es en la práctica más dificultosa de lo que aquí se plantea, y de que mantenerla cada día en las aulas requiere de una aguda sensibilidad por parte del profesor, junto con una actitud de profundo respeto hacia sus alumnos y alumnas.

La evaluación en educación moral, como nosotros la entendemos, debe contemplar tres aspectos: la evaluación del clima escolar, la evaluación del proceso de aplicación de las actividades y la evaluación respecto a los logros personales del alumnado.

Si bien la evaluación referida al clima escolar es de gran interés, no vamos a extendernos en ella, ya que supera el ámbito del aula, que es el que aquí nos ocupa.

La evaluación del *proceso de aplicación de actividades* se refiere ante todo a la labor realizada por el docente. En ella el profesor debe cuestionarse sobre aspectos tales como la adecuación de los objetivos a las capacidades de los alumnos, la selección de contenidos, el interés que la actividad ha suscitado en el grupo o la variedad en los recursos utilizados.

En relación con la evaluación de los *logros realizados por los alumnos*, puede ser de gran

utilidad elaborar criterios de evaluación acordes con los objetivos que se persiguen, así como el uso de indicadores que faciliten la tarea de observación por parte del profesorado.

No debemos olvidar el abanico de posibilidades de evaluación existentes, como por ejemplo, la autoevaluación o la evaluación en grupo, dada la riqueza de información variada que de cada una de ellas puede obtenerse.

Por último, queremos destacar que la evaluación, sobre todo en educación moral, ha de ser continua y formativa: su objetivo es orientar el proceso de aprendizaje y servir de ayuda para introducir las modificaciones necesarias en el plan previsto inicialmente. Entenderla de esta manera nos llevará a relativizar la evaluación en cuanto momento final de un proceso, y considerarla como instrumento imprescindible para la mejora continua de la dinámica del grupo y del aprendizaje que va realizando cada alumno.

2. Modelo de unidad didáctica sobre los derechos humanos

Hasta aquí hemos presentado los elementos que confluyen en la elaboración de una unidad didáctica. Vamos a diseñar ahora una propuesta concreta de educación en valores, con el fin de ver cómo se aplican los principios al tratamiento de un tema específico. Presentaremos un ejemplo de unidad didáctica sobre los derechos humanos, dirigida a alumnos y alumnas de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.

Esta unidad podría utilizarse en algunas de las modalidades curriculares de tratamiento de las enseñanzas transversales, que veíamos en el capítulo anterior. Podría servir, por ejemplo, como material para trabajar una materia optativa con alumnos de educación secundaria, podría incluirse como un tema específico vinculado al área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, podría ser usada en un espacio de tutoría o incluirse como material para trabajar en la celebración de unas jornadas a favor de los derechos humanos. Es obvio que, en función

de la modalidad que el profesor elija, deberá introducir las modificaciones oportunas, ya sea para completar la unidad didáctica con otros materiales, para seleccionar las actividades que son más adecuadas a su grupo o para cualquier otro tipo de ajuste a la realidad.

Antes de presentar el ejemplo, advertimos que se trata de una propuesta descontextualizada y, por lo tanto, sin relación directa con ninguna realidad educativa concreta. Es, obviamente, una limitación que no debería repetirse cuando el diseño de la unidad didáctica se dirige a alumnos y alumnas de una comunidad educativa determinada, que dispone de un Proyecto Educativo de Centro y que cuenta con programaciones de etapa y de aula elaboradas por el equipo docente.

Unidad didáctica sobre la Declaración Universal de los Derechos Humanos

Tema:

Los derechos humanos.

Población a la que se dirige:

Alumnos y alumnas de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.

Objetivos didácticos:

- Identificar la Declaración Universal de los Derechos Humanos como un documento de valor cuya intención es reivindicar la dignidad de cada ser humano.
- Reconocer los derechos recogidos en la Declaración y los deberes que de éstos se derivan.
- Adoptar una actitud crítica y comprometida en aquellas situaciones cotidianas en las que se transgrede algún derecho humano.
- Profundizar en el conocimiento de organismos e instituciones que trabajan a favor de los derechos humanos.
- Sensibilizarse ante el sufrimiento de las personas o los colectivos cuyos derechos no son respetados.

Contenidos didácticos:

Contenidos de hechos y conceptos

- Origen y finalidad de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- La Organización de las Naciones Unidas.
- El carácter necesario y universal de los derechos humanos.

- Intenciones que impulsaron la redacción de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Derechos y libertades promulgados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Concepto y tipos de libertad.

Contenidos de procedimientos

- Definición de conceptos relacionados con la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Reconocimiento de los derechos individuales como necesarios y universales.
- Clasificación de los derechos y libertades proclamados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Síntesis de información relacionada con la Organización de las Naciones Unidas y diversas organizaciones no gubernamentales.
- Debate sobre los diferentes tipos de libertades.

Contenidos de actitudes, valores y normas

- Respeto hacia los derechos humanos.
- Defensa de la igualdad de todas las personas.
- Sensibilización y preocupación por situaciones actuales que van en contra de lo establecido por la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Conciencia de la tarea desarrollada por distintos organismos en pro de la defensa de los derechos humanos.
- Compromiso personal con el respeto hacia los derechos humanos.
- Valoración de la libertad.

Actividades de enseñanza-aprendizaje:

1. Lectura individual de un texto que permita introducir el tema de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Puede servir el preámbulo a la Declaración o cualquier otra lectura que el profesor considere oportuna.
 - Comentar, en grupos pequeños, el contenido del texto y definir los siguientes conceptos: derecho, humano, universal y necesario.
 - Poner en común los comentarios de todos los alumnos y definir consensuadamente los cuatro conceptos.
 - Escribir las definiciones colectivas y dejarlas expuestas en un lugar visible de la clase.
2. Lectura individual de los 30 artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
 - En grupos reducidos, clasificar los derechos incluidos en la Declaración en tres categorías: derechos culturales, derechos sociopolíticos y derechos económicos.
 - Poner en común y debatir sobre la mayor o menor importancia de unos y otros de-

rechos. Invitar a los alumnos a que elijan dos derechos que consideren especialmente relevantes y a que expliquen el porqué de su elección.

3. Observación de una diapositiva del cuadro de Goya, *Los fusilamientos del 3 de mayo*. Este ejercicio se realizará de forma colectiva.
 - Intentar ponerse en el lugar de los soldados anónimos y describir los pensamientos y sentimientos que debían de tener.
 - Repetir el ejercicio asumiendo la perspectiva de las personas que eran fusiladas, unos instantes antes del fusilamiento.
 - Suponer que una de las víctimas ha escrito una carta a su hijo de 12 años. Imaginar qué le dice. Redactar individualmente el contenido de la carta. Después, ponerlo en común.
4. Exposición oral del profesor acerca de la Organización de las Naciones Unidas.
 - En grupos de cinco personas, buscar información sobre las distintas actuaciones que la ONU lleva a cabo en favor de los derechos humanos.
 - Plasmar en un mural la información recogida sobre los objetivos y los métodos de realización de cada programa de actuación, el nombre del organismo encargado de gestionarlo y el año en el que se creó.
 - Exponer los murales.
5. Observación del *Guernica*, de Picasso.
 - Explicar oralmente (el profesor) o leer algún texto sobre el bombardeo del pueblo vasco de Guernica el año 1937 por parte de la aviación nazi.
 - Fijar la atención en cuatro de los personajes que aparecen en el cuadro: el toro, la mujer que lleva a su hijo en brazos, el caballo y la mujer de la luz. Explicar qué hace cada uno de estos personajes, qué sentimientos expresa. Comentar la relación del cuadro con el tema de los derechos humanos.
6. [Ver] una película que relate situaciones en las que se conculcan los derechos humanos. Por ejemplo: *Arde Mississipi*, Alan Parker, 1988; *Mi hermosa lavandería*, Stephen Frears, 1985; *Philadelphia*, Jonathan Demme, 1993.
 - Realizar un debate dirigido por el profesor en el que se incluyan preguntas sobre el derecho o los derechos que no se respetan en la película, así como preguntas destinadas a hacer una transferencia de la película a la realidad cotidiana de los alumnos.
7. Búsqueda en la prensa, durante una semana, de noticias que informen sobre situaciones en las que no se respeta algún principio de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

- Por grupos de cuatro personas, clasificar las noticias en función de los derechos humanos a que hacen referencia.
 - Seleccionar una para explicarla al resto de los compañeros.
8. Por grupos de cinco personas, elección de uno o dos puntos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y elaboración de un informe o un pequeño dossier sobre la situación actual de los derechos elegidos.

El profesor puede marcar los aspectos que deben ser considerados, tales como el cumplimiento de ese derecho en diferentes países del planeta, los organismos e instituciones que trabajan a favor de ese derecho, el tipo de población perjudicada cuando ese derecho no se respeta, los sectores o personas que suelen violar con frecuencia tal derecho, las situaciones más frecuentes en las que no se respeta, etcétera.

Evaluación:

Evaluación inicial

- Debate sobre el tema de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, con la intención de descubrir cuál es el grado de conocimiento que los alumnos tienen sobre la ONU, la Declaración, las intenciones de ésta o el contenido de los 30 principios que la forman.

Evaluación final

- Elaboración de un dossier individual en el que cada alumno recoja todo su trabajo y su experiencia a lo largo de la unidad didáctica. Se puede pedir a los alumnos que no se limiten a describir lo que hacen, sino que incluyan también valoraciones personales sobre las actividades realizadas o reflexiones propias a propósito del tema.
- Autoevaluación al final de la unidad didáctica, donde cada alumno valore qué aprendizajes ha llevado a cabo.

Evaluación del proceso

- Evaluación compartida de las actividades realizadas en grupo. Esta evaluación deberá contemplar los siguientes aspectos: grado de satisfacción del resultado final, actitudes individuales y grupales que han favorecido o entorpecido la dinámica del grupo, capacidad organizativa del grupo y eficacia en la coordinación de las tareas que han de realizarse.
- Evaluación colectiva de toda la clase sobre la experiencia llevada a cabo.
- Evaluación por parte del profesor sobre la adecuación del contenido de la unidad al alumnado, la metodología empleada y el clima creado en la clase.

Bibliografía

- Bolívar, A. (1995), *La evaluación de valores y actitudes*, Madrid, Alauda.
- Escamilla, A. (1993), *Unidades didácticas: una propuesta de trabajo en el aula*, Zaragoza, Edelvives.
- Grem (1997), *Els drets humans. ESO. Crèdit variable*, Barcelona, Enciclopèdia Catalana.
- (1994-1996), *Transversal. Educació moral*, Barcelona, Enciclopèdia Catalana-Edicions 62.
- Martín, X. y J. Ma. Puig, (1996), *Materials d'educació en valors*, Barcelona, Fundació Serveis de Cultura Popular.
- Roca, E. (1997), *El desarrollo curricular en secundaria*, Barcelona, Ceac.
- Tann, C. S. (1993), *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria*, Madrid, Morata.
- Torres, J. (1994), *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Madrid, Morata.
- Zavala, A. (1995), *La práctica educativa*, Barcelona, Graó.

Recursos para la educación moral

¿Contamos con algunos recursos metodológicos o con alguna modalidad de ejercicios pensados específicamente para trabajar los objetivos que se plantea la educación moral? La respuesta a esta pregunta es afirmativa. Sin duda tenemos un conjunto de métodos que pueden ayudarnos en la tarea de educar en valores. El capítulo que ahora iniciamos presenta una selección de ejercicios que se han usado ampliamente en las clases de educación moral. Se trata de recursos que pueden ayudar a preparar y realizar las clases, aunque no sean ni mucho menos todo lo que en ellas podemos llevar a cabo. En la mayoría de las propuestas que vamos a revisar, presentaremos muy brevemente los objetivos y el sentido de la metodología, posteriormente explicaremos la forma más usual de aplicarse en un aula y, finalmente, daremos algún ejemplo apropiado para la educación primaria o para la secundaria.

Recursos para trabajar la educación moral

1. Dilemas morales.
2. Frases inacabadas.
3. *Role-playing*.
4. Escritura autobiográfica.
5. Ejercicios de autoestima.
6. Ejercicios de conocimiento de uno mismo.
7. Ejercicios de cooperación.
8. Resolución de conflictos.
9. Ejercicios de cohesión de grupo.
10. Conocimiento de los demás.
11. Ejercicios para la comunicación.
12. Ejercicios de construcción conceptual.
13. Actividades de comprensión crítica.
14. Ejercicios de autorregulación.

1. Dilemas morales

La discusión de dilemas morales tiene como objetivo prioritario favorecer el *desarrollo del juicio moral*; es decir, ayudar a los educandos a formar las estructuras del pensamiento que permiten aportar argumentos sobre la corrección o incorrección de los hechos que tienen relevancia moral. Esta metodología fue ideada por Kohlberg,³ quien inicialmente utilizó los dilemas morales como método de investigación psicológica. Posteriormente, junto con Blatt, reconoció el papel que puede ejercer la discusión de dilemas en el tránsito de un estadio moral al siguiente.

Los dilemas morales son breves historias referidas a situaciones que encierran un conflicto de valores. Normalmente, suelen presentar dos alternativas enfrentadas entre sí, sobre las cuales debe posicionarse el sujeto durante la discusión. La solución al problema planteado es compleja y difícil, ya que se debe optar entre dos líneas de valor que los sujetos suelen considerar como defendibles por alguna razón. Los dilemas son situaciones que no ofrecen una única solución aceptable, ni una solución completamente clara e indiscutible. Por el contrario, obligan al sujeto a reflexionar a propósito de cuál de las dos alternativas de valor considera más justa en la

situación que presenta el dilema. Finalmente, en debate grupal, cada sujeto deberá defender la propia opinión y confrontar sus razones con las aportadas por el resto de los participantes.

Ejemplo de dilemas morales⁴

El alcalde del pueblo de Iluro tiene un grave problema que no sabe cómo solucionar. Hace años que en el pueblo funciona una fábrica de tejidos donde trabajan muchas personas. La mayoría de las familias del pueblo vive del sueldo que el padre o la madre gana en la fábrica. El inconveniente es que al teñir los tejidos se expulsa mucha agua sucia. El agua ha contaminado el río, han muerto los peces que vivían y no se sabe si todavía causará otros males. El alcalde no sabe qué hacer: cerrar la fábrica o dejar que el río continúe contaminado.
¿Qué crees que debería hacer el alcalde? ¿Por qué?

Dada la importancia que la percepción del conflicto tiene en este método, la elección del dilema que se propone para discutir en cada grupo será decisiva. Los dilemas no siempre generan el mismo conflicto de valores en cualquier tipo de situación escolar en que se presenten. La edad es seguramente uno de los elementos que modifican y condicionan en mayor medida las preocupaciones y el tipo de argumentación moral que aportan los participantes; sin embargo, también hay otros factores que cada educador deberá tener en cuenta: el grupo al que se dirige, los temas de discusión más comunes entre ellos o la naturaleza de los conflictos que experimentan en su vida cotidiana. Asimismo, puede ser interesante alternar dilemas hipotéticos, de carácter más abstracto y alejados de la vida cotidiana de los alumnos, con dilemas reales en los que se muestran situaciones semejantes a las que viven habitualmente. Si los primeros facilitan la producción de razones de modo más incondicionado, los segundos aseguran un alto nivel de implicación personal y de interés por el tema.

³ R. Hers, J. Reimer y D. Paolitto (1984), *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*, Madrid, Narcea, pp. 44-152.

⁴ Grup de Recerca en Educació Moral, *Transversal, educació moral. Cicle mitjà 2*, Barcelona, Enciclopèdia Catalana-Edicions 62, 1995, p. 46.

Cuadro 1. Cinco fases en la discusión de dilemas morales

1. Enfrentarse al dilema moral.	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del dilema por parte del profesor. - Garantizar la comprensión del dilema dirigiendo al grupo preguntas sobre su contenido.
2. Adoptar una postura tentativa.	<ul style="list-style-type: none"> - Toma de postura individual ante el dilema. - Razones que justifican la alternativa elegida. - Algunas intervenciones que argumenten su postura.
3. Discusión en grupos reducidos.	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión de la propia opinión y escucha de las distintas posiciones. - Producir y examinar razones que justifiquen cada una de las posturas. - Búsqueda de posibles alternativas al dilema.
4. Debate general.	<ul style="list-style-type: none"> - Puesta en común del trabajo en grupo. - Introducir aspectos no contemplados en los grupos. - Calcular las consecuencias de cada opción. - Transferencia a situaciones cotidianas.
5. Toma de postura individual.	<ul style="list-style-type: none"> - Reflejar por escrito la situación individual, señalando los argumentos que la justifican.

En relación con la dinámica de discusión de dilemas morales, ésta se desarrolla en cinco fases que incluyen:

- Un primer contacto del grupo con el dilema, contacto que suele llevarse a cabo a partir de la presentación del texto por parte del profesor.
- La adopción de una primera postura individual que, de ser posible, se plasma por escrito.
- La discusión del dilema propiamente dicha en grupos reducidos, y en donde cada participante argumenta la postura que defiende.
- La puesta en común del trabajo realizado en los grupos.
- Y un último momento en el que cada miembro del grupo vuelve a posicionarse individualmente respecto al dilema, reflejando nuevamente por escrito su postura y los argumentos que la justifican.

En el cuadro 1 aparecen las principales tareas que se realizan en cada una de las fases.

2. Frases inacabadas

Los ejercicios de frases inacabadas y preguntas esclarecedoras se incluyen dentro de las metodologías de clarificación de valores, cuya finalidad básica es facilitar la *toma de conciencia de los valores, creencias y opciones vitales* de cada persona.⁵

La hoja de frases inacabadas propone a los educandos una serie de frases inconclusas que deberán completar de acuerdo con sus pensamientos, sentimientos y preferencias. Las frases suelen plantearse en primera persona del singular y su enunciado es habitualmente breve. El objetivo no es tanto llevar a cabo una reflexión

⁵ L. Raths, *El sentido de los valores en la enseñanza*, México, Uthea, 1967, pp. 53-118.

profunda y pausada sobre un tema concreto, como favorecer la adquisición de información significativa sobre uno mismo. Información que permitirá a cada chico o chica conocerse mejor, reflexionar con más hondura sobre su propia persona y, probablemente, mantener actitudes personales más coherentes con aquello que piensa y desea.

En otras ocasiones, en lugar de frases inacabadas se plantea un listado de preguntas, cuya respuesta requiere también tomar posición sobre algún aspecto o situación que suponga una decisión de valor. El hecho de utilizar frases inacabadas o preguntas abiertas es indiferente respecto a la tarea de reflexión que ambas actividades exigen. Sin embargo, cuando el ejercicio se dirige a niñas y niños pequeños, les resulta más fácil contestar a preguntas que completar frases.

También es posible, como se hace con frecuencia, alternar ambos tipos de formulación; es decir, combinar frases incompletas con preguntas abiertas referidas a un mismo tema. (Véase ejemplo adjunto.)

La dinámica de aplicación del ejercicio es muy sencilla. Consiste en entregar una hoja con frases inacabadas y preguntas esclarecedoras a cada alumno y dar un tiempo suficiente para que la puedan contestar sin prisas y pensando

sus respuestas. En función de la edad, las preguntas pueden ser leídas colectivamente antes de que cada alumno las conteste, por si hubiera algún problema de comprensión, o pueden ser compartidas una vez se ha acabado el ejercicio si los alumnos así lo desean.

3. Role-playing

Los ejercicios de *role-playing* están destinados a facilitar el *desarrollo de la perspectiva social y de la empatía*. Se trata de brindar a los alumnos la posibilidad de ponerse en el lugar de otras personas, intentando comprender sus posiciones, argumentos y sentimientos. Cuando la asunción de roles se lleva a cabo de manera continuada, permite a los chicos y a las chicas explorar los sentimientos, prejuicios, actitudes y razones que influyen en su conducta, así como acercarse y considerar los argumentos, valores y emociones que viven los demás, y que también condicionan su manera de ser y de comportarse. Se trata, pues, de desarrollar la capacidad empática y la adopción de perspectivas sociales a partir de la representación de distintos roles.

En el intento por interpretar de forma correcta y creíble a un personaje, el alumno no sólo se enfrenta a los razonamientos que éste defendería, sino también a los sentimientos, emociones y vivencias que probablemente se desencadenarían ante un conflicto similar al que se dramatiza. Asimismo, la práctica continuada de ejercicios de *role-playing* favorece la mejora de las habilidades para la resolución de conflictos y la asunción de las consecuencias que se derivan de la toma de decisiones, aspectos ambos de notable importancia en la educación moral.

El núcleo de los ejercicios de *role-playing* se basa en la dramatización, mediante el diálogo y la improvisación, de situaciones que presentan conflictos con clara trascendencia moral. Esto es, conflictos donde aparecen valores en oposición y cuya solución requiere una actividad de diálogo y un ejercicio de análisis del conflicto desde distintas perspectivas. Se trata de proble-

Frases inacabadas sobre el conocimiento de uno mismo y de los demás

Conocerse a uno mismo requiere...
Conocer a los demás es...
Conocer a los demás supone un trabajo de...
El diálogo es...
¿Qué le exigirías a alguien para dialogar contigo?
Conocerse es posible cuando...
¿Qué dificultades se encuentran al dialogar con los demás?
¿Qué mecanismos, procedimientos o trampas ayudan a autoengañarse?
Conocer a los demás es difícil por...
El diálogo es positivo si...
Lo que más duele de conocerse a uno mismo es...
¿Cómo diferenciarías entre conocer, entender y aceptar a los demás?
Alegra conocerse a uno mismo cuando...
¿Qué estrategias ayudan a conocerse realmente?

mas abiertos que mediante la representación se intentará resolver o, en la mayoría de los casos, simplemente analizar. Con frecuencia, ello supone

acercar posturas enfrentadas inicialmente entre sí, buscar puntos de unión entre las distintas posiciones, e incluso, renunciar a la propia posición.

Ejercicio de *role-playing*: Un debate sobre la paz mundial

Debate sobre las posibilidades y los medios para garantizar la paz mundial.

En el debate participarán ocho personajes: dos periodistas, tres dirigentes políticos de la Unión Europea con una clara posición a favor del ejército armado y tres portavoces de colectivos pacifistas que están en contra de cualquier tipo de armamento.

En la representación cada colectivo debe exponer su posición y discutir sobre cómo concibe un estado de paz permanente a nivel planetario.

Cuestiones para la puesta en común:

- ¿Cómo habéis visto a los distintos personajes?
- ¿Han surgido los principales argumentos de cada una de las partes?
- ¿Habéis detectado alguna predisposición a llegar a un acuerdo sobre el armamento?

Los ejercicios de *role-playing* se desarrollan en cuatro fases:

- La creación de un clima favorable. Entrenamiento.
- La preparación de la dramatización, especialmente por parte de los alumnos que deberán interpretar los distintos personajes.
- La dramatización propiamente dicha.
- El debate y comentario sobre los elementos surgidos durante la interpretación.

En el cuadro 2 se presenta con más detalle en qué consiste cada una de las cuatro fases.

Cuadro 2. Fases del *role-playing*

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

4. Escritura autobiográfica

El trabajo de redacción de autobiografías guiadas combina dos tipos de ejercicios: la redacción de textos autobiográficos, y su lectura y comentario en grupo. Se trata, básicamente, de lograr los siguientes *objetivos*:

- Ayudar a cada miembro del grupo a *tomar conciencia de su presente, pasado y futuro* mediante la redacción de un texto.
- Favorecer la *apertura a los demás*, compartiendo con los compañeros la experiencia sobre la que se ha escrito.
- Promover una visión alternativa de la biografía personal y un *trabajo de proyección* hacia el futuro.

Aunque las características del trabajo para la redacción de autobiografías guiadas varíen en función de cada experiencia, parece conveniente que el grupo esté formado por unas 10 personas y que el número de sesiones sea de ocho a 10. El tutor es quien debe organizar la tarea y decidir sobre qué temas se escribirá, si bien puede solicitar sugerencias a los miembros del grupo. Es importante garantizar desde las

primeras sesiones un clima cálido que facilite la apertura de sus miembros y evite cualquier conducta de imposición o coacción. A modo de sugerencia, algunos de los temas e indicaciones pueden ser los siguientes: “¿qué título pondrías a tu autobiografía y por qué?”, “escribe sobre la relación con tu familia”, “escribe sobre los estudios”, “escribe sobre cómo has sido, cómo eres y cómo te gustaría ser”.

Las sesiones suelen estructurarse en cuatro fases de trabajo:

- Primera, destinar algún tiempo a la información sobre la escritura biográfica y sobre su aplicación como método formativo.
- Segunda, después de escribir privadamente un texto, realizar un comentario sobre las dificultades que se han encontrado en su escritura.
- Tercera, trabajar por parejas. Cada uno lee su texto y hace preguntas a su compañero sobre la experiencia que ha descrito.
- Cuarta, el mismo trabajo que se ha hecho por parejas vuelve a realizarse en el grupo, favoreciendo la aparición de diálogos sobre temas diversos, referentes al contenido de los textos leídos.

Fases de la escritura autobiográfica	
1. Fase informativa.	<ul style="list-style-type: none">• Tiempo destinado a aportar información sobre la estructura autobiográfica y su aplicación como método formativo.
2. Comentario general.	<ul style="list-style-type: none">• Tras la escritura, comentario sobre las dificultades que los distintos participantes del grupo han encontrado.• Expresar aquellos aspectos que han sido más laboriosos o difíciles de abordar.
3. Trabajo por parejas.	<ul style="list-style-type: none">• Cada miembro de la pareja lee el texto a su compañero.• Se realizan preguntas al compañero sobre la experiencia que ha descrito.• Diálogo y comentario a propósito de los textos de los dos miembros de la pareja.
4. Debate (todo el grupo).	<ul style="list-style-type: none">• Pueden leerse algunos textos en voz alta y comentarlos.• Puesta en común de la tarea realizada por parejas.• Favorecer la aparición de diálogos relacionados con el contenido de los textos.

En relación con la dinámica de las sesiones, es interesante señalar dos cuestiones. En primer lugar, la importancia de comentar las dificultades que cada miembro del grupo ha encontrado en el momento de escribir; además de favorecer la apertura entre los participantes, tiene un efecto tranquilizador, dado que el alumno descubre que su experiencia es similar a la del resto de los compañeros. En segundo lugar, nunca se debe forzar a la lectura si el autor no desea compartir su experiencia con el grupo. Los participantes deben saber que tienen derecho a no leer su escrito, pero se les motivará para que lo hagan.

5. Ejercicios de autoestima

Las actividades y los ejercicios de autoestima tienen como objetivo prioritario favorecer en las personas un *autoconcepto positivo*. Para ello insisten en el trabajo sobre la confianza en las propias capacidades, así como en el sentimiento interno de considerarse una persona digna y respetable, con derecho a tener éxito y a ser feliz.

Si bien son muchas y variadas las posibles actividades de autoestima, el denominador común de todos los ejercicios radica en que el sujeto recibe mensajes positivos respecto a su persona. Estos mensajes pueden referirse a aspectos tales como: comportamientos que realiza, sentimientos nobles que manifiesta, aspiraciones que ha conseguido, ámbitos de su vida en los que ha triunfado o cualidades que los demás aprecian. Habitualmente son los demás quienes deben confeccionar las listas o los mensajes positivos respecto a la persona que se está observando. Sin embargo, también existen actividades destinadas a que la producción de afirmaciones positivas se haga en primera persona. Es decir, que cada alumno o alumna reflexione sobre todo aquello que es positivo y digno de admiración en él mismo.

El primer ejercicio que aquí presentamos, “carta a un amigo”, pretende ayudar a los alumnos a elaborar un autoconcepto positivo de su persona a partir de la valoración y el reconocimiento de los

demás. El segundo ejercicio, “colage”, insiste en la capacidad del alumno para autovalorarse y para comunicar su identidad al resto del grupo.

Ejercicios de autoestima: Carta a un amigo, collage

1. Carta a un amigo

Esta actividad se inicia con una breve presentación del tutor en la que éste indica que van a dedicar la sesión a conocerse mejor a partir de la ayuda de los compañeros y compañeras.

A continuación, reparte a cada alumno y alumna un folio y un papel del tamaño de una tarjeta, en el que deben escribir de manera clara su nombre y apellidos.

Una vez que los alumnos han escrito sus nombres, se recogen todos los papeles doblados y se depositan en una bolsa.

- Cada alumno coge un papel al azar de la bolsa, lee el nombre que figura en él y lo escribe en el folio, todo ello manteniendo el secreto sobre el nombre que le ha correspondido. Seguidamente escribirá un mensaje a ese compañero. Se trata de una carta breve, encabezada por un saludo en el que figure el nombre del destinatario. El contenido de la carta debe consistir en una reseña de los comportamientos valiosos que ha observado en el compañero al que se dirige, así como de las cualidades que le caracterizan. Una vez acabada la carta, el autor la firma, con letra muy legible.
- Después de un tiempo prudencial para escribir los mensajes o cartas, se recogen y se procede a la entrega de cada carta a su destinatario. Cada alumno deberá leer varias veces el contenido de su carta, recreándose en las frases que más le gustan e intentando entender bien el sentido de todo lo que la carta dice.
- Posteriormente, se pide a los alumnos que en el reverso del folio, que estará en blanco, escriban una “respuesta”. En ella deberán redactar su impresión de la carta que han recibido y asimismo deberán agradecer la carta a su autor. Recogidas otra vez todas las respuestas, se distribuyen a los autores de las cartas para que las puedan leer privadamente.
- Por último, se reúnen de nuevo todos los folios y se devuelven a sus destinatarios, insistiendo en que conserven las cartas porque son algo muy importante.
- Si se desea, puede llevarse a cabo una puesta en común. Cada miembro del

grupo expresará los sentimientos que ha experimentado a lo largo de la sesión: cuando escribía la carta para un compañero, cuando leía la carta que alguien había escrito pensando en él y cuando recibió la respuesta a su carta.

2. Collage

En esta actividad el tutor explica a los alumnos que la tarea que van a llevar a cabo es la confección de su propio *collage*. En él deben representar aquellos aspectos de su propia personalidad que consideren más importantes y positivos.

Pueden representar aspectos como: lo mejor que cada uno ha conseguido, la cualidad personal de la que está más satisfecho, la afición que más le gusta o los objetivos más importantes que uno se plantea.

- En el *collage* deberá aparecer el nombre y tantas casillas como aspectos de uno mismo quieran representarse. En cada casilla se tratará un único aspecto.
- Su confección se llevará a cabo a partir de dibujos, frases, fotografías, recortes u otras formas expresivas.
- Una vez finalizados, los *collages* se expondrán en la clase y se dará un tiempo para que todos los alumnos puedan verlos.
- Por último, se hará una puesta en común en la que se comente la experiencia y en la que los alumnos se pregunten unos a otros sobre los aspectos que han tratado en su *collage*.

6. Ejercicios de conocimiento de uno mismo

Los ejercicios de conocimiento de uno mismo tienen como objetivo ayudar a los alumnos a adquirir un *mayor y mejor conocimiento* de ellos mismos. Se trata de potenciar procesos de reflexión a propósito de la propia persona y de favorecer hábitos de autoobservación y autocontrol de la conducta. Profundizar en la experiencia del autoconocimiento implica siempre dirigir la mirada hacia el interior, centrar la atención en uno mismo y esforzarse por diseñar maneras de ser que uno desea y valora.

El proceso de autoconocimiento es por ello un proceso inacabable. Siempre se puede profundizar más en él. Asimismo, es una experiencia que se lleva a cabo simultáneamente en relación

con distintos temas, aspectos y dimensiones de la vida personal.

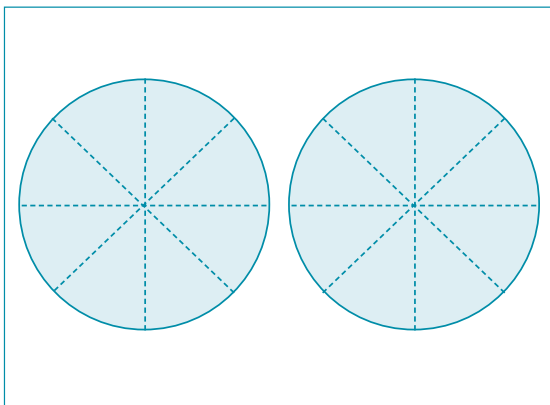
La actividad que aquí recogemos se centra en uno de estos temas relevantes: “la distribución del tiempo”. El objetivo es impulsar en los alumnos un ejercicio de reflexión a propósito del tiempo que dedican a las distintas actividades. Se trata de que tomen conciencia de cómo distribuyen su jornada y de que se sientan responsables y comprometidos con la optimización del uso del tiempo. Para ello se les pide, no sólo que hagan un esfuerzo por expresar gráficamente el tiempo que dedican a las distintas actividades, sino también que valoren su grado de satisfacción al respecto. Asimismo, se les invita a imaginar y proponer otra posible distribución en su horario, que consideren más acertada y que, en definitiva, les satisfaga más.

Conocimiento de uno mismo: Distribución del tiempo

Distribución del tiempo

La actividad se inicia con una explicación por parte del profesor de las normas de la actividad:

- “En la cartulina que tenéis sobre la mesa hay dibujados dos círculos. Cada uno de ellos se corresponde con un día completo, esto es, 24 horas. A continuación, individualmente, debéis intentar reflejar en estos círculos cómo distribuís habitualmente vuestro tiempo.”
- “En el primer círculo representaréis vuestra distribución del tiempo de un día laboral y, en el segundo, la de un día de fiesta.”
- “En ambos círculos aparecen señaladas ocho porciones (equivalentes a tres horas) para facilitaros el cálculo y la distribución del tiempo, pero no es necesario que las respetéis.”
- “En los círculos debe quedar reflejado cuántas horas pasáis: 1) durmiendo, 2) en la escuela, 3) con los amigos, 4) estudiando, 5) escuchando música, 6) viendo la televisión, 7) realizando tareas domésticas, 8) haciendo deporte, 9) otras actividades (señalar cuáles).”
- “Al finalizar, debéis colorear cada una de las porciones de vuestros círculos de un color distinto.”



El profesor deja un tiempo para que cada alumno confeccione los dos círculos. Una vez que han acabado, se les propone contestar a las preguntas siguientes:

- ¿Te has llevado alguna sorpresa? ¿Eras consciente del tiempo que inviertes en cada actividad?
- ¿Estás satisfecho con la forma en que inviertes el tiempo? ¿Por qué?
- ¿Te gustaría introducir algún cambio?

En seguida se distribuyen los alumnos en pequeños grupos y, entonces, explican a sus compañeros el trabajo que han realizado.

La actividad finaliza con la confección de otros dos círculos en los que cada alumno expresa cómo le gustaría invertir su tiempo durante los días laborales y los días de fiesta. Si el profesor lo considera oportuno, puede hacerse una puesta en común sobre la actividad, insistiendo en el grado de satisfacción o insatisfacción por la distribución de tiempo real y en las posibilidades de llevar a cabo la distribución del día deseable.

7. Ejercicios de cooperación

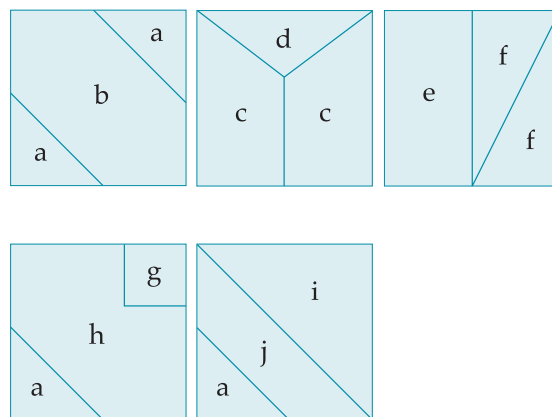
Estos ejercicios intentan promover en los alumnos *actitudes de cooperación* y colaboración entre iguales. Insisten en la importancia que tienen dichas actitudes cuando se trata de llevar a cabo tareas colectivas, así como en la eficacia y el valor que tienen las conductas cooperativas por encima de maneras de actuar individualistas. El objetivo final de este tipo de actividades es fomentar el trabajo en equipo, el conocimiento mutuo, el respeto hacia los compañeros y, sobre todo, la actitud cooperativa.

La actividad que presentamos, “el ejercicio de los cuadrados”, intenta promover en los alumnos estas actitudes de cooperación y colaboración entre iguales a partir de una situación de trabajo en grupo, donde el éxito o fracaso de la tarea que se les encomienda es siempre colectivo. Se trata de provocar una experiencia que cuestione las formas de relación entre los participantes, así como las dificultades que con frecuencia surgen para mantener una actitud cooperativa.

Ejercicio de cooperación: Construir cuadrados

Ejercicio de los cuadrados

El ejercicio se inicia dividiendo la clase en grupos de cinco personas. Cada grupo recibe cinco sobres que contienen las piezas para formar los siguientes cuadrados iguales:



- Sobre 1: piezas i, h, e
 Sobre 2: piezas a, a, a, c
 Sobre 3: piezas a, j
 Sobre 4: piezas d, f
 Sobre 5: piezas g, b, f, c

Cada miembro del grupo coge un sobre, que no debe abrir hasta que el tutor explique las normas del juego. Las normas son las siguientes:

- En los sobres hay piezas de rompecabezas que corresponden a cinco cuadrados iguales. Estos cuadrados están desordenados y deben construirse correctamente.
- Pueden intercambiarse las piezas que cada uno tiene con las de otro compañero, pero ningún participante puede hablar.

- No pueden hacerse indicaciones a los compañeros para que pasen alguna pieza determinada. El único medio de conseguir la pieza de otro compañero es que éste la entregue por decisión propia.
- Pueden pasarse las piezas a los compañeros de grupo siempre que se desee.
- El juego finaliza cuando todos los miembros del grupo han construido un cuadrado.

Una vez explicadas las normas, se inicia el ejercicio. En el caso de que sobren alumnos, éstos se reparten por los grupos y hacen de observadores, vigilando que se cumplan las normas establecidas. Si los grupos no acaban el ejercicio, se interrumpe a los 15 minutos. En seguida, y de forma colectiva, se comentan las dificultades encontradas, los sentimientos experimentados y la relación del ejercicio con la vida de la clase. Algunas cuestiones que el tutor puede plantear a los alumnos son: ¿qué sentiste cuando alguien tenía una pieza que necesitabas y no te la daba?, ¿qué sentiste cuando alguien que había completado su cuadrado no se fijaba en si los demás necesitaban sus piezas?, ¿te ocurrió a ti?, ¿qué sentiste cuando debías destruir tu cuadrado para dar una pieza a un compañero?, ¿qué ha hecho posible (o qué ha impedido) la construcción de los cuadrados?, ¿hay momentos en la clase en que se producen situaciones parecidas?

8. Resolución de conflictos

Las estrategias de resolución de conflictos están pensadas para enseñar a *plantearse situaciones problemáticas* de una *forma positiva y constructiva*. Se trata de aceptar los problemas como situaciones inevitables que caracterizan la convivencia entre las personas. Su aparición no debería generar un clima de tensión y desconfianza en las relaciones interpersonales ni en la vida del aula. La resolución de conflictos intenta promover recursos que ayuden a tratar los problemas de manera correcta y eficaz. El objetivo no es tanto eliminar los conflictos, sino ofrecer conocimientos y pautas de conducta que permitan tratarlos de modo cooperativo y que eviten la aparición de respuestas claramente negativas.⁴

⁴ J. Ma. Puig, *La educación moral en la Enseñanza Obligatoria*, Barcelona, Horsori, 1995, pp. 241-251.

Si bien son muchos y variados los tipos de conflictos que pueden aparecer en la escuela, y cada uno de ellos necesitará un tratamiento específico, hay una serie de pasos que ayudarán a abordarlos de forma pacífica y constructiva. La secuencia en el tratamiento de situaciones problemáticas que a continuación proponemos intenta enseñar a los alumnos capacidades y actitudes personales que predispongan al acuerdo y a la resolución cooperativa de los conflictos que se presentan en la dinámica del aula.

Los pasos básicos en la resolución cooperativa de conflictos que desarrollamos en el cuadro 4 son: orientarse positivamente ante el problema, definirlo lo más objetivamente posible, idear alternativas para solucionarlo, decidirse por la que se considere más adecuada, aplicar la solución adoptada y evaluar su eficacia.

Es importante destacar aquí el papel que desempeña el tutor en el aprendizaje que llevan a cabo los alumnos en relación con la mecánica de la resolución de conflictos.

En primer lugar, corresponde al tutor idear problemas simulados que permitan a los alumnos practicar el proceso de búsqueda de soluciones que hemos propuesto. Probablemente, el hecho de no ser un problema real en el que están personalmente implicados les facilite seguir los distintos pasos de una manera más ordenada y consciente.

Sin embargo, y una vez ejercitados estos pasos a propósito de situaciones imaginadas, es interesante que el tutor les proponga aplicar la misma secuencia a problemas reales que aparezcan en la vida cotidiana, ayudándoles y pautando su aplicación cuando sea necesario. Algunos problemas propuestos para tratar durante la asamblea de aula pueden abordarse desde la perspectiva de la resolución de conflictos.

Por último, queremos señalar que el objetivo final de todo ello no está en que el tutor decida en qué situaciones y circunstancias se puede aplicar esta metodología. La finalidad es que los alumnos interioricen el proceso de resolución de conflictos y que puedan utilizarlo siempre que lo deseen. Se trata por lo tanto de ayudarles a tomar conciencia de los distintos pasos que se

Cuadro 4. Pasos básicos en la resolución cooperativa de conflictos.
Resolución de conflictos: fases

1. Orientarse positivamente ante el problema.	<ul style="list-style-type: none"> - Asumir que el hecho de tener problemas es una situación normal e inevitable. - Identificar y reconocer las causas del problema. - Inhibir respuestas anteriores que se han demostrado poco útiles para solucionar conflictos.
2. Definir el problema.	<ul style="list-style-type: none"> - Delimitar y formular el conflicto que se está experimentando. - Buscar los hechos relevantes del conflicto y describirlos de la manera más clara y objetiva posible.
3. Idear alternativas.	<ul style="list-style-type: none"> - Producir el mayor número de soluciones alternativas que aporten la mayor cantidad y variedad posible de opciones.
4. Valorar las alternativas y tomar una decisión.	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluar críticamente las distintas soluciones alternativas. - Decidirse por una solución, atendiendo a dos criterios: la consideración positiva de las consecuencias que de ella se derivan y la posibilidad real de llevarla a cabo.
5. Aplicar la solución adoptada.	<ul style="list-style-type: none"> - Poner en práctica la decisión que se ha tomado: prever los pasos que se seguirán para realizarla, así como los mecanismos de control para valorar su eficacia.
6. Evaluar los resultados.	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluar los resultados obtenidos de la solución que se ha considerado más adecuada. En caso de no ser satisfactorios, se inicia de nuevo el proceso de búsqueda de soluciones.

llevan a cabo, dándoles así la herramienta que les permitirá un uso autónomo y personalizado en las más variadas circunstancias vitales.

9. Ejercicios de cohesión de grupo

Los ejercicios y las actividades de cohesión de grupo tienen como finalidad favorecer la *identidad del grupo* y el *sentimiento de pertenencia* a una colectividad. Con frecuencia, las tareas que se piden a los alumnos consisten en reflexionar, recordar u observar los aspectos positivos que caracterizan a su grupo y que les diferencian de otros. Se trata de ayudarles a tomar conciencia de elementos de diversa naturaleza (aficiones, actividades, maneras de actuar, miembros que lo componen, etcétera) que les unen como grupo, más allá de las diferencias individuales. Es, pues, una manera de realzar las virtudes de la colectividad, dejando al margen las dificultades y los obstáculos que de ella se derivan.

A continuación proponemos dos actividades que tienen como objetivo trabajar los aspectos mencionados. Estas actividades son: “nuestro periódico” y “el baúl de la clase”.

Ejercicios de cohesión de grupo: nuestro periódico; el baúl de la clase

1. *Nuestro periódico*

Esta actividad consiste en la confección de un periódico cuyo contenido se refiera exclusivamente al grupo clase y cuya función sea suministrar a los lectores información sobre lo que ocurre en el grupo. Los redactores del periódico, todos los alumnos de la clase, deberán estar atentos a cualquier hecho que tenga que ver con su grupo para, después, poder valorarlo y, si lo consideran importante, comentarlo en el periódico.

El tutor debe indicar a los alumnos que el periódico de la clase constará de las secciones habituales de los diarios y que su formato deberá también ser similar. Asimismo, podrán incluir dibujos y fotografías hechas por ellos mismos o recortadas de revistas. A fin de facilitarles la

tarea, puede sugerírseles que incluyan en el periódico algunas de las secciones que figuran a continuación:

- Logotipo: nombre o distintivo del periódico.
- Noticias: descripción de lo que sucede en el grupo y que resulta relevante por algún motivo concreto.
- Artículos: pasatiempos, libros, películas o programas de televisión que les gusten o que merecen comentarios negativos.
- Humor: hechos divertidos que hayan ocurrido recientemente.
- Deportes: juegos en los que participen a título individual algunos miembros del grupo o competiciones de las que forme parte algún equipo de la clase.
- Editoriales: opiniones sobre cómo les van las cosas.
- Sección de anuncios: qué se vende o qué se compra, qué se ha perdido o encontrado...

Una vez elaborado el periódico, es interesante valorar no sólo el producto final, sino el proceso llevado a cabo. Para ello, se dedicará una sesión de tutoría a discutir con los alumnos qué han aprendido de la experiencia y qué aspectos han descubierto del grupo que antes no conocían. Esta actividad puede realizarse al finalizar cada curso, animando a los alumnos a tomar conciencia de sus progresos y de los cambios que el grupo va incorporando.

2. El baúl de la clase

La segunda actividad que proponemos para favorecer la cohesión del grupo es *el baúl de la clase*. En ella el tutor explica a los alumnos que van a realizar un baúl de la clase. Este baúl durará mucho tiempo y cuando alguien lo encuentre, al cabo de 100 años, podrá saber cómo era el grupo que lo confeccionó. Por este motivo deben prestar mucha atención a los objetos que colocan dentro de él, con la finalidad de no desorientar ni dar pistas falsas a su futuro descubridor. Cada miembro del grupo debe depositar un máximo de dos cosas que considere muy representativas de aspectos positivos de la clase: fotos, mascotas, dibujos, poesías, textos, libros, deseos, proyectos u otros elementos significativos. El baúl permanecerá abierto tres días. El último día, cada alumno explicará por qué ha elegido esos objetos que ha depositado. En una cartulina grande pueden anotarse todos los aspectos positivos del grupo que los alumnos han destacado. La cartulina puede colgarse durante algún tiempo en un lugar visible de la clase.

10. Conocimiento de los demás

Las actividades y los ejercicios destinados al conocimiento de los demás tienen como finalidad ayudar a los alumnos a adquirir *nueva información sobre sus compañeros*. En función del grado de conocimiento que haya entre los distintos miembros del grupo, la información será más profunda o más superficial. En un grupo en el que nadie se conoce, la primera información que se intenta retener hace referencia a datos como el nombre o la edad. En grupos cuyos miembros se conocen algo más, como el grupo clase, la información se amplía a otros aspectos de las personas, como aficiones, preferencias, gustos o valores. En cualquier caso, no sólo se trata de facilitar información sobre los demás, sino también de animar a los alumnos a que se conozcan entre sí. El conocimiento mutuo es un requisito imprescindible para la creación de un ambiente de confianza y de respeto, a la vez que un dinamizador de las relaciones interpersonales.

Para que estos ejercicios sean útiles en vistas a la consecución de los objetivos que aquí pretendemos, uno de los aspectos que han de cuidarse es que sólo debe conocerse la información que cada sujeto quiere aportar sobre su persona, evitando así situaciones incómodas para los alumnos. El proceso que se sigue habitualmente es doble: en primer lugar, cada miembro del grupo aporta información significativa sobre sí mismo y, en segundo lugar, son los demás quienes deben recordar y asociar correctamente los datos con la persona a la que se refieren.

A continuación presentamos dos actividades destinadas a favorecer un mayor conocimiento de los amigos y los compañeros de clase. Estas actividades son: “¿conoces a tus amigos?” y “la tarjeta de visita”.

Conocimiento de los demás: ¿Conoces a tus amigos? La tarjeta de visita

1. ¿Conoces a tus amigos?

Esta actividad tiene como objetivo que los alumnos analicen hasta qué punto conocen a sus amigos y, a partir de ahí, si hace falta, se esfuercen en saber más cosas sobre ellos.

El tutor pide a los alumnos que escriban en un folio los nombres de cuatro amigos suyos, dejando bastante espacio en blanco después de cada nombre. Se les indica que añadan los siguientes datos de cada uno:

- Los dos apellidos de tu amigo.
- Tres actividades que os gustan a ambos.
- Dos actividades que te gustan a ti, pero no a tu amigo.
- Dos actividades que le gustan a tu amigo, pero no a ti.
- El nombre de un personaje que admira tu amigo.
- Su programa de televisión favorito.
- El título del libro que más le ha gustado.
- La película de cine que más le gusta.
- Su comida preferida.
- Cuántos hermanos tiene.
- Dónde pasó las últimas vacaciones.
- Qué actividades realiza cuando acaba la escuela.

Una vez hayan completado las cuatro listas, los alumnos pueden reunirse con los amigos que han citado, en caso de que éstos sean de clase (si no es así, deberán buscar un tiempo fuera de la escuela). En el encuentro con los amigos deberán comprobar si son correctas sus respuestas. La actividad finaliza con un debate a propósito de la dificultad para conocer a los amigos y sobre las cosas que han descubierto de ellos que antes no conocían. Se les puede preguntar, por ejemplo, si consideran que necesitan saber muchas cosas sobre una persona para llegar a ser amigo de ella.

2. La tarjeta de visita

La actividad pretende ayudar a los alumnos a descubrir aspectos de la personalidad de sus compañeros que les resultan desconocidos.

Cada alumno coge un folio y lo dobla por la mitad. En el centro de una de las caras dobladas escribe el nombre por el que le gusta que le llamen y, entre paréntesis, sus apellidos. En el ángulo superior derecho debe escribir dos adjetivos positivos que cree que le definen con bastante exactitud. En el ángulo superior izquierdo escribirá actividades que le gusta realizar. En la parte inferior debe escribir, separando los distintos datos mediante guiones: un lugar que le gustaría visitar, el programa de televisión que más le gusta, su actor o actriz favorito y algún dato relevante de su persona que le gustaría dar a conocer a sus compañeros.

Cuando cada alumno haya elaborado su tarjeta, la coloca encima de la mesa de manera que pueda leerse. Se pide a los alumnos que duran-

te 10 minutos se fijen en todas las tarjetas, porque después realizarán un juego en el que deberán recordar la información que aparece en ellas.

A continuación, el tutor recoge todas las tarjetas y pide un alumno voluntario para hacer el papel de detective. El tutor elige una tarjeta al azar y lee una de las cualidades que figuran en el ángulo derecho superior. A partir de esta información, el "detective" deberá hacer preguntas que puedan contestarse con un "sí" o con un "no". Por ejemplo: ¿le gusta patinar? Sólo puede hacer preguntas relacionadas con la información que se recoge en la tarjeta y tiene un máximo de ocho preguntas para adivinar la identidad de su compañero. Si el "detective" acierta el nombre, escoge una nueva tarjeta y otro alumno voluntario pasa a hacer de detective, iniciándose el juego desde el principio. En caso de que no acierte el nombre, pide ayuda a un nuevo "detective" que deberá ayudarle a identificar al dueño de la tarjeta.

Es importante que cuando se descubre de qué compañero se trata, se lea la tarjeta como resumen. Ello puede ayudar a reforzar el conocimiento de aspectos que quizás hayan pasado inadvertidos. El juego puede durar mientras se mantenga el interés del grupo, o continuarse en días sucesivos.

11. Ejercicios para la comunicación

Los ejercicios para la comunicación centran su atención en el desarrollo de las capacidades personales para *intercambiar ideas y sentimientos con los demás*, así como en las habilidades que se ponen en juego en el proceso de relación interpersonal. Esta amplitud de objetivos hace que, en función de los aspectos que se quieran priorizar, encontremos una gran variedad de líneas de intervención distintas aunque complementarias: la claridad para exponer una idea o un sentimiento, las habilidades para dialogar, la toma de conciencia sobre la expresión no verbal, la facilidad para entrar en contacto con una persona o con un grupo que no se conoce, así como otras muchas posibilidades. Sin embargo, y pese a esta heterogeneidad en cuanto a la tipología de la línea de trabajo todas ellas persiguen tres objetivos: fomentar aptitudes personales que *faciliten la comunicación*, valorar las *capacidades comunicativas* y mostrar algunas de las *dificultades* más frecuentes en la comunicación interpersonal.

La primera actividad que aquí incluimos, "la discusión con paráfrasis", se centra en el diálogo

desarrollado sobre un determinado tema. Su objetivo es favorecer una adecuada comprensión de lo que expresan los interlocutores en una discusión, facilitando así un diálogo más rico y con mayores posibilidades de intercambio y entendimiento mutuo.

La segunda actividad, “dibujando al dictado”, pretende ayudar a los alumnos a descubrir la importancia que tiene la comunicación verbal en cualquier tipo de transmisión de información.

Ejercicios para la comunicación: discusión con paráfrasis; dibujando al dictado

1. La discusión con paráfrasis

La actividad se inicia dividiendo la clase en grupos de tres alumnos. Uno de los componentes del grupo actuará como observador y sólo podrá intervenir cuando no se cumplan las reglas del juego. También tiene como función controlar el tiempo.

Las otras dos personas, durante unos 10 minutos como máximo, discutirán sobre un tema propuesto por el tutor.

Pasado el tiempo, se formará otra pareja, de modo que cada alumno/a haga una vez de observador y dos veces de participante en el diálogo.

Las normas del juego son las siguientes:

- Uno de los participantes inicia la discusión dando su opinión sobre el tema que se discute.
- A continuación, el otro participante hace una paráfrasis de la intervención de su compañero.
- Si el sentido de la frase no ha sido desfigurado, quien la expresó en primer lugar mostrará su conformidad diciendo: “es verdad”.
- Cuando esto ocurre, el participante que ha sabido repetir correctamente la frase, podrá dar su opinión y contestar.
- A continuación, su interlocutor repetirá, a su vez, la frase intentando no desfigurarla, y así sucesivamente.
- Si quien emitió la frase u opinión no considera acertada la repetición, expresará su disconformidad diciendo: “no es así”. Su interlocutor intentará repetir correctamente la opinión que ha escuchado y, si no lo consigue, pedirá a su compañero que la repita.

Cuando finalizan los tres diálogos, se hace una puesta en común general para evaluar el ejercicio

y comentar sus dificultades y la importancia práctica de lo que han realizado.

2. Dibujando al dictado

En esta actividad, el profesor pide dos alumnos voluntarios para “dictar” un dibujo a sus compañeros. Antes de que éstos dicten las figuras, el maestro debe enseñarles los dibujos y explicar a cada uno de ellos cómo tiene que dictar. Les insistirá en que intenten transmitir la información de la manera más clara posible. A los demás alumnos les dirá que su tarea consiste en reproducir en una hoja cuadriculada la figura que sus compañeros dicten. Cada alumno debe tener dos hojas cuadriculadas tamaño folio, regla, lápiz y goma.

- El primer ejercicio consiste en un dictado sin posibilidad de preguntas. El alumno voluntario que va a dictar la figura se sitúa delante de la clase, sentado de espaldas al grupo. Dicta su ejercicio despacio, con pausas suficientes para que sus compañeros puedan seguir el dictado sin dificultad de tiempo. No se le puede interrumpir ni hacer preguntas. Tampoco él puede mostrar el dibujo ni hacer ningún gesto. Únicamente se empleará la palabra. El tutor anota el tiempo que tarda la clase en realizar la tarea. Una vez terminado el dibujo, el tutor pide que todos den la vuelta a la hoja y cojan la segunda lámina cuadriculada.
- El segundo dictado lo llevará a cabo el otro alumno voluntario, el cual se sentará frente a la clase, de cara a sus compañeros, de manera que éstos le vean. Este ejercicio difiere del anterior en la posibilidad que ahora tienen los alumnos de interrumpir al compañero que dicta a fin de hacerle todas las preguntas y solicitar las aclaraciones que consideren necesarias para realizar correctamente el dictado. El alumno que dicta debe contestar a todas las preguntas de sus compañeros, si bien no puede mostrar el dibujo ni utilizar la pizarra. Todas sus intervenciones deben ser orales. El tutor anota el tiempo que han tardado en realizar el ejercicio.

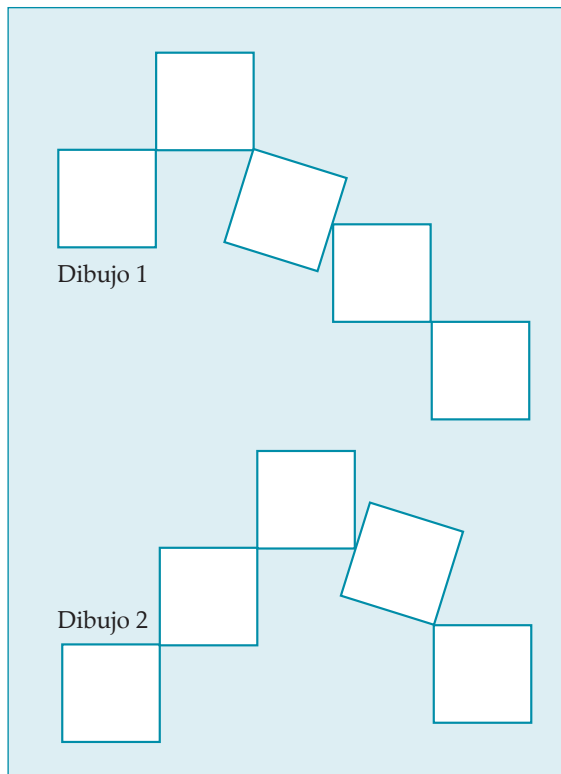
Cuando finalizan la actividad, el tutor pide a los alumnos que puntúen de 1 a 5 según el resultado que piensan obtener. Este tanteo sobre la previsión de resultados puede hacerse a mano alzada. Seguidamente, el tutor dibuja las dos figuras en la pizarra. Todos corrigen sus ejercicios. Sólo pueden contar bien –1 punto– cada uno de los cuadrados que esté perfectamente realizado (en total un máximo de 5 puntos por dibujo). El tutor pide a los alumnos que digan las

12. Ejercicios de construcción conceptual

puntuaciones obtenidas. Puede ser de utilidad para reflejar los resultados utilizar un gráfico como el que ofrecemos a continuación.

	1er dibujo	2º dibujo
<i>Tiempo empleado</i>	_____	_____
<i>Esperan tener bien</i>	5 ptos. _____	5 ptos. _____
	4 ptos. _____	4 ptos. _____
	3 ptos. _____	3 ptos. _____
	2 ptos. _____	2 ptos. _____
	1 pto. _____	1 pto. _____
<i>Tienen realmente bien</i>	5 ptos. _____	5 ptos. _____
	4 ptos. _____	4 ptos. _____
	3 ptos. _____	3 ptos. _____
	2 ptos. _____	2 ptos. _____
	1 pto. _____	1 pto. _____

En seguida se comparan los resultados esperados con los reales y se comenta la experiencia en su conjunto. Es interesante insistir en los sentimientos que han experimentado durante los dos ejercicios: inseguridad, confianza, confusión u otros, y vincularlos a las dos situaciones en las que se han llevado a cabo los dictados.



Los ejercicios de construcción conceptual centran su atención en el significado de los conceptos de valor. Su objetivo es ayudar a los alumnos a asimilar el *significado correcto* y el modo como se usan palabras con relevancia moral. Se trata de términos tales como *libertad, justicia, solidaridad, igualdad, paz* y otros muchos. El hecho de conocer de forma correcta y con cierta profundidad el significado de estos términos es un primer paso para orientarse mejor en la reflexión y el tratamiento de los problemas morales.

En relación con los conceptos que se trabajan en este tipo de ejercicios, se priorizan aquellos términos que se refieren a valores universalmente deseables y valores que gozan de un amplio consenso. Se supone que los conceptos de valor son también, en alguna forma, guías de conducta que orientan decisiones personales y que permiten una comprensión crítica de la realidad. De ahí la importancia de conocer el significado de los conceptos que designan valores universales.

Sin embargo, la construcción conceptual no es un simple ejercicio informativo sobre el significado de términos de valor, como podría derivarse de un conocimiento a partir del uso del diccionario. La construcción conceptual busca ante todo recuperar la riqueza de las palabras, superando el empobrecimiento y el desgaste al que con frecuencia se ven sometidos los términos que designan valores. Por último, señalaremos que los ejercicios de construcción conceptual buscan la objetividad en el uso del lenguaje, pero también permanecen abiertos a la introducción de matices críticos en el significado de los términos de valor, lo cual supone aceptar la natural evolución de los conceptos en función del uso que de ellos se va haciendo a lo largo de la historia y en las distintas sociedades.

En el cuadro 5 quedan reflejadas las fases que habitualmente se siguen en los ejercicios de construcción conceptual.

Cuadro 5. Fases que habitualmente se siguen en los ejercicios de construcción conceptual.

1ª fase. Explicación.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Objetivo:</i> aproximación al significado del concepto. - Selección del concepto. - Primera definición del término que se desea tratar, normalmente aportada por el profesor. - Ejemplos del uso correcto del término por parte de los alumnos.
2ª fase. Identificación.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Objetivo:</i> análisis del funcionamiento del concepto aplicándolo a situaciones concretas. - Los alumnos deben vincular los conceptos de valor a casos problemáticos.
3ª fase. Modelado.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Objetivo:</i> comprensión plena y compleja del concepto. - Síntesis de las fases anteriores y análisis de nuevos elementos. - Aspectos que se analizan: beneficios que supone el valor; posibles limitaciones que comporta su exceso; valores o conceptos similares; valores contradictorios; definición del concepto y ejemplos de situaciones donde se manifiesta el valor.

Con frecuencia, la última fase del ejercicio, la fase de modelado o construcción del concepto, se lleva a cabo a partir de una hoja que se entrega a cada alumno y alumna en la que aparecen preguntas orientativas relacionadas con los distintos aspectos que se van a analizar.

Cuadro 6. Preguntas orientativas para la fase de modelado (ejercicios de construcción conceptual).
Construcción conceptual del valor...

1. Definición del valor.
2. Ejemplos:
 - ¿En qué situaciones es importante tal valor?
 - ¿Qué personas están más interesadas en que triunfe ese valor?
 - ¿Qué persona ha encarnado mejor dicho valor?
 - ¿En qué otras situaciones tiene importancia ese valor?
3. Beneficios:
 - ¿Para qué es bueno ese valor?
 - ¿Qué te ocurriría si lo poseyeras?
 - ¿Qué clase de cosas harías?
 - ¿Qué provecho obtendría la sociedad?
4. Limitaciones:
 - ¿En qué momentos este valor entra en conflicto? ¿Con qué otro valor?
 - ¿Qué ocurriría con un exceso de tal valor?
 - ¿Es siempre bueno este valor?

- ¿En qué circunstancias la gente expresa desaprobarción ante ese valor?
5. Valores similares:
 - ¿Qué otras palabras significan algo muy parecido a la que se está analizando?
 - Cuando una persona posee tal valor, probablemente poseerá también...
 6. Valores en conflicto:
 - ¿Qué valor es el opuesto?
 - Si tal valor no estuviese presente en absoluto, ¿cuál imperaría?
 - Si alguien no tuviese ese valor, ¿qué sería?

13. Actividades de comprensión crítica

Los ejercicios de comprensión crítica intentan facilitar la *contextualización del juicio moral*.⁷ Para ello se pide a los alumnos que entren en diálogo con todos los personajes implicados en una determinada situación y que dejen aflorar los sentimientos, opiniones y prejuicios que ésta les provoca. Habitualmente, este tipo de ejercicios se realiza a propósito de cuestiones personales o sociales que plantean un conflicto de valores y que generan posturas distintas.

⁷ J. Ma. Puig, *La educación moral en la Enseñanza Obligatoria*, Barcelona, Horsori, 1995, pp. 185-210.

Los ejercicios de comprensión crítica suelen centrarse en el tratamiento de un texto literario, aunque también en ocasiones pueden realizarse a partir de fotografías, dibujos, poesías, canciones u otras formas de comunicación humana. La dinámica que se sigue en su aplicación puede variar considerablemente en función de la edad de los alumnos. A continuación proponemos una serie de fases que pueden considerarse como las más habituales.

- La actividad se inicia con una *breve presentación*, por parte del tutor, de la temática en que se basa el texto elegido. Para ello puede lanzar preguntas al grupo con el fin de conocer cuál es el grado de interés por el tema, qué información poseen los alumnos respecto a éste, cuáles son sus inquietudes o qué opiniones e ideas previas tienen. En seguida, entrega un ejemplar del texto a cada alumno y pide a varios de ellos que lo lean en voz alta (si la lectura incluye distintos personajes, éstos se distribuyen entre varios alumnos).
- Una vez finalizada la lectura colectiva, se invita a los alumnos a repasar el *texto individualmente*, fijándose en aquellos aspectos que les parecen más interesantes, ya sea porque están a favor o porque están en desacuerdo, porque los encuentran especialmente curiosos, porque nunca habían pensado en ellos, o por cualquier otro motivo que llame su atención. Se les pide que subrayen las frases que desearían comentar con el grupo. A continuación, los alumnos que así lo deseen leen la frase que han subrayado (no es necesario que participen todos, pues el objetivo de esta fase es que afloren las distintas inquietudes detectadas por el grupo) y explican brevemente por qué motivos la han elegido. El tutor escribe en la pizarra cada frase con el nombre del alumno que la ha leído.
- En la tercera fase, y después de que el tutor lea todas las frases anotadas en la

pizarra y el nombre de los alumnos, pide a uno de ellos que *elija la frase* de la pizarra que le parece más interesante y sobre la cual le gustaría que se hablase en clase (en caso de que algunos alumnos no hayan participado anteriormente, la elección la realiza uno de ellos). Cuando ya se ha elegido la frase, el tutor la localiza en el texto y lee el párrafo entero donde está ubicada, con el objetivo de contextualizarla y ayudar al grupo a situarse en la discusión.

- La cuarta fase se centra en el *debate colectivo*, que se inicia con las intervenciones de los alumnos que habían elegido esa frase para discutirla. A partir de este momento, todos los participantes en la discusión pueden intervenir para manifestar su opinión. Es fácil que en el transcurso del debate se vayan sucediendo distintos temas y que, al final, se hayan discutido varios de los puntos anotados en la pizarra. Por ello, la elección del tema inicial no es especialmente relevante, si bien ayuda a centrar la discusión. En relación con este aspecto, es importante que a lo largo del debate el tutor elabore pequeñas conclusiones que ayuden al grupo a conocer en qué dirección avanza. Asimismo, deberá introducir preguntas destinadas a reconducir el diálogo y que aporten nuevos matices y elementos de reflexión.

Actividad de comprensión crítica: El secreto de María

El secreto de María

Narrador/a: Hace días que María fue con Mapi y su familia a la casa donde éstos pasan los fines de semana. Después de comer, Mónica, una amiga de Mapi algo mayor que ella, fue a buscarla para dar un paseo en bicicleta. Mapi se puso muy contenta. María, sin embargo, se asustó un poco porque pensó que se quedaría sola por no tener bicicleta. Por suerte, todo se solucionó. En casa de Mapi había dos bicicletas: una era de Mapi y la otra, de su hermano. El hermano de Mapi no pensaba coger la bicicleta y se la dejó a María. En un primer momento,

la madre de Mapi no quería que montaran en bicicleta, pero después les dijo que podían irse a condición de no salir del pueblo. Mapi le dijo que no se preocupara, que no saldrían. Cuando por fin estuvieron en la calle, Mónica dijo:

Mónica: —¿Qué, Mapi? ¿Hacemos lo mismo que la semana pasada?

Narrador/a: Al principio, Mapi se quedó en silencio y después contestó.

Mapi: —Por mí, de acuerdo pero no sé si María querrá.

Narrador/a: María, que no había hablado hasta entonces, preguntó:

María: —¿De qué habláis?, ¿qué es lo que hicisteis la semana pasada?

Narrador/a: Mapi le dijo:

Mapi: —El sábado, paseando en bicicleta, nos fuimos lejos de la urbanización. Cuando dimos la vuelta para volver, vimos un camino y nos metimos por él. Es un camino muy largo y sin asfaltar. No sabemos dónde llega porque oscureció y tuvimos que volver.

Narrador/a: Mónica añadió:

Mónica: —Dijimos que hoy volveríamos para ver hasta dónde llega. Pero no podemos hablar de esto con nadie. Es nuestro secreto.

Mapi: —¿Tú quieres ir?

María: —A mí me da lo mismo, pero tu madre no nos deja. Además, creo que ir solas por ese camino me dará un poco de miedo.

Mapi: —Por mi madre no te preocupes, porque, si no le decimos nada, no se enterará.

Narrador/a: Mónica añadió:

Mónica: —No seas cobarde. No pasa nada. ¡Venga, vamos!

Narrador/a: Durante la excursión, Mapi, María y Mónica se perdieron y tardaron un buen rato en volver a casa. Antes de separarse, Mónica le dijo a Mapi:

Mónica: —Recuerda que es un secreto y que no lo podemos explicar a nadie.

Narrador/a: Mapi le contestó:

Mapi: —Ya lo sé. Es algo nuestro que no debe saber nadie más. Además, si mi madre se entera, seguro que me castiga. María, tú no dirás nada, ¿verdad?

Narrador/a: María dijo:

María: —No. Si es un secreto entre nosotras, no lo explicaré ni siquiera a mis mejores amigos.

Narrador/a: Mapi, al igual que el sábado anterior, no dijo nada en casa. Antes de irse a dormir, estuvo jugando con su padre a hacerse cosquillas. Mapi pensó que le gustaría explicarle el secreto, pero recordó lo que le había dicho su madre antes de salir de casa y lo que le había prometido a Mónica, y no dijo nada.

El domingo, cuando María regresó a casa, sus padres le preguntaron cómo se lo había pasado

y qué había hecho. María tenía muchas ganas de hablar y les explicó todo. El secreto también. Estaba segura de que sus padres no dirían nada a nadie y que además ellos no tenían secretos para ella.

El lunes, en clase, cuando los otros amigos le preguntaron a María cómo se lo había pasado en casa de Mapi, ella no contó a nadie su secreto. Cuando miraba a Mapi, las dos se reían y nadie sabía por qué.

Preguntas para discutir:

- ¿Crees que María guardó el secreto? ¿Por qué?
- ¿Hizo bien en explicarlo a sus padres? ¿Por qué?
- Y Mapi, ¿hizo bien al no decir nada en casa? ¿Por qué?
- Si te hubiera pasado lo mismo que a Mapi y a María, ¿le hubieras explicado el secreto a alguien de tu familia? ¿A quién? ¿Y a alguno de tus amigos?

14. Ejercicios de autorregulación

Los ejercicios de autorregulación ayudan a trabajar las capacidades que permiten la dirección de la propia conducta en función de criterios escogidos por la persona. Si bien estas capacidades suelen estar presentes en la vida de los sujetos y, con frecuencia, se ejercitan de forma espontánea, también es posible una intervención educativa explícita y consciente destinada a un mayor desarrollo, especialmente cuando se trata de alumnos que presentan dificultades en el control de su conducta. El objetivo de estas actividades es que cada sujeto sea *dueño de sus actos* y que pueda diseñar una manera de ser deseada. Nos encontramos, pues, ante un tipo de ejercicios cuya finalidad última es fomentar la *autonomía del sujeto*.

Existen distintas maneras de realizar los ejercicios de autorregulación. A continuación presentamos una de las posibilidades más sencillas y simples de conducir el proceso de autorregulación.⁸ Sus principales fases son: establecer

⁸ J. Ma. Puig, X. Martín, S. Escardibul y A. Novella, *Com fomentar la participació a l'escola*, Barcelona, Graó, 1997, pp. 33-34. X. Bornas, *El desenvolupament de l'autonomia personal*, Vic, Eumo, 1992.

criterios valiosos y un plan de actuación, realizar el plan, y llevar a cabo una evaluación final y reforzar los resultados positivos.

- *Establecer criterios valiosos y un plan de actuación.* La principal tarea de esta fase consiste en precisar los objetivos que se desean y elaborar un plan para conseguirlos. Los objetivos deberán ser claros, concretos y absolutamente comprensibles para el alumno. El tutor le ayudará a no fijar objetivos excesivamente amplios, tales como: *portarse bien, estudiar más, ser ordenado o participar en clase*, dado que este carácter general dificulta tanto su realización como el registro de la conducta. En su lugar, se podrían formular objetivos como: *dedicar 10 minutos a la lectura cada mañana, expresar la opinión en voz alta una vez al día, recoger el material de la mesa antes de regresar a casa por la tarde o no insultar a los compañeros durante el partido de fútbol*. Es interesante en esta fase que los objetivos sean acordados entre alumno o alumna y tutor, y que el acuerdo se refleje en un escrito, un cartel o un contrato, que facilite luego su revisión y comentario.
- *Realizar el plan.* En esta segunda fase el alumno o la alumna realiza el plan previsto y continuamente va comparando aquello que hace con lo que tenía previsto hacer. El éxito de esta fase depende básicamente de la medida en que el alumno conozca con precisión los objetivos que persigue y éstos sean claros y concretos, tendrá más posibilidades de triunfar.

La principal tarea que el alumno lleva a cabo en esta fase es prestar atención y concentrarse en lo que está haciendo para no equivocarse ni distanciarse excesivamente de la conducta que quiere conseguir.

Es muy importante proporcionar a los alumnos sistemas de registro que les ayuden a controlar y evaluar constantemente su proceso. Métodos tan sencillos como los que mencionamos a continuación pueden ser útiles a estos efectos: una hoja

de papel colocada en la mesa del alumno en donde aparezcan una serie de casillas con los días de la semana y un espacio en blanco para hacer una señal cada vez que realiza el comportamiento esperado. Asimismo, un tubo transparente situado de forma vertical en el que el alumno tenga que introducir una bola cada vez que realiza una acción determinada. Ambos recursos permiten cuantificar la ocurrencia del comportamiento que se persigue. Si en el tubo se hace una señal que indique el nivel que se prevé conseguir, se estará facilitando al alumno la autoevaluación, ya que en todo momento puede comprobar si le falta mucho o poco para lograr su objetivo. Cuando lo que se persigue es reducir la duración del comportamiento (objetivos muchas veces colectivos), como por ejemplo, *quitarse el abrigo, ponerse la bata e ir a buscar el material en cinco minutos*, el uso de un reloj de arena, un cronómetro o un reloj con alarma suele ser un buen recurso. Por último, las grabaciones en magnetófono o video también permiten la autoobservación, si bien ésta no se lleva a cabo en el momento de la acción sino posteriormente. Es una técnica que puede servir para observar comportamientos más “cualitativos” tales como *hablar sin gritar, respetar el turno de palabra durante la asamblea o mirar a los demás cuando hablan*.

- *Evaluar y autorreforzar.* Es el momento en que alumno y profesor se vuelven a encontrar para comparar los resultados obtenidos con los objetivos que habían establecido en la primera fase. Para lograr este objetivo analizarán la información recogida en los instrumentos de registro utilizados en cada caso. Es básico que el tutor ayude al alumno a entender en qué medida ha alcanzado o no los objetivos que se están valorando. Asimismo, la importancia de los refuerzos positivos es clave en el proceso de autorregulación. En el intento de pasar del refuerzo exterior al autorrefuerzo, el tutor puede incitar al alumno a decidir

qué consecuencias positivas le gustaría que siguieran a la consecución del objetivo previsto. Consecuencias tales como realizar una actividad que le agrada especialmente o disponer de un tiempo de descanso. Ello no niega la posibilidad de

que el tutor en algunas ocasiones ofrezca también reforzadores, pero sin olvidar que el objetivo final es que el alumno no dependa de factores externos, sino que consiga la plena autonomía (véase cuadro 7).

Cuadro 7. Fases para conducir el proceso de autorregulación.
Ejercicios de autorregulación.

Establecer criterios valiosos y un plan de actuación.	<ul style="list-style-type: none"> - Precisar los objetivos. - Elaborar un plan de actuación.
Realizar el plan previsto.	<ul style="list-style-type: none"> - Concentrarse en la consecución de los objetivos que se han formulado. - Llevar a cabo un sistema de registro de las conductas que se realizan.
Evaluar y autorreforzar.	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de la información recogida con los instrumentos de registro. - Evaluación de los logros conseguidos. - Disfrute de las consecuencias positivas que se derivan del logro de los objetivos planteados en la primera fase.

Ejercicios de autorregulación: contrato

Alumna: Ana
Profesor: Javier

Yo, Ana, me comprometo a intervenir por lo menos tres veces siempre que trabajemos en grupos pequeños.

RECUERDOS:

Yo, Ana, tendré una hoja encima de la mesa que me ayudará a recordar que debo intervenir y me servirá para anotar cada vez que hablo.

Yo, Javier, cuando pase por el grupo de Ana le haré una señal con la mirada.

SI CUMPLO MI CONTRATO:

Ana: cuando terminen las clases podré quedarme 15 minutos a jugar con el ordenador de la clase.

Javier: dejaré elegir a Ana el turno que prefiere hacer la semana siguiente.

El contrato terminará el día 10 de febrero.

Firmado:

Ana

Javier

La redacción de contratos es un buen ejercicio de autorregulación. Por otra parte, constituye también una buena síntesis de las distintas fases típicas de esta metodología. Firmar y revisar un contrato exige tener claras unas deficiencias que se deben superar, marcarse unos objetivos

precisos, establecer las conductas que expresan correctamente los objetivos que se quieren alcanzar, proponer un nivel de consecución de los objetivos y, finalmente, valorar el grado en que se han alcanzado y establecer un sistema de recompensas.

Cuadro 8. Recursos para el trabajo en educación moral

Recursos	Objetivos	Descripción
1. Dilemas morales.	<ul style="list-style-type: none"> Favorecer el desarrollo del juicio moral. 	<ul style="list-style-type: none"> Breves historias que encierran conflicto de valor. Presentan alternativas enfrentadas. Discusión: aportar razones.
2. Frases inacabadas.	<ul style="list-style-type: none"> Facilitar la toma de conciencia de los valores y opciones de cada persona. 	<ul style="list-style-type: none"> Completar unas frases según los propios pensamientos. Adquirir información sobre uno mismo para conocerse mejor. También, listado de preguntas.
3. <i>Role-playing</i> .	<ul style="list-style-type: none"> Facilitar el desarrollo de la perspectiva social y la empatía. 	<ul style="list-style-type: none"> Dramatización de situaciones con conflicto moral. La posible solución requiere el diálogo y análisis desde distintas perspectivas.
4. Escritura autobiográfica.	<ul style="list-style-type: none"> Tomar conciencia de su presente, pasado y futuro. Abrirse a los demás. Promover la proyección futura. 	<ul style="list-style-type: none"> Redacción de textos autobiográficos y comentario en grupo. Facilitar apertura, evitar coacción.
5. Ejercicios de autoestima.	<ul style="list-style-type: none"> Favorecer un autoconcepto positivo. 	<ul style="list-style-type: none"> El sujeto recibe mensajes positivos respecto a su persona. El alumno reflexiona sobre lo positivo de sí mismo.
6. Ejercicios de conocimiento de uno mismo.	<ul style="list-style-type: none"> Adquirir un mayor y mejor conocimiento de uno mismo. 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexión sobre distintos aspectos y dimensiones de la vida personal (distribución del tiempo, etcétera).
7. Ejercicios de cooperación.	<ul style="list-style-type: none"> Promover actitudes de cooperación y colaboración entre iguales (trabajo en equipo, respeto). 	<ul style="list-style-type: none"> Situaciones de trabajo en grupo en las que el éxito o el fracaso es siempre colectivo. Experiencias que cuestionen las formas de relación entre participantes.
8. Resolución de conflictos.	<ul style="list-style-type: none"> Aprender a plantearse situaciones problemáticas de forma positiva. No eliminar el conflicto; promover recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> Resolución cooperativa de conflictos: orientar el problema, definirlo, idear alternativas, valorarlas, aplicar la solución, evaluar los resultados.
9. Ejercicios de cohesión de grupo.	<ul style="list-style-type: none"> Favorecer la identidad del grupo y el sentimiento de pertenencia. 	<ul style="list-style-type: none"> Conciencia de los elementos que les unen como grupo (aficiones, maneras de actuar, actividades...).
10. Conocimiento de los demás.	<ul style="list-style-type: none"> Favorecer un autoconcepto positivo. 	<ul style="list-style-type: none"> Cada miembro del grupo aporta información sobre sí mismo; después, los demás deben asociar los datos con la persona a la que se refieren.
11. Ejercicios para la comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollar capacidades para intercambiar ideas y sentimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> Claridad para exponer una idea. Habilidades para dialogar. Facilidad para entrar en contacto con otros...

12. Ejercicios de construcción conceptual.	<ul style="list-style-type: none"> • Asimilar el significado correcto y el uso de palabras con relevancia moral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptos referidos a valores universalmente aceptados. • No sólo información. Recuperar la riqueza de las palabras y superar el empobrecimiento.
13. Actividades de comprensión crítica.	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar la contextualización del juicio moral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrar en diálogo con los personajes de una situación y dejar aflorar los sentimientos que se provocan.
14. Ejercicios de autorregulación.	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar las capacidades que permiten dirigir la propia conducta según criterios personales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer criterios de actuación. • Realizar el plan previsto. • Evaluar y autorreforzar.

La evaluación auténtica centrada en el desempeño: una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza*

Frida Díaz Barriga Arceo

[...]

En los capítulos precedentes vimos que, desde el punto de vista de las perspectivas experiencial y situada, es crucial que los educandos aprendan al participar en el mismo tipo de actividades que realizan los expertos en diferentes campos del conocimiento, así como en situaciones lo más reales y cercanas posible a las que enfrentarán en la vida y para las cuales tienen que desarrollar competencias sociofuncionales y profesionales apropiadas. Asimismo, se argumentó que la realización de proyectos, la resolución de problemas, el análisis de casos y el aprendizaje basado en el servicio son metodologías con un gran potencial siempre y cuando aborden de manera estratégica cuestiones reales, de verdadera relevancia social, académica y práctica para el alumno. A lo largo de estos capítulos se exploró la necesidad de un cambio de visión no sólo en la enseñanza y el aprendizaje, sino también en la evaluación de ambos procesos. Es por ello que en este capítulo se revisará una perspectiva que resulta acorde con los postulados de los enfoques experiencial y situado: la evaluación auténtica.

Hacia una evaluación auténtica de aprendizajes situados

Como bien sabemos, la aproximación constructivista plantea que no debe haber una ruptura ni un desfase entre los episodios de enseñanza y

los de evaluación. Una de las principales críticas posibles a la evaluación que por lo común se realiza en las instituciones educativas es que no hay congruencia entre evaluación y enseñanza, es decir, se enseña una cosa y se evalúa otra. En alguna medida, éste sería uno de los peligros de adoptar los enfoques revisados a lo largo de este libro, al dejar sin modificación la forma en que se piensa y se practica la evaluación. Por ejemplo, supongamos que el docente adopta en su clase la enseñanza basada en la realización de proyectos de indagación científica con equipos de trabajo cooperativo, pero, en el momento de evaluar, se circunscribe a calificar el reporte escrito en términos de su presentación y ajuste a los rubros del protocolo convencional, y otorga a todos los integrantes la misma calificación sin distinción ninguna y deja de lado cuestiones como el proceso de grupo y la cooperación, la adquisición de competencias comunicativas orales y escritas, las habilidades metodológicas requeridas para la realización de la investigación, e incluso los que serían los aprendizajes meta en este caso: el razonamiento científico, la rigurosidad en la investigación, y la creatividad o curiosidad científica en la conducción del experimento.

En la perspectiva situada, la enseñanza se organiza en torno a actividades auténticas, y la evaluación requiere guardar congruencia con ellas, de tal manera que también exista una evaluación auténtica. La premisa central de una evaluación auténtica es que hay que evaluar aprendizajes contextualizados (Díaz Barriga y Hernández, 2002). En palabras de Herman, Aschbacher y Winters (1992: 2), este tipo de

¹En *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGraw-Hill Interamericana, 2006, pp. 125-163.

evaluación se caracteriza por “demandar que los aprendices resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales”. Por lo anterior, la evaluación auténtica se enfoca en el desempeño del aprendiz e incluye una diversidad de estrategias de instrucción-evaluación no sólo holistas, sino rigurosas.

La evaluación centrada en el *desempeño* demanda a los estudiantes demostrar que poseen ciertas conductas o habilidades en situaciones de prueba *ex profeso*. La evaluación *auténtica* va un paso más allá en el sentido de que destaca la importancia de la aplicación de la habilidad en el contexto de una situación de la

vida real. Recordemos, no obstante, que “situación de la vida real” no se refiere tan sólo a “saber hacer algo en la calle, fuera de la escuela”; más bien se refiere a mostrar un desempeño significativo en el mundo real, en situaciones y escenarios que permitan capturar la riqueza de lo que los alumnos han logrado comprender, solucionar o intervenir en relación con asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia tanto personal como social. Así, encontramos ejemplos de evaluaciones auténticas en el seno de una comunidad educativa: la demostración del proyecto realizado por los estudiantes en una feria de las ciencias, en una presentación artística, en una colección de trabajos integrada en un portafolios, en la ejecución en un recital de danza, música o teatro, en la participación en debates sobre asuntos sociales o

Cuadro 1. Comparación de varios tipos de evaluación del aprendizaje.

Tipos de dimensiones	Pruebas objetivas	Preguntas orales	Pruebas de ensayo	Evaluaciones centradas en el desempeño o ejecución
Propósito	Obtener una muestra del conocimiento logrado con un máximo de eficiencia y confiabilidad.	Evaluar el conocimiento durante la instrucción misma.	Evaluar las habilidades de pensamiento y/o el dominio alcanzado en la organización, estructuración o composición de un cuerpo determinado de conocimiento.	Evaluar la habilidad de trasladar el conocimiento y la comprensión a la acción.
Respuesta del alumno	Leer, recordar, seleccionar.	Responder oralmente.	Organizar, componer.	Planear, construir y proporcionar una respuesta original.
Ventaja principal	Eficiencia: se pueden administrar muchos reactivos por unidad de tiempo de prueba.	Vincula la evaluación a la instrucción de manera sincrónica.	Puede medir resultados cognitivos complejos.	Proporciona evidencia abundante de la posesión de las habilidades de desempeño en cuestión.
Influencia en el aprendizaje	Énfasis en el recuerdo, fomentan la memorización; aunque también pueden fomentar ciertas habilidades del pensamiento si se construyen apropiadamente.	Estimulan la participación durante la instrucción; proporcionan al docente realimentación inmediata acerca de la efectividad de la enseñanza.	Fomentan las habilidades de pensamiento y el desarrollo de habilidades de composición escrita.	Destacan el empleo del conocimiento y habilidades disponibles en contextos de solución de problemas importantes.

en la presentación de escritos originales (Arends, 2004). Pero al mismo tiempo encontramos otros ejemplos referidos a las prácticas auténticas de intervención o investigación que se realizan *in situ*, es decir, en talleres profesionales de diseño o arquitectura, en centros comunitarios de atención a adultos mayores, en clínicas de salud mental, en hospitales, empresas, despachos contables y jurídicos, etcétera, en los cuales los alumnos desarrollaron o perfeccionaron las competencias propias de dicha comunidad de práctica profesional. El cuadro 1 muestra una comparación entre los tipos de evaluación del aprendizaje más comunes entre los docentes (Airasian, 2001: 230).

La evaluación auténtica se considera *alternativa* en el sentido de que busca un cambio en la cultura de la evaluación imperante, centrada en instrumentos estáticos de lápiz y papel que exploran sólo la esfera del conocimiento declarativo, más que nada de tipo factual. En congruencia con los postulados del constructivismo, una evaluación auténtica centrada en el desempeño busca evaluar lo que se *hace*, así como identificar el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedural, entender cómo ocurre el desempeño en un contexto y situación determinados, o seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación. Asimismo, implica una autoevaluación por parte del alumno, pues la meta es la promoción explícita de sus capacidades de autorregulación y reflexión sobre su propio aprendizaje. En este sentido es una evaluación de proceso y formativa, donde son prácticas relevantes la evaluación mutua, la coevaluación y la autoevaluación (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Tal como sostuvimos en los capítulos precedentes, sería un error plantear que la evaluación centrada en el desempeño es algo nuevo o que antes no se habían hecho ya intentos por plantear lo que hoy llamamos evaluación alternativa y auténtica. Al respecto, Airasian (2001) describe cinco dominios de evaluación del aprendizaje basados en el desempeño, que desde su punto de vista se han empleado ampliamente en las escuelas desde mucho tiempo atrás:

- Habilidades de comunicación (ensayos escritos, presentaciones orales, seguimiento de instrucciones, pronunciación de un lenguaje extranjero, etcétera).
- Habilidades psicomotrices (manejo de instrumentos de dibujo geométrico, montaje de equipo de laboratorio, disección de una rana, etcétera).
- Actividades atléticas (cachar una pelota, saltar una valla, nadar estilo *crawl*, etcétera).
- Adquisición-aplicación de conceptos (construir circuitos abiertos y cerrados, identificar sustancias químicas desconocidas, generalizar a partir de datos experimentales, etcétera).
- Habilidades afectivas y sociales (compartir juguetes o instrumentos para el trabajo escolar, trabajar en grupos cooperativos, mantener el autocontrol, etcétera).

Este autor considera que los docentes están constantemente atentos a los sentimientos, valores, actitudes o habilidades diversas de sus estudiantes, y que llegan a “chechar” si éstos son satisfactorios en términos generales, al plasmar en los reportes de los estudiantes valoraciones del tipo “trabaja arduamente”, “obedece las reglas”, “coopera con sus compañeros”, o incluso disponen de formatos de observación y escalas de puntaje para calificar ciertos desempeños académicos.

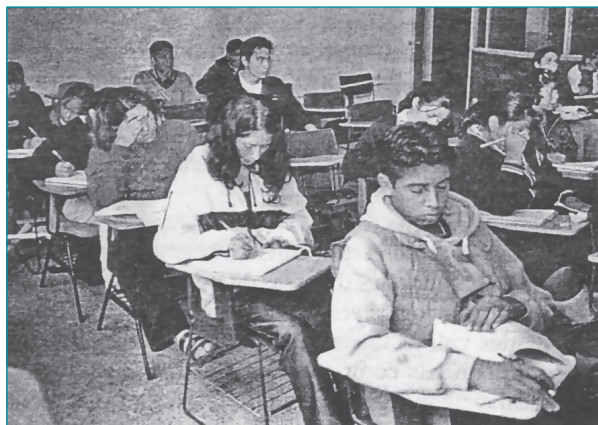
No obstante, a pesar del eventual reconocimiento por parte de los docentes de dominios como los anteriores, la evaluación de éstos ha sido más bien asistemática, poco clara e imprecisa, y sobre todo, ubicada en un segundo plano en comparación con las evaluaciones objetivas centradas en información declarativa. Por otra parte, en nuestro medio educativo, las evaluaciones centradas en el desempeño, y sobre todo las auténticas, son poco frecuentes. Desde nuestra perspectiva, el gran problema que los ámbitos de desempeño referidos plantean a los docentes es qué evaluar y cómo, y sobre todo, cómo traducir dicha evaluación en una calificación adecuada y justa.

A nuestro juicio, es hasta fechas recientes que se da una mayor atención a la evaluación

alternativa, del desempeño y/o auténtica. Y esto es resultado no sólo de las críticas e insatisfacción con las pruebas objetivas, sino por el auge de la enseñanza que destaca la solución de problemas o el pensamiento de alto nivel, y sobre todo, por la intención renovada de desarrollar capacidades o competencias complejas demostrables en “el mundo real”.

En la bibliografía reciente se reportan diversas estrategias para la evaluación auténtica centradas en el desempeño, entre otras: los portafolios, las pautas de observación y/o autoevaluación de una ejecución, las pruebas situacionales, los registros observacionales y anecdóticos, los diarios de clase y las rúbricas o matrices de valoración. Es interesante notar que para algunos autores, los proyectos, el ABP y el análisis de casos constituyen una suerte de binomio enseñanza-evaluación auténtica centrada en el desempeño, donde ambos procesos son indisolubles, pues, a la par que se enseña, se evalúa formativamente y la evaluación en sí misma es una oportunidad de aprender mediante la retroalimentación y la práctica correctiva. Hay que recalcar que dichas estrategias e instrumentos no son fines en sí mismos y que pierden todo sentido si quedan al margen del análisis de los contextos y las prácticas que posibilitaron los aprendizajes.

Así, todas las estrategias mencionadas tienen en común que su importancia estriba en que permiten a los alumnos practicar reflexiva-



La cultura de la evaluación imperante sigue anclada en la resolución de pruebas que exploran conocimiento declarativo.

mente, pensar y aprender significativamente. También permiten explorar el aprendizaje de distintos tipos de contenido, incluso el conceptual, procedimental y estratégico, sin dejar de lado el componente actitudinal. Y sobre todo, conducen a establecer el deseado vínculo de coherencia entre la instrucción y la evaluación en distintos contextos de aplicación. Pero estas estrategias serán auténticas sólo en la medida que se conecte la experiencia educativa y la evaluación con asuntos relevantes de la vida real, es decir, si se vinculan la escuela con la vida.

En la práctica suele darse el uso combinado de una diversidad de estrategias de enseñanza y evaluación auténticas, las cuales no deben verse como opciones únicas ni excluyentes. También es importante no perder de vista que un uso meramente técnico de las mismas en contextos de evaluación –y de enseñanza– por demás tradicionales aportará poco en la dirección de cambiar la cultura de la evaluación del aprendizaje en nuestros centros escolares. La evaluación auténtica sólo tiene sentido si representa una verdadera motivación para el cambio: los estudiantes necesitan desarrollarse y sentirse capaces en el mundo, dentro y fuera de la escuela, por lo que requieren trabajar cooperativamente en equipos, y esforzarse para alcanzar metas grupales y sociales en un ambiente de retroalimentación continua y autorreflexión (Díaz Barriga, 2004a).

Por lo antes dicho, la resolución de pruebas de opción múltiple en donde el alumno tiene ante todo que reconocer información declarativa o mostrar niveles de memorización o comprensión elementales resulta inapropiada para determinar el logro y la calidad de habilidades del más alto nivel como las que se demandan hoy en día a los alumnos, sobre todo por la forma en que se diseñan, administran y emplean dichas pruebas.

Conforme avanzan en escolaridad, se pide a niños y jóvenes que participen en la realización de proyectos académicos cada vez más complejos e interdisciplinarios, sustentados en conocimiento de punta, apoyados en multimedia y en nuevas tecnologías, acompañados de reportes de inves-

tigación y presentaciones orales ante audiencias cada vez más informadas y críticas. Se espera que demuestren la capacidad de ver múltiples puntos de vista ante un problema, de sopesar afirmaciones conflictivas, y de argumentar y defender sus puntos de vista apoyados en evidencia válida y confiable. Pero ante todo, hoy el ideal pedagógico apunta a que estén facultados para participar de forma responsable en los asuntos éticos, sociales y profesionales del mundo que les tocó vivir. Visto así, el asunto de la evaluación y las estrategias que la acompañan no puede resolverse de forma aislada, centrando el problema en el diseño o administración de instrumentos estáticos, valiosos sólo por su potencial técnico, por las facilidades en su aplicación y calificación o por su economía.

Ante todo, debemos arribar a la comprensión de las relaciones, propósitos y oportunidades educativas que ofrecen diversos contextos a los educandos, y en ellos enmarcar las evaluaciones. En esta dirección, retomamos una cita de Darling-Hammond, Aness y Falk (1995: 18), donde se recoge el verdadero sentido de la evaluación –y enseñanza– auténtica y situada:

[...] estas estrategias de evaluación están vivas y en constante evolución [...] Es la acción en torno a las evaluaciones –las discusiones, reuniones, revisiones, argumentos y oportunidades que permiten crear continuamente nuevas direcciones a la enseñanza, el currículo, el aprendizaje y la evaluación– las que a fin de cuentas tienen consecuencias. Las *cosas* que se evalúan son útiles como soportes dinámicos para la reflexión y la acción, más que como productos estáticos con valor por sí mismos.

Hay que reconocer que las evaluaciones centradas en el desempeño y las habilidades de alto nivel que pretenden un carácter situado y responden a un contexto y propósitos determinados salen de la lógica de las evaluaciones estandarizadas, masivas o de gran escala. Tampoco satisfacen el ideal de la prueba masiva o “rápida y fácil” de administrar y calificar, donde el docente sólo aplica la plantilla de

opciones correctas y suma el puntaje para obtener la calificación final, o en el “mejor” de los casos ni siquiera tiene que leer las evaluaciones de los alumnos porque se procesan por computadora.

Es otra la filosofía de la construcción y administración de las pruebas de desempeño y de la evaluación auténtica. Se considera de lo más valioso el tiempo y esfuerzo que los docentes dedican a construir y administrar estas evaluaciones, y más aún, la posibilidad de compartirlas con los alumnos y de reflexionar con ellos sobre los procesos y resultados que dichas pruebas revelan con miras a replantear y mejorar la enseñanza misma. Por otro lado, la construcción de instrumentos de evaluación centrados en el desempeño requiere tanto de los conocimientos de diseño técnico apropiados como de la existencia de criterios claros, de empleo riguroso y de una mirada imparcial y ética por parte del profesor.

En atención a lo anterior, algunos principios para el diseño de este tipo de evaluaciones son los siguientes:

- El énfasis de este tipo de evaluaciones debe residir en explorar los aprendizajes que requieren habilidades cognitivas y ejecuciones complejas, no el simple recuerdo de información o la ejercitación rutinaria.
- Seleccionar o desarrollar tareas auténticas que representen tanto el contenido como las habilidades centrales en términos de los aprendizajes más importantes; de esta manera, conjugar la instrucción con la evaluación.
- Proporcionar a los alumnos los apoyos necesarios para que comprendan y realicen la actividad, así como para entender las expectativas existentes en torno al nivel de logro esperado.
- Comunicar con claridad las expectativas de ejecución en términos de criterios consensuados con el grupo, mediante los cuales se juzgará dicha ejecución, y generar las condiciones y dispositivos que permitan registrar el avance de los alumnos.

- Incluir espacios de reflexión en torno a los aprendizajes logrados, a la enseñanza que los permitió y a los mecanismos de evaluación que se emplearon; recuperar dichas reflexiones como elementos de realimentación y propuestas para la mejora.

Para que la evaluación auténtica sea efectiva, se requiere que los criterios y los estándares se vinculen directamente al tipo y nivel de trabajo que pueden desarrollar los alumnos. Ambos, criterios y estándares, tienen que ser *claros, conocidos y no arbitrarios*.

Arends (2004: 248) traduce lo anterior en la siguiente analogía: “Los estudiantes que realizan tareas académicas tienen que saber cómo se va a juzgar su propio trabajo, de la misma manera en que los clavadistas y los gimnastas que compiten en las olimpiadas saben cómo se va a juzgar su ejecución”. Esta analogía es válida en el sentido de que a los deportistas se les evalúa en las competencias mediante rúbricas de puntuación (*scoring rubrics*), que consisten en la ponderación de descripciones detalladas de cierto tipo de ejecución. Los criterios son explícitos y los niveles de ejecución o estándares son precisos, de manera que los jueces pueden juzgar apropiadamente el desempeño de cada participante. Dichas rúbricas de puntuación se basan en la descripción del desempeño que tendría un atleta o ejecutante del más alto nivel dentro del área o especialidad deportiva que se evalúa. Es importante notar dos cosas: la primera es que los participantes conocen de antemano y muy bien los criterios y estándares con los que se les evalúa, y de hecho se entrenan concienzudamente para alcanzarlos. Tal entrenamiento *in situ* suele incluir videograbaciones y otros ejemplos que muestran (y modelan) el desempeño del más alto nivel. En segundo lugar, más allá de la existencia de la rúbrica de puntuación, lo que define en último término la calificación del ejecutante es la decisión o juicio calificado del propio juez o equipo de jueces, quienes, en su calidad de expertos en la materia en cuestión, representan una “mirada” más que apropiada para valorar el desempeño y resolver las posibles controversias.

En este punto es conveniente preguntar: *¿qué hace a una evaluación en verdad auténtica?* Darling-Hammond, Ancess y Falk (1995) plantean cuatro características:

1. Las evaluaciones auténticas están diseñadas para representar el desempeño real en el campo en cuestión. Por ejemplo, los alumnos escriben para audiencias reales, en vez de resolver una prueba de ortografía o de responder preguntas acerca de las reglas aplicables a la forma correcta de escribir. Los alumnos conducen un experimento científico en vez de reproducir de memoria las definiciones de determinados conceptos científicos. Es decir, las tareas que permiten evaluar están contextualizadas, plantean al alumno desafíos intelectuales complejos que lo llevan a realizar un trabajo investigativo propio y a emplear su conocimiento en tareas abiertas, poco estructuradas, de manera que se hace indispensable el desarrollo de habilidades metacognitivas y de solución de problemas. Al mismo tiempo, son tareas con la suficiente flexibilidad para dar espacio a distintos estilos de aprendizaje, aptitudes e intereses, así como para identificar fortalezas o talentos personales.
2. Los criterios de la evaluación permiten valorar los aspectos esenciales en distintos niveles, en vez de centrarse en estándares rígidos basados en una única respuesta correcta. Por otro lado, dichos criterios se expresan abiertamente ante los sujetos de la evaluación, no se guardan en secreto como en las pruebas centradas en conocimiento factual. Así, conocer de antemano las tareas y los criterios de evaluación y practicarlos con antelación al episodio de evaluación, en vez de considerarse una forma de “hacer trampa”, es algo valioso y deseable.
3. La autoevaluación representa un papel muy importante en las tareas de evaluación auténtica; su meta principal es ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de evaluar su propio trabajo

al contrastarlo con estándares públicos y consensuados, al poder revisar, modificar y redirigir su aprendizaje. Por consiguiente, el concepto de progreso académico, entendido como el refinamiento y mejora de lo aprendido, constituye la base del trabajo autodirigido y automotivado.

4. Puesto que la construcción del conocimiento se entiende como una empresa humana de interés para la sociedad, en una evaluación auténtica se espera que lo que los alumnos aprendieron y generaron se comparta y discuta públicamente en la comunidad de aprendizaje pertinente.

La evaluación auténtica centrada en el desempeño resulta una opción excelente para valorar las llamadas competencias, sean de índole académica, sociofuncional o profesional, según la acepción que da Perrenoud al término, tal como se planteó en el segundo capítulo de este libro. Asimismo, la evaluación auténtica focaliza la valoración en la *calidad* de la ejecución, por lo general mediante evaluación cualitativa, aunque, como veremos más adelante, no está reñida con la cuantificación que conduce a obtener una calificación numérica.

Algunas ventajas y alcances de este tipo de evaluación son los siguientes:

- Permite confrontar con “criterios del mundo real” el aprendizaje en relación con cuestiones como manejo y solución de problemas intelectuales y sociales; roles desempeñados; situaciones diversas; actitudes y valores mostrados; formas de interacción y cooperación entre participantes; habilidades profesionales o académicas adquiridas o perfeccionadas.
- Permite mostrar y compartir modelos de “trabajo de excelencia” que ejemplifican los estándares deseados.
- Conduce a “transparentar” y aplicar consistentemente los criterios desarrollados por el docente y obtener consenso con los alumnos, con otros docentes e incluso con los padres u otros participantes en la experiencia educativa.

- Amplía las oportunidades en el currículo y la instrucción de supervisar, autoevaluar y perfeccionar el propio trabajo.
- No se reduce a la “aplicación y calificación de pruebas”, sino que consiste en una evaluación en sentido amplio, pues ofrece oportunidades variadas y múltiples de exponer y documentar lo aprendido, así como de buscar opciones para mejorar el desempeño mostrado por los alumnos (y los docentes).
- Desarrolla en los alumnos la autorregulación del aprendizaje, les permite reflexionar sobre sus fortalezas y deficiencias, así como fijar metas y áreas en las que tienen que recurrir a diversos apoyos.
- Proporciona una retroalimentación genuina tanto a los alumnos sobre sus logros de aprendizaje como a los profesores respecto de su enseñanza y de las situaciones didácticas que plantean.
- Faculta a los alumnos a actuar y a autoevaluarse de la manera en que tendrán que hacerlo en contextos situados de la vida real.

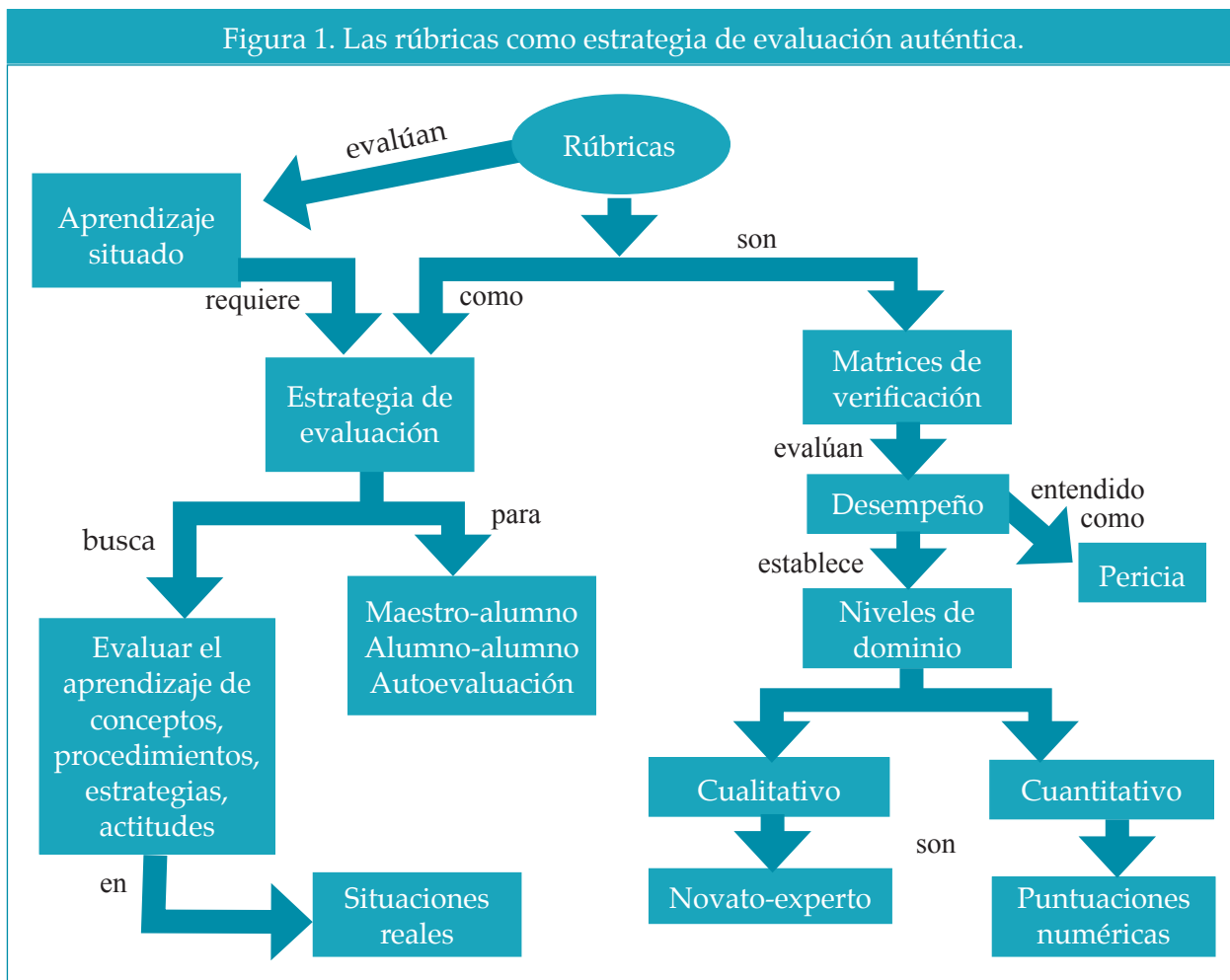
Puesto que es imposible incluir en un solo capítulo la diversidad de estrategias posibles para una evaluación auténtica centrada en el desempeño, destacaremos las rúbricas y los portafolios, así como algunos otros recursos de interés para la reflexión y autoevaluación del alumno y el profesor.

Las rúbricas

Las *rúbricas* son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada. Las rúbricas integran un amplio rango de criterios que cualifican de modo progresivo el tránsito de un desempeño incipiente o novato al grado del experto. Son escalas ordinales que destacan una evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos, aunque es posible el

establecimiento de puntuaciones numéricas. En todo caso, representan una evaluación basada en un amplio rango de criterios más que en una puntuación numérica única. Son instrumentos de evaluación auténtica sobre

todo porque sirven para medir el trabajo de los alumnos de acuerdo con "criterios de la vida real". Implican una evaluación progresiva, y el ejercicio de la reflexión y autoevaluación (Díaz Barriga, 2004a) (véase figura 1).



De acuerdo con Airasian (2001), las rúbricas son estrategias que apoyan al docente tanto en la evaluación como en la enseñanza de actividades generativas, en la elaboración de proyectos, la producción oral y escrita, así como en las investigaciones y el trabajo práctico de los estudiantes. Resultan apropiadas no sólo en el campo del aprendizaje científico, sino en la evaluación de procesos y productos relacionados con arte, diseño e intervención profesional, entre otras. En este sentido, son estrategias apropiadas para evaluar tareas o actividades auténticas, en particular las referentes a procesos y producciones ligadas

con simulaciones situadas y aprendizaje *in situ*. Así, una rúbrica es una buena opción para evaluar un informe de laboratorio, un ensayo original, un prototipo o modelo, una producción artística o el análisis de una obra literaria; pero incluso más allá de las producciones de los alumnos, permiten evaluar (y autoevaluar) los procesos y las habilidades; por ejemplo, la manera en que se resolvió un problema complejo y abierto, el proceso de interacción cooperativa al interior de un grupo de trabajo; las competencias comunicativas de los alumnos cuando realizan una exposición oral frente a una audiencia o la calidad en el

manejo de medios audiovisuales e informáticos en un proyecto determinado.

Hay que destacar que las rúbricas son pertinentes para evaluar tareas que no implican respuestas correctas o incorrectas en el sentido tradicional del término, sino más bien aquéllas donde lo importante es decidir el grado en que ciertos atributos están o no presentes en el desempeño del alumno. De esta manera, la rúbrica necesariamente implica un juicio de valor acerca de la calidad del trabajo realizado por los alumnos, y ante el problema de que dicho juicio conduzca a un sesgo subjetivo es como se define y consensa una pauta que orienta la evaluación. Dicha pauta define los atributos y el grado en que los atributos deseados están presentes en un rango de ejecución que establece lo aceptable e inaceptable.

Ahumada (2003) emplea el término “matrices de valoración” para denominar a las rúbricas, pues están construidas a partir de la intersección de dos dimensiones: los criterios o indicadores de calidad (se enlistan en la columna

a la izquierda en la matriz) y la definición cualitativa y de manera progresiva de los mismos (columnas a la derecha). La escala ordenada así construida debe mostrar una variación o gradación del rango de desempeños posibles, desde los desempeños o ejecuciones más pobres o incipientes (desempeño del novato) hasta los excelentes (desempeño del experto).

A manera de ilustración, en el cuadro 2 se reproduce una rúbrica diseñada para la evaluación de las presentaciones orales realizadas en clase por estudiantes de bachillerato (Pearson Education, 2002). Observe que la valoración en este caso es por completo cualitativa y considera los niveles progresivos de desempeño: amateur, aceptable, admirable y excepcional. En la elaboración de los criterios de desempeño se consideraron indicadores referentes al manejo del contenido, la coherencia y organización de la información presentada, la creatividad de la presentación, los materiales empleados, las habilidades expositivas de los alumnos, la respuesta de la audiencia y la duración de la presentación.

Cuadro 2. Rúbrica para la evaluación de presentaciones orales. (Pearson Education, 2002).

	Excepcional	Admirable	Aceptable	Amateur
Contenido	Abundancia de material claramente relacionado con la tesis que se expone; los puntos principales se desarrollan con claridad y toda la evidencia da sustento a la tesis; empleo variado de materiales, fuentes.	Información suficiente que se relaciona con la tesis expuesta; muchos puntos están bien desarrollados, pero hay un equilibrio irregular entre ellos y poca variación.	Hay una gran cantidad de información que no se conecta claramente con la tesis principal que se expone.	La tesis o argumentación principal que se expone no está clara. Se incluye información que no da soporte de ninguna manera a dicha tesis.
Coherencia y organización	La tesis se desarrolla y especifica claramente; los ejemplos específicos son apropiados y permiten desarrollar la tesis; las conclusiones son claras; muestra control del contenido; la presentación es fluida; se hacen transiciones apropiadas; es sucinta pero no fragmentada; está bien organizada.	La mayor parte de la información se presenta en una secuencia lógica; generalmente bien organizada, pero necesita mejorar las transiciones entre las ideas expuestas y entre los medios empleados.	Los conceptos y las ideas se encuentran estrechamente conectados; carece de transiciones claras; el flujo de la información y la organización aparecen fragmentados.	La presentación es fragmentada e incoherente; no es fluida; el desarrollo de la tesis central es vago; no aparece un orden lógico de presentación.

Creatividad	Presentación de material muy original; aprovecha lo inesperado para lograr un avance superior; captura la atención de la audiencia.	Hay algo de originalidad en la presentación; variedad y combinación apropiadas de materiales y medios.	Poca o ninguna variedad; el material se presenta con poca originalidad o interpretación propia.	La presentación es repetitiva con poca o ninguna variación; empleo insuficiente de medios y materiales.
Material	Empleo balanceado de materiales y multimedia; se usan apropiadamente para desarrollar la tesis central expuesta; el empleo de medios es variado y apropiado.	El empleo de multimedia no es muy variado y no se conecta bien con la tesis.	Empleo desigual de multimedia y materiales; carece de una transición suave de un medio a otro; el empleo de multimedia no se vincula claramente a la tesis.	Empleo pobre o ausente de multimedia, o uso no efectivo de ésta; desequilibrio en el empleo de materiales; demasiado de alguno, no suficiente de otro.
Habilidades expositivas	Articulación pausada, clara; volumen apropiado; ritmo constante; buena postura; contacto visual; entusiasmo; seguridad.	Articulación clara pero no pulida.	Se habla entre dientes, farfullando; poco contacto visual; ritmo irregular; poca o ninguna expresividad.	Voz inaudible o muy alta; no hay contacto visual; el ritmo de la presentación es muy lento o muy rápido; el expositor (es) parece poco involucrado y es monótono.
Respuesta de la audiencia	Involucra a la audiencia en la presentación; se exponen los puntos principales de manera creativa; mantiene todo el tiempo la atención de la audiencia.	Presenta los hechos con algunos giros interesantes; mantiene la atención de la audiencia la mayor parte del tiempo.	Algunos hechos están relacionados, pero se sale del tema y la audiencia se pierde; en su mayoría, se presentan hechos con poca o ninguna imaginación.	Presentación incoherente; la audiencia pierde el interés o podría no entender el punto central de la presentación.
Duración de la presentación	± dos minutos del tiempo asignado.	± cuatro minutos del tiempo asignado.	± seis minutos del tiempo asignado.	Demasiado extensa o demasiado breve; 10 o más minutos por arriba o por abajo del tiempo asignado.

En este caso se espera que los alumnos que realizan la presentación oral expongan consistentemente una tesis o argumentación principal, que la desarrollen y sustenten de modo apropiado, y ante todo, que logren entablar un proceso de comunicación fluido, motivador y significativo con sus interlocutores. Así que, de entrada, resulta evidente para todos que será del todo inapropiada una presentación en la que el o los expositores se limiten a reproducir fragmentos literales de textos académicos o información inconexa y sin sustento, o que no conduzca al

empleo del discurso como un medio y producto de la comunicación social.

Por lo anterior, y de acuerdo con Montecinos (2003), una rúbrica responde las siguientes preguntas:

- ¿Qué aspectos caracterizan la ejecución de un especialista o experto?
- ¿Cuáles son las características que distinguen entre una ejecución excelente, buena, promedio y deficiente?

La rúbrica anterior puede ser útil para el profesor y sus alumnos en la evaluación de la presentación oral ante una audiencia de trabajos de investigación documental, de análisis de textos y materiales literarios o científicos, así como de proyectos muy diversos generados por los estudiantes, de propuestas para la intervención en determinados ámbitos, de resultados de trabajos de discusión colaborativa al interior de un equipo, entre otras producciones relevantes.

Otra competencia comunicativa de suma importancia es la que se refiere a la composición escrita, relativa a situaciones donde se solicita a los alumnos que desarrollen ensayos originales, análisis de documentos, narración de historias, reportes escritos de observaciones y experimentos, y estudios biográficos, entre otros. Desafortunadamente en la literatura se reporta que tanto profesores como alumnos se centran –tanto al redactar como al calificar una producción escrita– en los aspectos gramaticales, ortográficos y en la presentación, y en

mucho menor medida en juzgar el contenido, en términos de la calidad y originalidad de las ideas que plasma el alumno, en los argumentos que ofrece, en la coherencia y claridad de lo que escribe (Díaz Barriga y Hernández, 2002). Pero asimismo encontramos algunos esfuerzos por establecer criterios más amplios para evaluar una competencia comunicativa de tal complejidad, algunos de los cuales proceden precisamente del campo del diseño de rúbricas que permiten modelar y evaluar la composición escrita. En el cuadro 3 se encuentra una rúbrica denominada *Guía para la evaluación holista de la escritura*, desarrollada por el Departamento de Educación de Frankfort, Kentucky (en Arends, 2004: 273). Conviene hacer notar las variaciones en el formato de la misma en relación con la rúbrica anterior sobre presentaciones orales, aunque en ambos casos está presente la definición de criterios de evaluación y el desarrollo de niveles de desempeño.

Cuadro 3. Guía para la evaluación holista de la escritura (Arends, 2004).

Criterios de calificación	Niveles de desempeño
<p>Propósito/Audiencia El grado en que el escritor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establece y mantiene un propósito. • Se comunica con la audiencia. • Emplea un tono apropiado. <p>Desarrollo de las ideas/Estructura El grado en que el escritor proporciona una estructura detallada y bien pensada que le permite el desarrollo de las ideas principales contenidas en el escrito.</p> <p>Organización Grado en que el escritor demuestra:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un orden lógico. • Coherencia. • Transiciones/señales de organización. 	<p>Novato</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conciencia limitada de la audiencia y/o del propósito. • Desarrollo mínimo de las ideas; pocos detalles o no relacionados. • Organización azarosa o endeble. • Estructura de las oraciones incorrecta o poco efectiva. • Uso del lenguaje incorrecto o poco efectivo. • Errores en ortografía, puntuación, sintaxis, etcétera, que son desproporcionados en cuanto a la longitud y complejidad del escrito. <p>Aprendiz</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alguna evidencia de comunicación con una audiencia y con un propósito específico; algunos <i>lapsus</i> (equivocaciones u omisiones) en el enfoque del escrito. • Desarrollo poco elaborado de las ideas; detalles repetitivos o poco elaborados. • <i>Lapsus</i> en la organización y la coherencia. • Estructura de oraciones demasiado simple, torpe. • Lenguaje muy simple, impreciso. • Algunos errores de ortografía, puntuación, redacción, etcétera, que no interfieren con la comunicación.

<p>Oraciones El grado en que el escritor incluye oraciones que son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Variadas en su estructura y organización. • Construidas de manera efectiva. • Completas y correctas. <p>Lenguaje El grado en que el escritor exhibe de forma correcta y efectiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selección de términos, vocabulario. • Empleo de los mismos. <p>Corrección El grado en que el escritor demuestra un empleo correcto de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ortografía. • Puntuación. • Sintaxis. • Manejo de mayúsculas y minúsculas. 	<p>Proficiente o competente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se enfoca en un propósito, se comunica con una audiencia; evidencia de un tono o tratamiento apropiado. • Profundidad en el desarrollo de las ideas, con apoyo en detalles relevantes y elaborados. • Organización coherente y lógica. • Estructura de las oraciones: controlada y variada. • Lenguaje efectivo y aceptable. • Pocos errores de ortografía, puntuación, etcétera, en comparación a la longitud y complejidad del escrito. <p>Distinguido</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establece un propósito y mantiene claro el foco o asunto central del escrito; fuerte conciencia de la audiencia, evidencia de un tono o tratamiento apropiado, distintivo. • Profundidad y complejidad en las ideas, con apoyo en detalles pertinentes, atractivos, enriquecedores. • Evidencia de análisis, reflexión, <i>insight</i>. • Organización cuidadosa, ingeniosa, sutil. Variedad en la estructura de las oraciones y en su longitud que aumenta la efectividad de la comunicación. • Lenguaje preciso y rico. • Control de la ortografía, puntuación, sintaxis, mayúsculas.
--	--

Por supuesto que se deben hacer las adecuaciones necesarias para que rúbricas como las anteriores sean pertinentes y útiles a un determinado contexto y situación. Pero lo interesante es que puedan compartirse en la clase y permitan al docente *enseñar* al grupo los atributos deseables de una buena presentación oral o de un buen trabajo escrito. Empleada de esta manera, la rúbrica permitirá al docente tanto *modelar* como *retroalimentar* los desempeños esperados, y en el caso del alumno ofrecerá elementos para la *autoevaluación* y la *regulación* personal del aprendizaje. No está de menos enfatizar que el nivel de desempeño esperado en estos dos ejemplos es alto y que el docente tendrá que hacer las adecuaciones pertinentes para el nivel educativo y contenido que enseña, pero sobre todo en función de los alumnos concretos con los que trabaja y el avance que reportan.

En atención a lo anterior, Goodrich (1997) menciona las razones por las cuales las rúbricas son herramientas poderosas para la enseñanza y la evaluación:

- Permiten mejorar y supervisar el desempeño del alumno, al establecer expectati-

vas claras y criterios concisos para lograr dichas expectativas.

- Ayudan a definir en qué consiste la “calidad” de los aprendizajes, lo que permite que alumnos y profesores realicen juicios reflexivos sobre su trabajo y el de los demás.
- Ayudan a los profesores a incrementar la propia calidad de su enseñanza, pues les permiten focalizar y destacar los aspectos particulares que desean modelar en sus alumnos, ya que abarcan tanto procesos como productos del aprendizaje.
- Incrementan el sentido de responsabilidad y la autodirección de los alumnos.
- Consolidan estrategias para la autoevaluación y la evaluación de pares.
- Retroalimentan a los alumnos acerca de sus fortalezas y de las áreas que requieren mejorar.
- Debido a que por lo general se presentan tres, cuatro o hasta cinco niveles de calidad del desempeño (novato, principiante, competente, proficiente y experto), el profesor puede ajustar las rúbricas a las características de clases muy heterogé-

neas, considerando tanto a los alumnos con necesidades educativas especiales como a los sobresalientes.

Elaboración y calificación de rúbricas

En relación con la elaboración de rúbricas, a continuación se ofrece una integración propia de las propuestas de los diversos autores que hemos citado, tomando en cuenta que dichos pasos no son rígidos y que la secuencia no tiene que ser lineal.

1. *Determinar las capacidades o competencias que se pretende desarrollar en los alumnos.* Precisar los contenidos y aprendizajes específicos deseados, e indicar las tareas y prácticas educativas pertinentes.
2. *Examinar modelos.* Recopilar y analizar ejemplos de trabajos y desempeños buenos y no tan buenos; identificar las características de los mismos, así como las de los alumnos que los elaboraron, clarificar los apoyos a la enseñanza necesarios por parte del propio docente.
3. *Seleccionar los criterios de evaluación.* Tomar en cuenta el análisis de los modelos revisados para iniciar una lista de lo que define la calidad del desempeño en un trabajo escolar determinado. Identificar la evidencia que debe producirse en relación con los procesos y/o productos que se busca enseñar y evaluar.
4. *Articular los distintos grados de calidad.* Desarrollar una matriz o parrilla de verificación. Conectar en ella los criterios y los niveles de desempeño progresivos. Se puede iniciar con los desempeños extremos: los niveles de calidad más altos y bajos, y después llenar en el medio los desempeños intermedios.
5. *Compartir y validar la rúbrica con los estudiantes.* Discutir con ellos su sentido y contenido, practicar la evaluación con algunos ejemplos del trabajo que se realiza en clase o con algunos modelos. Ajustar la rúbrica.
6. *Utilizar la rúbrica como recurso de autoevaluación y evaluación por pares.* Enseñar a los alumnos su empleo en situaciones auténticas de enseñanza-aprendizaje, dar a los alumnos la oportunidad de detenerse a revisar su trabajo, así como a reflexionar sobre la utilidad y forma de uso de la rúbrica misma.
7. *Evaluar la producción final.* Comparar el trabajo individual/por equipos de los alumnos según sea el caso, con la rúbrica para determinar si se logró el dominio esperado del contenido.
8. *Conducir la evaluación del docente y comunicar lo procedente, con la misma rúbrica que han venido trabajando los estudiantes.* Prever de manera realista los cambios requeridos en la enseñanza y los apoyos a los alumnos como consecuencia de la evaluación realizada.

El manejo propuesto en los puntos anteriores nos acerca al empleo de las rúbricas como verdaderas estrategias de enseñanza o *estrategias docentes*, en el sentido de procedimientos y ayudas que el profesor o agente de enseñanza utiliza de manera flexible, adaptativa, autorregulada y reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos (Díaz Barriga y Hernández, 2002). Por lo anterior, resulta evidente que la manera más inapropiada de trabajar una rúbrica sería que sólo el docente la elaborara y la presentara a los alumnos el día de la evaluación final, y en ese momento les anunciara que ésos son los criterios que va a aplicar para calificar sus trabajos.

En una dirección similar, Airasian (2001) plantea algunas notas precautorias respecto del diseño y empleo de rúbricas y otras estrategias de evaluación del desempeño:

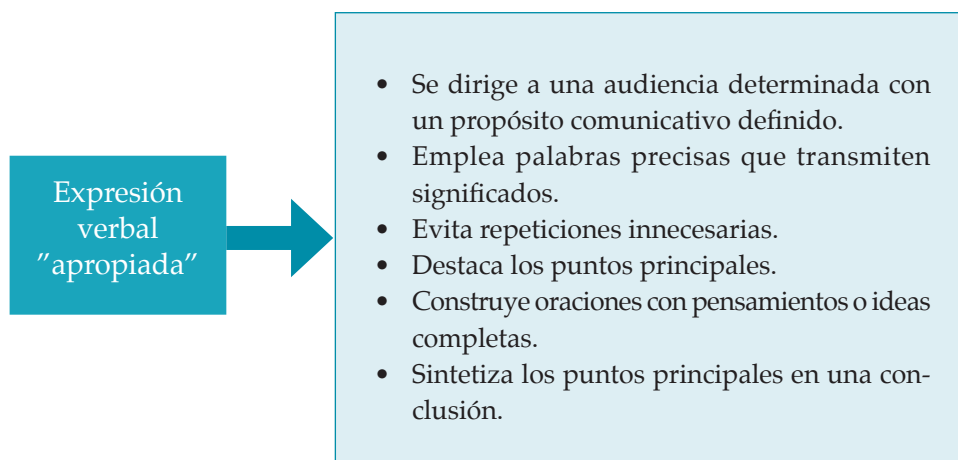
- Es importante entender que los criterios que en un momento dado se identifican y definen no son los únicos posibles ni tienen un carácter absoluto. Diferentes profesores pueden identificar ya sea distintos criterios o bien niveles de ejecución o desempeño más o menos complejos

en función de las características de sus alumnos, del avance logrado respecto del programa curricular, y del tipo de tareas o proyectos solicitados. En todo caso, lo importante es desarrollar criterios significativos, adecuados y comprensibles para los alumnos en un contexto educativo determinado.

- Sería un error confundir la identificación de criterios y niveles de desempeño con la elaboración de largas listas de cotejo con criterios o comportamientos superficiales, fragmentarios y triviales, o que conduzcan a observaciones inoperantes e intrusivas.
- La identificación de criterios de desempeño es un proceso continuo, que pocas veces concluye al primer intento. La lista inicial de criterios se debe revisar y replantear de cara a las producciones

y desempeños que manifiestan los alumnos a lo largo de la unidad de trabajo, del ciclo o curso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, es importante asegurar la validez y confiabilidad de la evaluación.

El error más común al definir un criterio de desempeño es su *carencia de especificidad*. Por ejemplo, en la evaluación de una presentación oral, supongamos que el docente establece como criterio “expresión verbal *apropiada*”. Planteado así, el criterio resulta ambiguo para los estudiantes, incluso el profesor puede ser inconsistente o sesgar la evaluación ante la carencia de mayor especificidad. Sería más específico si desglosa lo que considera *apropiado* en relación con el criterio de “expresión verbal” con indicadores como los siguientes:

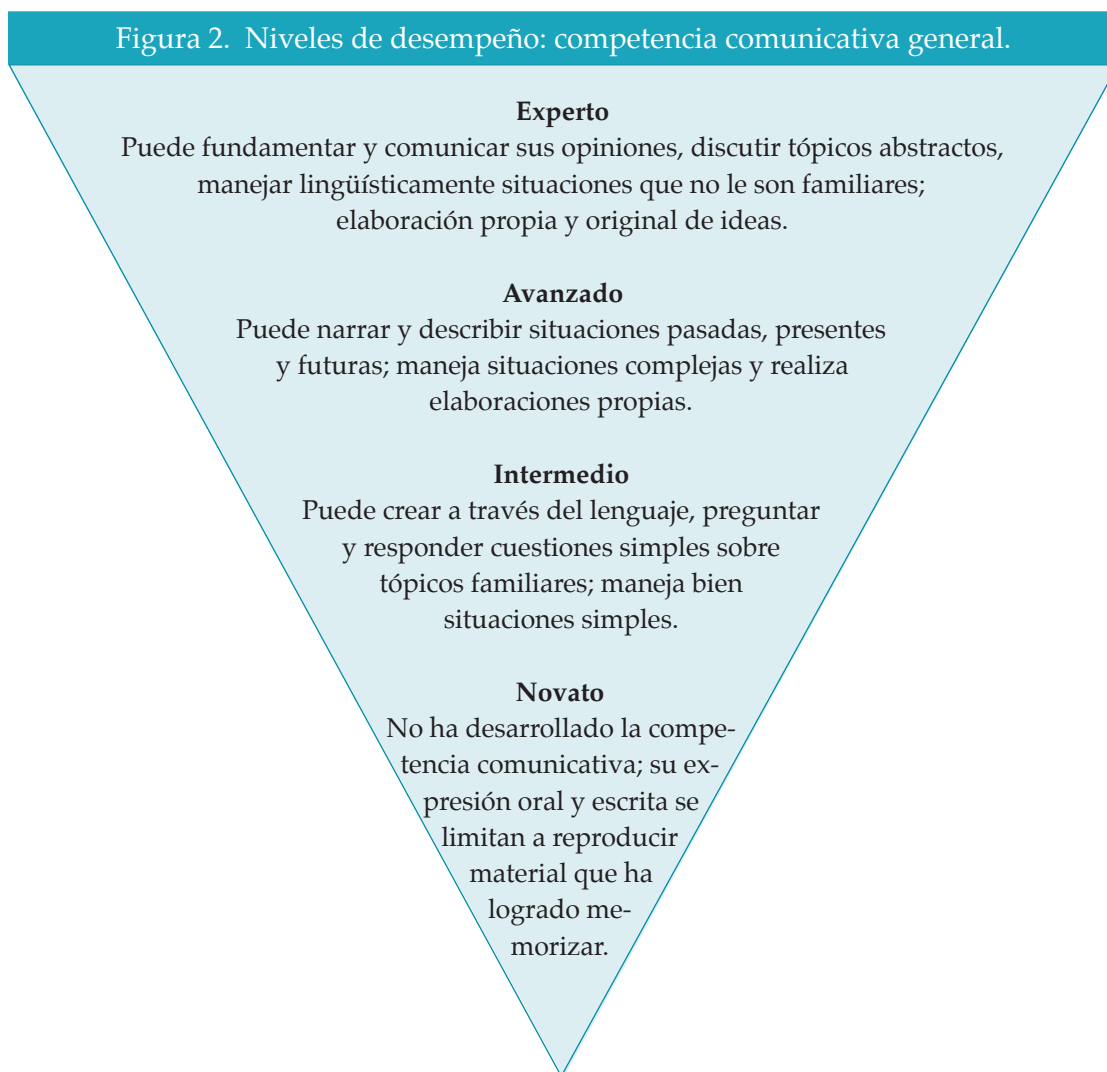


Por lo anterior, resulta obvio que se debe evitar una adjetivación ambigua y que es más apropiada una descripción detallada del desempeño. También es evidente que un lenguaje comparativo en términos negativos puede resultar peyorativo para los alumnos, que podrían recibir un mensaje de descalificación personal en vez de una retroalimentación que les ofrezca pistas para pensar y mejorar.

El establecimiento de niveles de desempeño progresivos de menor a mayor complejidad y calidad de la ejecución, se puede generar y jerarquizar tomando en consideración los objetivos curriculares y la meta establecida en

términos de lo que los alumnos podrán lograr en una secuencia o ciclo de enseñanza determinado. A manera de ejemplo, véanse los niveles de desempeño progresivos planteados en una aproximación holista a la evaluación de la competencia comunicativa básica de los alumnos (basado en Arends, 2004). A partir de la identificación de estos niveles de desempeño o competencia progresivos, será posible desarrollar estándares apropiados y precisos aplicables a tareas académicas específicas donde sea relevante la manifestación de dicha competencia comunicativa (figura 2).

Figura 2. Niveles de desempeño: competencia comunicativa general.



Debido a que las rúbricas se fundamentan en juicios de valor, y para evitar un sesgo subjetivo por demás inapropiado, es importante establecer algunos controles en el sentido de la validez y consistencia de la evaluación. Montecinos (2003) plantea al respecto algunos requisitos de los descriptores contenidos en la rúbrica:

- Los descriptores deben ser sensibles a los objetivos educacionales perseguidos.
- Tienen que ser apropiados para la etapa de desarrollo de los alumnos.
- Requieren credibilidad ante los diversos agentes involucrados en la evaluación.
- Necesitan ser claramente comunicables.
- Implican hacer explícita la dimensión ética de la evaluación: tienen que ser justos y libres de sesgos.

La autora recomienda someter a prueba las rúbricas con muestras de trabajos realizados por los alumnos de manera que se dé respuesta a dos cuestiones clave: ¿son adecuadas las descripciones para ordenar los trabajos del mejor al peor desempeño? y ¿diferentes evaluadores llegan a una misma conclusión?

Por otra parte, el énfasis en la evaluación mediante rúbricas es eminentemente cualitativo, pero es posible cuantificar los diversos niveles de desempeño para generar una calificación; no obstante, ésta no será nunca el fin último de este tipo de evaluaciones. En caso de trabajar con rúbricas ponderadas, la calificación puede otorgarse al dar el mismo peso o calificación a los diferentes criterios, o bien, más peso a unos en comparación con otros según su importancia. En el cuadro 4 se ejemplifica una rúbrica

Cuadro 4. Autoevaluación del alumno mediante rúbricas. Ejemplo: criterio de selección y manejo de información para responder una pregunta de investigación.

Puntaje	Criterio/Niveles de desempeño
4	Seleccioné y organicé información que me permitió dar respuesta a mi pregunta de investigación de manera organizada. Seleccioné información apropiada.
3	Seleccioné y organicé información que respondió a mi pregunta de investigación sin cometer demasiados errores.
2	Traté de organizar la información que encontré, pero cometí varios errores. No pude mantenerme enfocado en información que me ayudara a responder mi pregunta de investigación.
1	No fui capaz de seleccionar y organizar la información que encontré para responder a mi pregunta de investigación.

para la autoevaluación del alumno relativa a la elaboración de un trabajo de investigación de nivel secundaria. Por razones de espacio, se ejemplifica sólo lo relativo al criterio de desarrollo de la pregunta de investigación

en términos de la selección y manejo de la información recabada y se incluye el criterio de calificación en términos de puntos que el propio alumno puede adjudicarse en cada nivel de respuesta.

Cuadro 5. Rúbrica para evaluar una situación institucional del aprendizaje basado en problemas (ABP).

Criterios	Novato	Aprendiz	Profesional	Experto
Autenticidad 30%	El contenido y las habilidades por aprender en esta tarea permiten su empleo ulterior sólo en contextos escolares.	El contenido y las habilidades se encuentran de alguna manera conectadas con la vida en entornos que van más allá de la escuela.	El contenido y las habilidades se encuentran claramente conectadas con la vida más allá de la escuela, así como con el ámbito laboral.	El contenido y las habilidades de esta tarea tienen una alta relevancia social y se conectan de inmediato con la vida actual de los alumnos.
	(.30 x 1) 3 pts.	(.30 x 2) 6 pts.	(.30 x 3) 9 pts.	(.30 x 4) 12 pts.
Apertura del problema 20%	La tarea tiene sólo una respuesta correcta posible.	La tarea permite un espacio limitado para diferentes enfoques.	La tarea permite diferentes enfoques basados en el mismo contenido y habilidades.	La tarea permite a los estudiantes seleccionar diferentes formas de resolverla.
	(.20 x 1) 2 pts.	(.20 x 2) 4 pts.	(.20 x 3) 6 pts.	(.20 x 4) 8 pts.

Complejidad 25%	La tarea promueve diferentes habilidades, la mayoría de bajo nivel. (.25 x 1) 2.5 pts.	La tarea promueve muchos contenidos y habilidades diversas. (.25 x 2) 5 pts.	La tarea promueve muchas habilidades y contenidos diversos, incluso pensamiento de alto nivel. (.25 x 3) 7.5 pts.	La tarea promueve muchas habilidades y contenidos diversos, incluso pensamiento de alto nivel. La tarea ofrece a los alumnos la oportunidad de seleccionar algunos contenidos y habilidades. (.25 x 4) 10 pts.
Relación con el currículo 25%	La tarea sólo se relaciona cercanamente con las habilidades clave y los contenidos principales del currículo. (.25 x 1) 2.5 pts.	La tarea se relaciona estrechamente con las habilidades clave y los contenidos principales del currículo. (.25 x 2) 5 pts.	La tarea se relaciona estrechamente con habilidades clave y los contenidos principales del currículo. La estructura, tiempo y alcance de la tarea son equiparables a los del currículo. (.25 x 3) 7.5 pts.	Además de los estándares establecidos en el currículo, se consideran los estándares profesionales y/o los relativos a la preparación para el campo laboral. (.25 x 4) 10 pts.

Hemos argumentado que las rúbricas son de utilidad no sólo con fines de evaluación, sino de enseñanza. Ahora pretendemos ilustrar su empleo con fines tanto de diseño instruccional como de evaluación de la enseñanza misma, por lo que en el cuadro 5 se reproduce una rúbrica que puede ser útil al docente para evaluar situaciones de aprendizaje basado en problemas (ABP). Ya mencionamos en el tercer capítulo de este libro que el ABP es una metodología propia de los modelos de enseñanza situada y experiencial, que ha cobrado un interés renovado en el diseño curricular e instruccional. En el caso de este ejemplo, el establecimiento de una tarea de aprendizaje basado en problemas tiene como criterios de desempeño la autenticidad de dicha tarea, la apertura del problema, su complejidad y su vínculo con el currículo (adaptado de IDE Corp., 2002). Se incluye un ejemplo de cómo ponderar la rúbrica con una calificación máxima posible de 40 puntos, con la metodología de Teacher Vision (2003).

El portafolios como instrumento de evaluación del aprendizaje y la enseñanza

La evaluación del aprendizaje y la enseñanza basada en el portafolios adquiere una presencia creciente en el campo de la evaluación educativa, y tal vez es hoy en día la estrategia de evaluación alternativa y auténtica más socorrida. Su éxito creciente se debe a que permite evaluar lo que las personas *hacen*, no sólo lo que *dicen* que hacen o lo que *creen* saber. Puesto que se centran en el desempeño mostrado en una tarea auténtica, los portafolios permiten identificar el vínculo de coherencia entre los saberes conceptual y procedimental, entender cómo ocurre el desempeño en un contexto y situación determinada, o seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación. De esta manera, la evaluación mediante portafolios suele contraponerse directamente a las evaluaciones centradas en instrumentos estáticos de lápiz y papel, que sólo permiten explorar la esfera del conocimiento declarativo, sobre todo de tipo factual, o a las escalas e instrumentos de opinión e instrumentos de autorreporte, en donde los alumnos *dicen* qué saben hacer o mencionan

lo que *creen* saber, pero no ofrecen evidencia de su desempeño real (Díaz Barriga, 2004b).

¿Qué es un portafolios? Autores como Airasian (2001), Arends (2004) o McKeachie (1999) definen al portafolios como una selección o colección de trabajos académicos que los alumnos realizan en el transcurso de un ciclo o curso escolar (o con base en alguna dimensión temporal determinada) y se ajustan a un proyecto de trabajo dado. El término “portafolios” deriva de las colecciones de modelos, fotografías, arquitectos, diseñadores o artistas, donde se demuestra la calidad o nivel alcanzado en su trabajo. No es una colección al azar o de trabajos sin relación, por el contrario, muestra el crecimiento gradual y los aprendizajes logrados por los autores en relación con el currículo o actividad profesional en cuestión. En el contexto escolar, la evaluación mediante portafolios también recibe el nombre de “método de carpeta”.

Se ha dicho que la evaluación mediante portafolios es de carácter semiformal y eminentemente cualitativa, aunque es muy posible integrar criterios cuantitativos. Permite dilucidar el progreso del alumno en términos procesales, al destacar el aprendizaje de habilidades complejas que se evalúan de manera longitudinal e integral (Herman, Aschbacher y Winters, 1992).

La evaluación mediante portafolios es una evaluación del desempeño, y en determinadas situaciones se convierte en una evaluación auténtica (Arends, 2004). Es una evaluación del *desempeño* porque los estudiantes tienen que demostrar que son capaces de ejecutar determinadas tareas (escribir un ensayo, resolver un problema, conducir una indagación) y porque se evalúa el conocimiento procedural, no sólo el declarativo, al incursionar incluso en la actitud y disposición hacia el trabajo realizado. Puede convertirse en una evaluación *auténtica* si la demostración de los aprendizajes buscados ocurre en escenarios de la vida real, en situaciones de probada relevancia social o profesional.

Los trabajos que pueden integrar un portafolios son de muy diversa índole: ensayos, series de problemas resueltos, trabajos artísticos, exámenes, tareas extraclase, proyectos específicos, trabajos colectivos, comentarios a lecturas reali-

zadas, autorreflexiones, reportes de laboratorio, hojas de trabajo, videos, cintas de audio y planes, entre otros. Es decir, suelen integrar la diversidad de trabajos que en este texto caracterizamos en el ámbito del aprendizaje experiencial y vinculados a actividades generativas enfocadas a proyectos situados en contextos reales (véanse los capítulos respectivos). De esta manera, la evaluación por portafolios es una opción viable cuando se tienen que resolver problemas, generar proyectos o analizar casos, y sobre todo, cuando los alumnos realizan propuestas originales. Por otro lado, la evaluación mediante portafolios resulta compatible y se complementa con otras evaluaciones centradas en el desempeño, por ejemplo, con las rúbricas antes descritas y con otros instrumentos de autoevaluación, observación y reporte del desempeño.

Según Cooper (1999), los dos tipos más comunes de portafolios son el que se conforma con “los mejores trabajos” del alumno y el que demuestra “el crecimiento y progreso en el aprendizaje”, que incluye un muestrario de los trabajos “típicos” realizados a lo largo del tiempo. En el primer caso, el interés se centra en valorar el nivel de dominio, la “maestría” en el aprendizaje, y en el segundo, el proceso de crecimiento gradual o el contraste entre el desempeño del alumno en los estados inicial y final. Pero en ningún caso la integración de un portafolios se reduce a una agrupación indiferenciada de todo lo hecho, sin otra lógica que reunir los productos del alumno. Por el contrario, la metodología de evaluación del aprendizaje basada en portafolios implica delimitar sus propósitos, los criterios de selección y desempeño pertinentes, así como una serie de formatos claros y consensuados para asignar una calificación o ponderar su calidad. En este sentido, la precaución que hay que tomar es que el portafolios no sea una mera “acumulación de papeles” que recopile las desgastadas tareas rutinarias y los ejercicios triviales y mecánicos, productos de aprendizajes sin sentido y de una enseñanza transmisivo-reproductiva (Díaz Barriga, 2004b).

El portafolios del alumno puede ser útil como estrategia de evaluación del aprendizaje debido a que permite lo siguiente:

- Supervisar el avance de los alumnos a lo largo del ciclo educativo en cuestión.
- Ayudar a los alumnos a evaluar su propio trabajo y a identificar sus logros y problemas.
- Dar información a los profesores acerca de lo apropiado del currículo y de la enseñanza conducida, a fin de planear los cambios pertinentes.
- Establecer criterios y estándares, así como construir instrumentos múltiples para la evaluación del aprendizaje en diferentes esferas (por ejemplo, manejo de conceptos, uso apropiado del lenguaje, presentación, originalidad, capacidad de toma de decisiones y solución de problemas, pensamiento crítico y reflexión).
- Ponderar el aspecto cualitativo de la evaluación con el cuantitativo.

Desde el punto de vista del aprendizaje, resalta la importancia que otorga a los procesos y productos del mismo, así como la posibilidad de supervisión gradual del progreso de los alumnos. Pero para algunos autores, su principal virtud estriba en que integra el elemento *autoevaluativo* del aprendizaje y permite desarrollar en el alumno procesos de reflexión personal y autocrítica, o, en otros términos, fomentar las habilidades metacognitivas y apoyar la autorregulación. Según McKeachie (1999: 108), “un portafolios ayuda tanto al estudiante como a mí como profesor a apreciar el progreso de los alumnos; los estudiantes reportan un incremento en su autoconciencia, y a menudo descubro evidencias de aprendizajes que de otra manera se perderían”.

Pero el portafolios del alumno que permite evaluar su aprendizaje es al mismo tiempo un instrumento muy útil para evaluar la docencia impartida. Es decir, el portafolios del alumno proporciona al docente elementos para evaluar tanto a sus estudiantes como la enseñanza misma. De esta manera, una de las principales ventajas del portafolios es su poder de retroalimentación del enfoque de enseñanza y de la actuación del profesor, porque permite valorar los aprendizajes logrados por sus estudiantes en relación con su actividad docente y con el

programa del curso. De acuerdo con McKeachie (1999), el portafolios del alumno no sólo es útil en el ámbito de la evaluación, sino que apoya al docente en el proceso de diseño de la instrucción y es al mismo tiempo un importante recurso en el proceso enseñanza-aprendizaje, pues facilita a los profesores juzgar lo apropiado del currículo, les permite organizar reuniones tanto con los alumnos como con sus padres o con el claustro docente, y proporciona información que conduce a detectar a los alumnos en situación de riesgo académico, así como a replantear la enseñanza y los apoyos didácticos requeridos. Por lo anterior, puede afirmarse que el portafolios del alumno no es sólo una forma de evaluación del aprendizaje, sino que puede emplearse como un instrumento de reflexión de la propia práctica docente y como pauta que permite planear cambios para mejorar la enseñanza y subsanar deficiencias en los alumnos.

Sin embargo, además del portafolios del alumno, también puede elaborarse un portafolios del profesor. En este caso, la idea del portafolios del alumno (que de por sí ya integra la posibilidad de evaluar la docencia) puede extenderse a la idea de elaborar un portafolios del profesor que dé cuenta de su desempeño y producción como enseñante. En gran medida, los principios expuestos en relación con el portafolios del alumno pueden extenderse para el caso de los profesores. Una revisión del diseño y empleo del portafolios del docente se encuentra en Díaz Barriga (2004b). Aquí sólo retomaremos la definición que por extensión se hace en dicho artículo del *portafolios del profesor*, el cual consiste en una selección o colección de trabajos o producciones elaborados por los profesores de manera individual o colectiva, enfocados a la planeación, conducción o evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos, realizados en el transcurso de un ciclo o curso escolar, con base en alguna dimensión temporal o de acuerdo con un proyecto de trabajo dado. La citada colección puede abarcar una diversidad de cosas hechas por el profesor tanto en el aula como en algún otro espacio relacionado, que demuestren el conocimiento, habilidades, talento o competencias docentes. El portafolios

del docente es una alternativa innovadora y cada vez más común en el terreno de la evaluación de las competencias del docente frente al grupo, pero también hay reportes de su empleo en la formación, selección y promoción del profesorado.

Al respecto, si consideramos que el profesor que participa en un proceso de formación o actualización determinado asume el rol de alumno o aprendiz de la profesión docente, la construcción del portafolios del profesor es una buena opción para evaluar de forma auténtica, *in situ*, su avance en el logro de las competencias docentes deseadas.

La “cultura del portafolios” y las estrategias para su diseño y empleo

La adopción de los portafolios del docente o del alumno como estrategia de evaluación requiere, para ser en verdad efectiva y congruente, que se produzca un cambio en la cultura de la evaluación de una institución educativa. Al respecto, Wolf (2001) considera que la “cultura del portafolios” requiere y apoya a la vez una comunidad de aprendices –docentes y alumnos– que asuman la responsabilidad de demostrar lo que saben y pueden hacer, de manera que:

- La colaboración sea una práctica común en el aula.
- Los participantes revisen y puedan replantear su trabajo.
- Estudiantes y profesores reflexionen sobre el trabajo en el nivel individual y en el del grupo en su conjunto.
- Los involucrados y responsables del proceso de evaluación puedan generar, comprender y emplear estándares explícitos apropiados y justos para juzgar la calidad del propio trabajo y del de los demás.
- Estudiantes y profesores se sientan comprometidos y orgullosos de su trabajo, se fijen metas más altas y se esfuercen en mejorar su desempeño, y les interese difundir sus producciones, publicarlas o exhibirlas ante la comunidad educativa.

Como el lector habrá notado, en el discurso anterior quedan plasmados los principios de la evaluación alternativa y auténtica que se revisaron al principio del capítulo. Por lo mismo, no es suficiente ni apropiado introducir el portafolios como “una técnica más” para evaluar a los alumnos en un contexto donde no haya un replanteamiento de la filosofía y prácticas implícitas en la cultura tradicional de la evaluación educativa. Como es bien sabido, dicha “cultura” se caracteriza por su orientación al control, su carácter unidireccional y su énfasis en la exploración de aprendizajes inertes y descontextualizados, así como por la resistencia y tensión que genera en el sujeto de la evaluación. Pero lo más preocupante es que deja de lado el fin último de la evaluación educativa: la comprensión y mejora del aprendizaje y de la enseñanza. En esta dirección, es importante que el docente revise críticamente sus creencias y concepciones respecto del sentido y papel de la evaluación del aprendizaje de sus alumnos, así como su enfoque práctico en el aula.

En relación con los aspectos que debe planear el profesor respecto a un portafolios orientado a la evaluación del aprendizaje de sus alumnos, las tareas básicas son las siguientes:

- Establecer el propósito y contenido del portafolios en estrecha relación con el curso y los aprendizajes deseados.
- Acordar con los alumnos el tipo y calidad de trabajos por incluir, así como los criterios y escalas de calificación que empleará en la evaluación.
- Definir el sistema de supervisión o retroalimentación que empleará, así como el tipo de participación de los alumnos en la (auto)evaluación de su propio trabajo.

Son factores importantes en el diseño del portafolios *la edad y el grado escolar* de los alumnos, porque determinan en gran medida sus usos y propósitos. En los niveles iniciales es por lo general el docente quien inicia el programa de evaluación por portafolios y los estudiantes necesitan más apoyo para decidir qué traba-

jos incluir. Los alumnos preadolescentes y de mayor edad pueden entender mejor y generar criterios de selección y evaluación apropiados, sobre todo si el docente y otros compañeros participan con ellos en sesiones de “lluvia de ideas” o discusiones grupales para llegar a acuerdos. Por supuesto que la experiencia continua y satisfactoria de los alumnos con este tipo de evaluaciones los hará cada vez más competentes.

En relación con su *propósito*, de acuerdo con Mills (2003), los profesores emplean los portafolios más que nada para involucrar y motivar a los alumnos en el trabajo académico, para impartir una buena enseñanza y para mejorar el aprendizaje. Pero con frecuencia se tienen propósitos adicionales: lograr un reporte más profundo del progreso individual e involucrar a los padres en el aprendizaje de sus hijos. Sin embargo, este autor comenta que se requiere trabajar con los padres para que entiendan la filosofía educativa y la metodología de la evaluación por portafolios, y encuentra que los padres son más receptivos cuando no se eliminan por completo las pruebas tradicionales a las que están acostumbrados. Asimismo, los padres participan con entusiasmo cuando observan y apoyan en la práctica el trabajo de sus hijos mediante portafolios. Por último, es la interacción entre el currículo, la población estudiantil y el contexto y soporte que ofrece la administración escolar lo que permite al docente un manejo exitoso del portafolios.

En el reporte de King y Campbell-Allan (2000) se presenta una experiencia de replanteo del sistema de evaluación en una escuela

primaria, en la cual durante el primer año se condujo una prueba piloto donde los profesores de los diferentes grados, reunidos como claustro, diseñaron y probaron un sistema de evaluación mediante portafolios del alumno. Se realizaban reuniones mensuales en las que los profesores revisaban muestras de los trabajos de los alumnos y desarrollaban los criterios y sistema de evaluación. Resulta interesante que los autores hayan encontrado que “los docentes se asombraron al ver lo que podían realizar los alumnos, sobre todo en los grados inferiores”, que “la práctica de exhibir trabajos de sus alumnos los obligó [a los docentes] a reflexionar más sobre cómo enseñar” y que fue muy provechoso que “los colegas de otros grados explicaran estrategias que ellos podrían emplear en sus clases” (*op. cit.*: 228). Se enseñó a los alumnos a seleccionar sus trabajos, eligiendo dos o tres ejemplos que a su juicio fueran los más representativos de su proceso de aprendizaje; entre éstos, seleccionaban uno para reflexionar sobre él. Según comprobaron los maestros, la destreza de reflexionar era la más difícil de enseñanza, pero también la más provechosa para sus alumnos. Los debates más importantes entre los profesores se referían al porqué los alumnos seleccionaban determinados trabajos, pues, desde su punto de vista, no eran los mejores que habían hecho. Por considerarlo de interés para el lector, en el cuadro 6 se incluye el tipo de reflexiones que se solicitaba a los alumnos y algunos ejemplos de ellas en relación con sus trabajos escritos.

Cuadro 6. Preguntas para la reflexión de los alumnos sobre sus portafolios (King y Campbell-Allan, 2000).

Los alumnos responden por escrito a las siguientes preguntas:

- Seleccioné este trabajo para mi portafolios porque...
- ¿De cuál objetivo da pruebas este trabajo?
- Explica lo que prueba el trabajo con ejemplos concretos (por ejemplo, “apliqué correctamente las reglas de puntuación y de ortografía”).
- Describe qué otra cosa podrías haber hecho para que este trabajo fuera aún mejor (por ejemplo, “cumplí mis objetivos en ortografía, pero debería haber prestado más atención a la puntuación”).

Ejemplos de reflexiones de los alumnos:

B: Mi cuento estaba bien detallado y contenía una variedad de oraciones. Utilicé bien los detalles, pero tendría que haber escrito con más prolijidad.

R: Me pareció un trabajo divertido y me gustó transmitir por carta el relato. Lo dividí en párrafos, pero creo que no anduve bien con la puntuación.

S: Me gustó este trabajo porque me interesó aprender sobre la inmigración. Cumplí mis objetivos en ortografía, puntuación y mayúsculas, pero tendría que haber incluido más detalles en el relato.

El portafolios electrónico

Es importante que los alumnos logren expandir su experiencia con los portafolios más allá de los materiales escritos e incursionen en el empleo de materiales y equipo audiovisual y multimedia (fotografía, video y audiograbación, programas informáticos, etcétera) como apoyos tanto al proceso de construcción como de edición y exhibición de sus trabajos. Lo anterior ha generado un interés creciente por los llamados portafolios electrónicos o digitales, mediante los cuales la información se almacena digitalmente en el disco duro de la computadora, en una unidad removible, o se encuentra a disposición de una audiencia amplia en un sitio o página web. De esta manera, la información no sólo será más accesible y atractiva, sino que el profesor y los alumnos podrán aprovechar el potencial de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

Una gran ventaja del portafolios electrónico es que se pueden adicionar imágenes, fotografía, video, sonido y música, entre otros recursos. Por otro lado, para los alumnos ofrece la oportunidad de aprender de manera situada diversas habilidades informáticas, artísticas y electrónicas. Por su interés creciente, el lector puede encontrar en internet diversas organizaciones abocadas al diseño y evaluación educativa mediante portafolios, abarcando los portafolios del alumno y del docente con propósitos formativos, de selección, acreditación y promoción. Asimismo, se ofrece *software*, plataformas informáticas y recursos multimedia para “armar” un sistema de evaluación por portafolios en la propia escuela y con las producciones académicas de los alumnos. Por lo general, el equipo mínimo consiste en computadoras, escáneres, cámaras

digitales y algún programa de software multimedia (HyperCard, HyperStudio o Digital Chisel, entre otros multimedia disponibles), o bien, un programa de autor diseñado *ex profeso* mediante formatos o plantillas preestablecidas para crear el portafolios electrónico (véase Electronic Portfolio HomePage).

Los elementos o tarjetas (*cards*) mínimas que deben incluirse en un portafolios electrónico son los siguientes (de acuerdo con www.essdack.org, 2003):

1. *Título/identificación:* muestra el nombre del estudiante, curso, profesor, tema, proyecto o problema abordado en el portafolios. Puede incluir una fotografía o video del propio alumno con la finalidad de reflejar su identidad y/o su participación en el asunto central desarrollado en el portafolios. Es importante incluir botones (*buttons*) que permitan entrar a los diferentes apartados de dicho menú. El espectador puede seleccionar la información y el orden en que la quiere ver.
2. *Contenido:* incluye el menú o índice de contenido del portafolios.
3. *Información:* consiste básicamente en el trabajo o los trabajos realizados por el alumno o equipo de trabajo, sus producciones y autorreflexiones, así como la explicación del porqué y el cómo de dichos trabajos. Algunos ejemplos:
 - Composiciones escritas y ensayos que pueden mecanografiarse directamente mediante un procesador de texto o escanearse.
 - Discurso oral del alumno, lectura, oratoria, explicaciones frente al grupo,

entrevistas, que es posible recuperar de una grabación en audio o en video.

- Trabajo artístico diverso generado gracias a los mismos recursos informáticos que proporciona la computadora o recuperable mediante escáner o video.
 - Problemas matemáticos y científicos resueltos.
 - Diarios y registros que den cuenta de los aprendizajes logrados.
 - Proyectos diversos: sociales, científicos, artísticos e informáticos, entre otros.
4. *Texto dirigido al observador del portafolios:* el estudiante, o el equipo de trabajo en su caso, pueden escribir un texto o carta dirigido a las personas que revisan su portafolios electrónico, para compartir con ellos su perspectiva, motivos, logros, inquietudes o cualquier información adicional que deseen ofrecer a su audiencia.
 5. *Respuesta del observador:* después de revisar el portafolios, el observador (profesores, padres, compañeros de clase, estudiantes de otras escuelas, miembros de la comunidad o público interesado) puede escribir comentarios o sugerencias a los autores del mismo o incluso iniciar un intercambio de ideas por correo electrónico o *chat*. En ocasiones, los docentes o los alumnos mismos propician foros de discusión respecto de los asuntos abordados y de la construcción misma de sus portafolios. Estos pueden subirse a internet y de esa manera tener acceso a contactos con personas de prácticamente todo el mundo.

Como ejemplo de lo anterior están los portafolios elaborados en la clase de informática por un grupo de alumnos de bachillerato de la escuela Mt. Edgecumbe, situada en una pequeña comunidad en Alaska. En estos portafolios electrónicos los alumnos aplican lo que han aprendido del manejo de programas informá-

ticos en una tarea auténtica: el diseño de un sitio personal con fines de comunicación global, donde la finalidad es expresar quiénes son ellos como personas y como estudiantes. Los jóvenes suelen reflexionar en sus portafolios sobre su trayectoria como estudiantes de bachillerato, pero también respecto a la comunidad y familia a que pertenecen, a la construcción de su identidad y proyecto de vida. En el menú se ofrece el acceso a distintos proyectos estudiantiles y trabajos académicos desarrollados por los estudiantes, que incursionan en prácticamente todas las áreas curriculares. En dichos trabajos se incluyen imágenes, producciones artísticas, proyectos escolares, experimentos, resolución de problemas, diapositivas con animación donde explican conceptos científicos, ensayos originales, reportes de trabajo comunitario y ambiental, entre otros. Se incluyen reflexiones sobre los intereses personales plasmados en dichos trabajos, las estrategias empleadas en su desarrollo y la relevancia percibida en los mismos para su formación presente y futura. Estos portafolios se pueden consultar en: <http://www.mehs.educ.state.ak.us/portfolios/portfolio.html>.

Ya mencionamos que la combinación rúbricas-portafolios es una posibilidad interesante en este esfuerzo de evaluación alternativa y auténtica, ya sea mediante entornos de aprendizaje presencial o virtual. En el cuadro 7 el lector encontrará una propuesta de rúbrica para la evaluación de un portafolios electrónico. Insistimos en la necesidad de tomar estas pautas de evaluación como instrumentos flexibles, que requieren adecuarse al contexto de interés y a sus actores. En este ejemplo, la rúbrica fue diseñada por un docente de nivel medio superior que pide a los estudiantes que tomen parte activa en el diseño, la edición y el mantenimiento de su portafolios electrónico, en el cual integran sus proyectos y trabajos académicos más relevantes. El docente proporciona a éstos una copia de la rúbrica al principio del curso, y toma acuerdos con ellos respecto de los criterios, de manera que los alumnos toman conciencia de lo que se espera de su portafolios electrónico, cuya elaboración se convierte en un proyecto de trabajo en sí mismo. La tercera

columna representa el estándar esperado por el profesor para cada estudiante (nivel “bien ubicado en la finalidad de la tarea”), pero los alumnos pueden sobrepasarlo o no llegar a él. Es importante notar que este profesor le da

importancia tanto a la selección o colección de los trabajos académicos de los alumnos como a la reflexión sobre ellos. Asimismo, pondera en la evaluación el uso de la tecnología y logística por parte del estudiante.

Cuadro 7. Rúbrica para evaluar un portafolios electrónico. Fuente: www.essdack.org, 2003.

Nivel de logro Criterios	Por debajo del nivel esperado: 5 puntos	Cerca del nivel esperado: 10 puntos	Ubicado en la finalidad de la tarea: 15 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 17 puntos
Tarjeta de título	El diseño es inapropiado, no da cuenta del proyecto de trabajo realizado por el alumno.	Aunque es apropiado al proyecto del alumno, el diseño debería ser más cuidadoso y pertinente.	El diseño es apropiado, atractivo y colorido.	El diseño es apropiado, atractivo, colorido y muestra creatividad.
Manejo de lenguaje	Muchos errores de ortografía, sintaxis o puntuación que resultan distractores.	Son evidentes los errores en ortografía, sintaxis o puntuación.	Los errores de ortografía y puntuación son menores y pocos.	No hay errores de ortografía ni puntuación, excelente manejo del lenguaje.
Botones	La tarjeta que da cuenta del proyecto desarrollado por el estudiante contiene cuatro o menos botones de vínculo a sus proyectos o trabajos académicos específicos.	La tarjeta del proyecto realizado por el estudiante contiene cinco o seis botones que vinculan a sus proyectos o trabajos específicos.	La tarjeta del proyecto del estudiante contiene siete botones de vínculo a sus proyectos o trabajos específicos.	La tarjeta del proyecto del estudiante contiene ocho botones de vínculo a sus proyectos o trabajos específicos.
Sonido/ Imagen	Muchos sonidos/ imágenes son inapropiados o distractores.	Algunos sonidos/ imágenes resultan distractores o inapropiados.	Los sonidos e imágenes son de alta calidad y apropiados al proyecto.	Los sonidos e imágenes aumentan considerablemente la calidad del trabajo.
Contenido de las reflexiones sobre el proyecto	Pocas reflexiones acerca del trabajo, del empleo del portafolios y de las principales habilidades aprendidas.	Algunas reflexiones acerca de su trabajo, del empleo del portafolios y de las principales habilidades aprendidas.	Incluye una variedad de reflexiones pertinentes acerca de su trabajo, del empleo del portafolios y de las principales habilidades aprendidas.	Incluye una variedad de reflexiones pertinentes, detalladas y bien argumentadas acerca de su trabajo, del empleo del portafolios y de las principales habilidades aprendidas.
Reacciones personales ante los proyectos o trabajos realizados	Pocas reflexiones incluyen reacciones personales. Dichas reacciones son vagas, repetitivas.	Algunas reflexiones incluyen reacciones personales. Las reacciones tienden a ser vagas o repetitivas.	Las reflexiones incluyen reacciones personales que claramente reflejan los sentimientos de los estudiantes.	Todas las reflexiones incluyen reacciones personales descriptivas, ingeniosas y lúcidas.

La autoevaluación como práctica reflexiva y autorreguladora

En repetidas ocasiones a lo largo de este texto destacamos la importancia que tiene el desarrollo del pensamiento reflexivo y de los procesos de autorregulación en los estudiantes. También argumentamos en favor de la autoevaluación como uno de los mecanismos que conduce a dicho desarrollo. En esta sección nos restan algunas palabras en torno a la importancia de la autoevaluación en el contexto de la evaluación del desempeño y auténtica.

Desde esta perspectiva, y sin soslayar la mediación que ejerce el docente, la autoevaluación puede tomar la forma de una retroalimentación autogenerada que conduzca al alumno a valorar su propio trabajo de manera lúcida, honesta y con un nivel de introspección y reflexión lo bastante profundo. Dicha valoración, por supuesto, tiene como cometido principal la comprensión y mejora de los procesos y producciones de aprendizaje personales y compartidos. En el marco de la enseñanza situada que hemos venido exponiendo a lo largo de varios capítulos, la autoevaluación representa no sólo la posibilidad de que el alumno se valore en relación con determinados estándares de desempeño, sino, ante todo, permite el cambio del *locus* de la evaluación y de la responsabilidad y autonomía en la realización de las tareas.

No obstante, en nuestras instituciones educativas existe suspicacia, por no decir desconfianza, en torno a las posibilidades de la autoevaluación del aprendizaje por parte del alumnado. Al parecer, los profesores consideran que no es un procedimiento fiable, y que los alumnos se aprovechan del mismo para “inflar” sus éxitos y cubrir sus deficiencias o incumplimiento, pues lo único que buscan es “la calificación” (véase los estudios de Monroy, 1998, y Mendoza,

2004, con profesores y alumnos de bachillerato). La cuestión es qué se entiende por autoevaluación y cómo se plantea su práctica en el aula. Autoevaluación del aprendizaje no es pedir al alumno que al final del curso, sin prácticamente evidencia ni argumentación, se asigne a sí mismo –o al compañero de al lado– “la calificación que cree merecer”. La autoevaluación que propugnamos sigue los principios de la evaluación que analizamos en este capítulo, e implica ante todo el seguimiento longitudinal y procesal del trabajo realizado, la elaboración de juicios sustentados y la toma de decisiones con ética y responsabilidad.

Por otra parte, la diversidad de habilidades y actitudes requeridas para ejercer la autoevaluación por necesidad deben ser objeto de una enseñanza explícita y del establecimiento de un clima de aula propicio. En otras secciones se estableció la importancia de captar los sentimientos, motivaciones y opiniones de los alumnos, los cuales son importantes en el ejercicio de la autoevaluación, pero no suficientes. Es decir, no basta con pedir al alumno que exprese abiertamente qué opina de su crecimiento en el curso o sobre los aprendizajes puntuales logrados, tiene que contarse con evidencia explícita y argumentos razonados. Es un error pensar que por la carga interpretativa, la apertura a la subjetividad o el carácter cualitativo del juicio experto que se tiene que emitir se puede dejar de lado un manejo riguroso, sistemático y transparente de la información que se toma como base para emitir dicho juicio.

Con el propósito de ilustrar una pauta para la autoevaluación de los alumnos, reproducimos la propuesta de Wassermann (1994) que se aplica en contextos de educación secundaria y profesional y que la autora juzga en particular apropiada en la enseñanza basada en el método de casos y proyectos (véase el cuadro 8).

Cuadro 8. Reporte de autoevaluación del estudiante (Wassermann, 1994).

Nombre _____ Curso _____ Fecha _____

Este reporte de autoevaluación te proporciona la oportunidad de reflexionar y valorar tu cumplimiento en relación con los requerimientos del curso.

I. Cumplimiento de los requerimientos del curso

Por favor, reflexiona en qué medida has cumplido los requerimientos de este curso. Puedes calificarte con la siguiente escala o puedes hacer un comentario, o ambas cosas.

Escala de puntuación:

- 1, si consideras que la afirmación es verdadera en tu caso en la mayoría de las ocasiones.
- 2, si consideras que la afirmación es generalmente verdadera en tu caso.
- 3, si consideras que la afirmación es poco verdadera en tu caso.

A. Asistencia y participación

1. Mi asistencia a clases fue perfecta (no perdí clases por cualquier motivo) y siempre llegué a tiempo.
2. Fui un participante muy activo en los equipos y grupos de estudio, y mis aportaciones consistentemente contribuyeron a enriquecer el pensamiento de los demás integrantes del equipo.
3. Fui un participante activo de las discusiones con todo el grupo y fui capaz de utilizar dichas discusiones para examinar mi propio pensamiento acerca de los asuntos tratados.
4. Completé todas las lecturas requeridas en el curso.
5. Fui responsable de establecer y respetar los plazos de entrega de mis trabajos. Terminé todas mis tareas y trabajos y los entregué a tiempo.

B. Comprensión

1. Logré avanzar en la comprensión de los temas y asuntos estudiados en este curso. Soy capaz de determinar los factores más significativos y de entender su importancia más allá de los límites del aula.
2. Mi trabajo en los equipos y en las discusiones con todo el grupo demostró una valoración genuina de los pensamientos e ideas de los demás.
3. Aprendí a apreciar el valor de la autoevaluación. Soy capaz de analizar críticamente mis fortalezas y debilidades. Pienso que la autoevaluación es un factor muy importante en mi desarrollo personal.

II. Autoevaluación y calificación

1. Considerando todo el trabajo que realizaste, tu portafolios, la retroalimentación del profesor y tus propias respuestas evaluativas en este reporte, indica la calificación final que refleja tu trabajo en este curso. Argumenta tu respuesta.

III. Pregunta abierta

Incluye cualquier comentario adicional o sugerencia que desees incluir y que no hayas expresado en tus respuestas anteriores.

El ejemplo anterior se ofrece sólo como un prototipo. La asignación de la calificación requiere el seguimiento de una serie de principios, los cuales se desprenden de los principios de la evaluación auténtica que se analizaron en el capítulo:

1. Los requerimientos –tareas, trabajos, participación, proyectos– del curso deben quedar claros y acordarse desde el inicio.
2. Los procedimientos y criterios de calificación también deben ser explícitos

y transparentes. Ante todo, habrá que anteponer la calidad, sentido y funcionalidad de los aprendizajes logrados por los alumnos, más allá de la sola satisfacción o entrega de los requerimientos pedidos o de la calificación de los productos de trabajo.

3. También deben quedar claros los pesos relativos de las dimensiones por evaluar; por ejemplo, ¿qué peso tiene la participación en clase en la califica-

ción final y qué tipo de participación se va a solicitar, con qué criterios se va a valorar?, ¿se van a incluir exámenes formales y de qué tipo, qué sentido tiene su empleo, cuándo se van a aplicar y qué peso tendrán en la calificación?; si se da el caso, ¿cómo se van a ponderar los exámenes, las participaciones y las pruebas de desempeño?

4. Los profesores necesitan crear los medios e instrumentos apropiados para llevar un registro del desempeño de los alumnos.

Wassermann (1994) plantea que cuando la evaluación auténtica reemplaza a las pruebas formales y escritas se tiene que hacer acopio de mucha más información sobre el aprendizaje de los alumnos para otorgar una calificación final. De la misma manera, se tiene que documentar y registrar la extensión con que los alumnos cumplieron los requerimientos del curso en función de la calidad del trabajo realizado. Por ello, se otorga un gran valor al tiempo y dedicación del docente en el diseño y puesta en práctica de su aproximación a la evaluación del aprendizaje y la enseñanza. La construcción de instrumentos de evaluación, como los que hemos venido mencionando, también requieren un importante esfuerzo además de un conocimiento que trasciende el de la técnica misma.

Por otro lado, el ejercicio de la autorreflexión y la observación crítica de las actividades re-

feridas al proceso de enseñanza y aprendizaje no es exclusivo del alumno. Ya en el primer capítulo del libro se analizaron el enfoque de la enseñanza reflexiva y la importancia de los procesos de autorreflexión sobre la propia actuación por parte del docente. En esta dirección, Reed y Bergemann (2001) diseñaron diversos instrumentos de reflexión dirigidos al profesor en servicio y en formación, los cuales abarcan cuestiones como las actividades de planeación y preparación de la enseñanza, el currículo, la observación del aula y de los alumnos, la tutoría, la enseñanza en grupos pequeños y la evaluación mediante portafolios. Dichos instrumentos son congruentes con los principios de la evaluación auténtica aquí descritos, y siguen las fases de la enseñanza reflexiva que expusimos en el primer capítulo: selección, descripción, análisis, valoración y reconstrucción de la actividad docente. Consisten básicamente en series de preguntas abiertas referidas a las fases del ciclo reflexivo en cuestión, cuyas respuestas pueden registrarse en un diario o bitácora del docente, o bien en un formato de respuesta abierta tipo ensayo. Las respuestas pueden registrarse por escrito o bien audiograbarse o videograbarse. Por razones de espacio es imposible reproducir la serie completa de materiales para la evaluación de estas autoras, por lo que seleccionamos y adaptamos, sólo con fines de ejemplificación, la pauta de reflexión para las actividades de tutoría (véase el cuadro 9).

Cuadro 9. Reflexiones del docente sobre las actividades de tutoría (adaptado de Reed y Bergemann, 2001).

Nombre del tutor: _____
 Fecha y duración de la tutoría _____
 Tutorado(s) _____
 Grado/Curso/Escuela _____
 Objetivo de la observación/intervención _____

1. Selección

- a) ¿Qué tipo de actividades de tutoría realizó?
- b) ¿Por qué decidió realizarlas?, ¿qué finalidad perseguía?
- c) ¿Cómo se relacionaron las actividades de tutoría con las características y necesidades del alumno o alumnos tutorados?

2. Descripción

- a) Brevemente, describa al alumno o alumnos tutorados (edad, género, antecedentes, características, problemática...).
- b) ¿Qué necesidades e intereses especiales tomó en cuenta cuando planeó y realizó la tutoría?
- c) ¿Qué recursos empleó?
- d) ¿Quiénes más participaron en la planeación o el desarrollo de la tutoría?
- e) ¿Cómo supervisó el progreso del alumno en tutoría?

3. Análisis

- a) ¿De qué manera afectaron las características del estudiante su plan de acción tutorial y su ejecución?
- b) ¿Cómo se desarrolló la sesión de tutoría? ¿Se realizaron modificaciones no anticipadas, cómo y por qué?
- c) ¿Por qué seleccionó las estrategias docentes que incorporó en la sesión tutorial?

4. Valoración

- a) ¿Qué resultados o efecto tuvo la sesión en el o los alumnos tutorados? ¿Qué objetivos o avances se lograron?
- b) ¿Qué tan efectivo sintió su desempeño como tutor?

5. Reconstrucción

- a) ¿Qué cambios requiere realizar en el plan de acción tutorial como resultado de los avances mostrados por el o los alumnos?
- b) ¿Cómo tiene que ajustar su enfoque personal en la tutoría y su actuación como tutor?
- c) ¿Qué nuevas metas u objetivos puede establecer como resultado de esta sesión, y cómo puede alcanzarlos?

Notas precautorias sobre el empleo de los instrumentos de evaluación auténtica

Los hallazgos de la psicología cognitiva acerca de la naturaleza del aprendizaje significativo apoyan el empleo de las evaluaciones alternativas que se vinculan al currículo y a la instrucción, y que resaltan las habilidades de pensamiento de alto nivel y la calidad del desempeño en tareas auténticas. Dichas alternativas de evaluación son consistentes con los objetivos educativos vigentes: promover en los alumnos la solución de problemas complejos y de la vida real. Por otro lado, dichas evaluaciones motivan a los estudiantes a mostrar y cultivar sus talentos o inteligencias múltiples.

No obstante, los especialistas en el campo de la evaluación consideran que se cometería un gran error si las instituciones educativas se limitasen a intercambiar las evaluaciones mediante pruebas estandarizadas de respuesta fija por las evaluaciones alternativas o auténticas con fines de retención, promoción o graduación de los estudiantes. Puesto que las evaluaciones alternativas como las que hemos explicado pueden incluso revelar mayores disparidades o lagunas en las competencias de los alumnos que sus contrapartes enfo-

cadadas en explorar el conocimiento declarativo, dichas evaluaciones se tienen que desarrollar y emplear con cuidado y pertinencia. De acuerdo con expertas como Linda Darling-Hammond, se requiere asegurar la *equidad* en la evaluación, y entender que las llamadas evaluaciones alternativas o auténticas, basadas en el desempeño, son instrumentos que operan mediante estándares referidos al criterio, y no pruebas referentes a la norma. Esta situación cobra particular importancia porque en este caso el concepto de equidad se relaciona con el del reconocimiento del derecho a la diversidad, y nos confronta con situaciones por lo menos delicadas cuando se evalúa a estudiantes provenientes de distintas culturas, lenguas maternas, géneros, grupos étnicos, entornos socioeconómicos, talentos y necesidades educativas especiales.

Algunas de las opciones planteadas consisten en la creación de sistemas de evaluación múltiples, la práctica de la evaluación desde diversas perspectivas y actores, incluso la autoevaluación y la evaluación por pares, así como el establecimiento de regulaciones de tipo ético que permitan asegurar la credibilidad y transparencia de la evaluación. Sin embargo, se debe resaltar que la equidad en la evaluación no sólo se asegura

mediante los instrumentos o las pruebas, sino que abarca en su conjunto las creencias y prácticas educativas vinculadas al currículo, la instrucción y la profesionalización del docente.

Hay que destacar que el margen de flexibilidad y el reconocimiento del papel que desempeña la relativa subjetividad del juicio del experto en la evaluación auténtica centrada en la calidad del desempeño, así como la variabilidad de contenidos y opciones de construcción de los instrumentos, representan a la vez tanto ventajas como restricciones. Esto ha generado una serie de controversias y notas precautorias. Por ejemplo, en el plano de la discusión actual sobre el empleo del portafolios se argumenta en favor y en contra de la manera en que puede “calificarse”, y respecto del tipo de juicios y decisiones que permite tomar, sobre todo en relación con el manejo y peso que puede tener la autoevaluación por parte del alumnado.

Tanto en el caso del portafolios como en el de las rúbricas o de otros instrumentos de evaluación auténtica, se afirma que lo que se pretende es proponer indicadores contextualizados y lo más precisos posible del desempeño del aprendiz, que el enfoque de la evaluación que propugnan es más cualitativo que cuantitativo, que interesa explorar los procesos de crecimiento y avance de alumnos y/o docentes y que necesariamente integran elementos de autoevaluación y reflexión. Sin embargo, la tarea no es sencilla; el evaluador tiene que tomar conciencia de lo que implica emitir un juicio acerca de las producciones generadas por alguien (incluso por él mismo) en torno a lo que aconteció en un proceso formativo dado. Se requiere un conocimiento amplio –y en ese sentido “experto”– para especificar estándares de desempeño apropiados.

Planteamos ya (Díaz Barriga, 2004b) que en la aproximación a la evaluación educativa que elabora el docente, éste hace un importante recorte de lo que ocurre en su aula, pues en su enfoque e instrumentos quedan plasmadas sus concepciones acerca de lo que vale la pena enseñar y aprender, y por ende, evaluar. Desde nuestro punto de vista, siempre está presente

el qué y el cómo se evalúa, quién lo hace y para qué se emite un juicio o calificación sobre el otro. Si se parte de que la construcción de un portafolios, de una rúbrica o de otro tipo de pauta de evaluación es un reflejo de la docencia de un profesor particular, ante un grupo de alumnos y en un contexto educativo singular, debe concluirse que éstos son únicos y que deben juzgarse como una producción situada en un contexto particular. Lo anterior es muy apropiado cuando la evaluación se emplea con fines formativos, de retroalimentación para el alumno o como instrumento de desarrollo profesional del docente, pero la falta de estandarización y la dificultad de conducir evaluaciones en “gran escala” plantea importantes problemas si lo que interesa al profesor o a la escuela es sólo calificar al alumnado para decidir si merece o no aprobar el grado. De nuevo, la cultura de la evaluación educativa que prolifera en nuestro medio tiene como supuesto que aquello que puede medirse y cuantificarse en gran escala es lo valioso y lo que hay que evaluar; mucho mejor si es lo que las “agencias” internacionales o los organismos nacionales estipulan como conocimiento nuclear o básico.

Creemos importante que el evaluador tenga claros los alcances y límites de la evaluación auténtica centrada en el desempeño, para aprovecharla y situarla convenientemente. No puede perder de vista que en este caso se emplean instrumentos que establecen con amplitud y precisión una serie de estándares cualitativos mínimos por cumplir, y que son susceptibles de calificarse en una escala ordinal o tipo Likert, que permite la asignación de puntajes categoriales o globales. Una vez más, su empleo exitoso ha sido en la lógica de evaluaciones referentes al criterio, no a la norma.

Las tareas que implican un desempeño son complejas, por lo cual requieren que se proporcione a los estudiantes una instrucción acorde a dicha complejidad. Esto implica ofrecer a los alumnos los apoyos o andamiaje pertinente para que construyan una base común de conocimientos y habilidades a partir de la cual incrementen su motivación y ejecución.

En el caso concreto de la evaluación por portafolios, las ideas de Doolittle (1994) resultan de interés cuando se desea aplicar un programa de evaluación educativa por portafolios, ya sea del profesor o del alumno. Retomamos algunos de los pasos que propone:

1. *Comenzar despacio*, pues los cambios requeridos llevan tiempo, por lo que se necesitan uno o dos años para diseñar, aplicar y regular este tipo de programas.
2. *Lograr aceptación*: es en extremo importante que tanto administradores como educadores y alumnos, e incluso los padres, acepten el uso de los portafolios y no sólo estén convencidos de su utilidad, sino que asuman la responsabilidad que representa su construcción y sepan cómo hacerlo.
3. *Promover la apropiación de la estrategia*, pues los profesores tienen que participar desde el principio, sentir que pertenecen al programa y que colaboran en su dirección y uso.
4. *Comunicar su aplicación y explicarla con detalle*, pues es crucial (y ético) que los profesores y los alumnos entiendan cómo y para qué se va a emplear el portafolios, su estructura y métodos de evaluación y calificación.
5. *Utilizar modelos* que puedan adaptarse al contexto propio de la institución y proporcionen ejemplos claros a alumnos y docentes de cómo desarrollar sus propios portafolios.
6. *Ser selectivo*: ya se ha dicho que no es conveniente incluir todo lo que hace o ha producido el individuo o el equipo evaluado, sino que se requiere una selección de elementos que reflejen sustancialmente los logros y ámbitos de dominio que interesa evaluar.
7. *Ser realista*: el portafolios es una forma de evaluación auténtica, no una panacea, por lo cual es deseable que no sea la única opción, sino que forme parte de un conjunto de estrategias de evaluación educativa que abarquen tanto el plano de la enseñanza como el del aprendizaje.

Por otro lado, si no hay acuerdos y estándares apropiados, o si no se capacita apropiadamente a los profesores para diseñar y calificar este tipo de instrumentos, o a los alumnos a autoevaluarse, es muy probable que se genere ambigüedad, controversia y conflicto en el proceso de evaluación. Estos problemas pueden ser incluso mayores cuando se tiene que emitir una calificación numérica con base en un portafolios, una rúbrica o una pauta de autorreflexión que cuando se califica una prueba objetiva de opción múltiple.

Lo anterior nos indica que es necesario conducir investigación de diversa índole acerca del diseño y empleo de los instrumentos de evaluación educativa auténtica y basados en el desempeño, para asegurar que su aplicación y eventual calificación sea justa, eficiente y efectiva, para que no exista duda de que es tan fiable como otros instrumentos de evaluación y para que su empleo se inserte en políticas y prácticas éticas apropiadas.

Bibliografía

- Ahumada, P. (2003), *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Airasian, J. (2001), *Classroom Assessment. Concepts and Applications*, Boston, McGraw-Hill.
- Arends, R. (2004), *Learning to Teach*, Nueva York, McGraw-Hill.
- Cooper, J. M. (1999), *Classroom Teaching Skill*, Boston, Houghton Mifflin.
- Darling-Hammond, L., J. Aness y B. Falk (1995), *Authentic Assessment in Action. Studies of Schools and Students at Works*, Nueva York, Teachers College Press.
- Díaz Barriga, F. (2004a), "Las rúbricas: su potencial como estrategias para una enseñanza situada y una evaluación auténtica del aprendizaje", en *Perspectiva Educativa*, núm. 43, Chile, pp. 51-52.
- (2004b), "El portafolios docente como recurso innovador en la evaluación de los profesores", en *Evaluación de la docencia en la universidad. Una perspectiva desde la investigación*, México, CESU-UNAM/ Plaza y Valdés, pp. 154-173.

- Díaz Barriga, F. y G. Hernández (2002), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw-Hill.
- Doolittle, P. (1994), *Teacher Portfolio Assessment*, ERIC/AE Digest, ED385608. http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed385608.html. Recuperado el 4 de julio de 2001.
- Goodrich, H. (1997), "Understanding rubrics", en *Educational Leadership*, 54 (4), pp. 1-9.
- Herman, J. L., P. R. Aschbacher y L. Winters (1992), *A Practical Guide to Alternative Assessment*, Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development.
- IDE Corporation (2002), *Rubric to Assess a PBL*. www.idecorp.com.
- King, S. P. y L. Campbell-Allan (2000), "Los portafolios, los trabajos de los alumnos y la práctica docente", en D. Allen (comp.), *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes*, Buenos Aires, Paidós, pp. 213-235.
- McKeachie, W. J. (1999), *Teaching Tips. Strategies, Research and Theory for College and University Teachers*, Boston, Massachusetts, Houghton Mifflin.
- Mendoza, I. (2004), *Formas de organización social, participación y enseñanza en los principales espacios educativos en escuelas tecnológicas agropecuarias del nivel medio superior*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes. Tesis de Doctorado Interinstitucional en Educación.
- Mills, R. P. (2003), "Student portfolios: Classroom uses". Office of Research: Education Consumer Guide. <http://www.ed.gov/pubs/OR/ConsumerGuides/classuse.html>. Recuperado el 2 de diciembre de 2003.
- Monroy, M. (1998), El pensamiento didáctico del profesor: un estudio con profesores de ciencias histórico-sociales del Colegio de Bachilleres y del Colegio de Ciencias y Humanidades. Tesis de Maestría en Psicología Educativa, Facultad de Psicología, UNAM.
- Montecinos, C. (2003), *Rúbricas, Presentación del taller realizado en las XVII Jornadas Nacionales de Evaluación en Educación Superior*, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2 y 3 de octubre de 2003.
- Pearson Education (2002), *Oral Presentation Rubric*. www.phschool.com
- Reed, A. y V. Bergemann (2001), *A Guide to Observation, Participation and Reflection in the Classroom*, Nueva York, McGraw-Hill.
- Teacher Vision (2003), *How to Weight Rubrics. Part Four in a Five-part Series*. www.teachervision.com.
- Wassermann, S. (1994), *Introduction to Case Method Teaching*, Nueva York, Teachers College Press.
- Wolf, D. P. (2001), *Notes from Research, Portfolio Assessment*. <http://www.sdcoe.k12.us/notes/5portfolio.html>. Recuperado el 4 de julio de 2001.

Los proyectos de trabajo. Una forma de organizar los conocimientos escolares*

Fernando Hernández y Monserrat Ventura

El planteamiento que inspira los proyectos de trabajo está vinculado a la perspectiva del conocimiento globalizado y relacional al que hemos dedicado el capítulo anterior. Esta modalidad de articulación de los conocimientos escolares es una forma de organizar la actividad de enseñanza y aprendizaje, que implica considerar que dichos conocimientos no se ordenan para su comprensión de una forma rígida, ni en función de unas referencias disciplinares preestablecidas o de una homogeneización del alumnado. La función del proyecto es favorecer la creación de estrategias de organización de los conocimientos escolares en relación con:

1. El tratamiento de la información.
2. La relación entre los diferentes contenidos en torno a problemas o hipótesis que faciliten al alumnado la construcción de sus conocimientos, la transformación de la información procedente de los diferentes saberes disciplinares en conocimiento propio.

Como se ha indicado, un proyecto puede organizarse siguiendo un determinado eje: la definición de un concepto, un problema general o particular, un conjunto de preguntas interre-

lacionadas, una temática que merezca la pena ser tratada por sí misma... Normalmente, se superan los límites de una materia. Para abordar ese eje en la clase se procede poniendo énfasis en la articulación de la información necesaria para tratar el problema objeto de estudio y en los procedimientos requeridos por el alumnado para desarrollarlo, ordenarlo, comprenderlo y asimilarlo. Cuando un profesor o una profesora pretende tratar en clase el tema de “la pesca”, además de las motivaciones particulares del contexto en el que trabaja y de que los niños y las niñas tomen conciencia de un sector productivo, se plantea cuál puede ser la estructura; el hilo conductor que presente en este tema puede traspasarse a otros. Estudiar “la relación entre una profesión y una forma de vida” puede ser este nexo, también presente, adaptando a cada caso, en temas de biología, historia, antropología, etcétera.

[...]

Aspectos que hay que tener en cuenta en el desarrollo de un proyecto

La perspectiva de globalización que se adopta en la escuela, y que se refleja en los proyectos de trabajo, trata de enseñar al alumnado a aprender, a encontrar el nexo, la estructura, el problema que vincula la información y que le permite aprender, finalidad que puede hacerse coincidir con los objetivos terminales de cada nivel educativo. Por ello, en la escuela se han formulado las siguientes referencias cognosci-

¹ En *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*, 11ª ed., Barcelona, ICE-Institut de Ciències de l'Educació-Universitat de Barcelona/Graó (MIE. Serie Didáctica/Diseño y desarrollo curricular, 130), 2005, pp. 47 y 51-60.

tivas como articuladoras y orientadoras de los conocimientos que la organización de los proyectos ha de ayudar a vehicular en el alumnado.

Estas referencias no son las únicas posibles; se presentan aquí sólo a modo de ejemplo.

Parvulario: 4 años	Aprender a construir definiciones de objetos y hechos a partir de sus atributos y funciones.
Parvulario: 5 años	Definir la funcionalidad de objetos o hechos.
1° EGB	Explicar los procesos de transformación que operan en los objetos, hechos y problemas.
2° EGB	Establecer relaciones causales o funcionales sobre los hechos o las informaciones estudiadas.
Ciclo medio	Abordar la información presentada en clase de manera que el alumnado llegue a ordenarla, valorarla e inferir de ella nuevos sentidos, significados o referencias.
Ciclo superior	Realizar gradualmente un proceso de cambio que conduzca al alumnado de la descripción de la información a su explicación relacional.

A partir de éstas u otras referencias que aparecen en cada proyecto, cada docente planifica el esquema de su intervención e intenta organizar el desarrollo del proyecto de trabajo. Los aspectos más relevantes de esta organización se desarrollan a continuación.

La elección del tema

El punto de partida para la definición de un proyecto de trabajo es la elección del tema. En cada nivel y ciclo esta elección adopta características diferentes. El alumnado parte de sus experiencias anteriores, de la información que tiene sobre los proyectos ya realizados o en proceso de elaboración por otras clases. Esta información se hace pública en un panel situado en la entrada de la escuela (con ello, las familias también están al corriente). Asimismo, puede ser un tema del *currículum* oficial, proceder de una experiencia común (como los campamentos), de un hecho de actualidad, un problema que plantea la profesora o una cuestión que quedo pendiente en otro proyecto.

El profesorado y el alumnado deben preguntarse sobre la necesidad, relevancia, interés u oportunidad de trabajar un determinado tema y no otro.

Todos ellos analizan, desde perspectivas diferentes, el proceso de aprendizaje que será necesario llevar a cabo para construir conjuntamente el proyecto. Como explicaba una profesora de ciclo medio: “Es la clase en su conjunto quien define el proyecto, no sólo escoge un tema, sino que lo elige en función de los otros proyectos que ya se han trabajado, en función de una serie de conceptos que tenemos claro que hay que trabajar en ese curso, en función de la historia del grupo, y además, el tema no se define por sí mismo, sino según un guión de trabajo”.

En cualquier caso, se trata de definirlo en relación con las demandas que plantea el alumnado. En este sentido se tiene en cuenta una organización curricular basada en los intereses de los estudiantes (Hernández y Sancho, 1989). Con esta opción curricular, la diferencia estriba en que el enseñante sabe que el alumnado, sobre todo el de los primeros niveles educativos, querrá estudiar aquello que ya sabe o desde esquemas que ya conoce y domina. Por ello el docente intenta que las propuestas sobre posibles temas sean argumentadas por el propio niño o niña con criterios de relevancia y con las ayudas que estime necesarias: invitar a un conferenciante, preparar un video, realizar un dossier de presentación, aportar información inicial.

El criterio de elección de un tema por parte de la clase no se basa en un “porque nos gusta”, sino en su relación con los trabajos y temas precedentes, porque permite establecer nuevas formas de conexión con la información y la hipótesis de trabajo que guíen la organización de la acción. En el ciclo inicial, una función primordial del docente es mostrar o hacer descubrir al grupo las posibilidades del proyecto planteado (qué se puede conocer), para superar el sentido de querer conocer lo que ya saben.

No existen temas que no puedan ser abordados mediante proyectos. A menudo, el sentido de novedad, de adentrarse en las informaciones y problemas que normalmente no se encuentran en los programas escolares, pero que el alumnado conoce a través de los medios de comunicación, conduce a una búsqueda en común de información y abre múltiples posibilidades de aprendizaje tanto para los alumnos como para el profesorado. Todo ello no impide que los docentes también puedan, y deban, plantear aquellos temas que consideren necesarios, siempre y cuando mantengan una actitud explicativa similar a la que se le exige al alumnado.

La actividad del docente después de elegir el proyecto

Una vez elegido el proyecto y establecida una serie de hipótesis en términos de lo que se quiere saber, las preguntas que hay que responder, etcétera, lo que ha hecho que merezca la pena su elección, el profesorado puede realizar las siguientes actividades:

1. Especificar cuál será el motor de conocimiento, el hilo conductor, el esquema cognoscitivo que permitirá que el proyecto vaya más allá de los aspectos informativos o instrumentales inmediatos y pueda ser aplicado en otros temas o problemas. Este hilo conductor está en relación con el proyecto curricular de centro. En la escuela Pompeu Fabra, durante el curso 1987-1988, se realizó la concreción de los objetivos terminales de cada nivel [...], en la que

se destacan algunos de los problemas fundamentales que hay que desarrollar a lo largo de cada ciclo y sirven como referencia curricular de lo que se ha de enseñar a través de los proyectos.

2. Llevar a cabo una primera previsión de los contenidos (conceptuales y procedimentales) y las actividades, y tratar de encontrar algunas fuentes de información que permitan iniciar y desarrollar el proyecto. No obstante, la pregunta que trata de responder el docente es qué pretendo que los diferentes componentes del grupo aprendan con el proyecto.
3. Estudiar y actualizar las informaciones en torno al tema o problema del que se ocupa el proyecto, con el criterio de que aquéllas presenten novedades, planteen preguntas, sugieran paradojas, de forma que permita al alumnado ir creando nuevos conocimientos. Esta selección de información ha de contrastarse con otras fuentes que ya poseen o que pueden aportar los estudiantes, y también con las conexiones que pueden surgir de otras situaciones y espacios educativos que tienen lugar dentro del horario y la planificación de la escuela. En nuestro caso, los rincones, los talleres interclases, el trabajo individual.
4. Crear un clima de implicación e interés participativo en el grupo, y en cada persona, sobre lo que se está trabajando en la clase. Es decir, reforzar la conciencia de aprender del grupo.
5. Hacer una previsión de los recursos que permitan traspasar al grupo la actualidad y funcionalidad del proyecto.
6. Plantear el desarrollo del proyecto sobre la base de una secuencia de evaluación:
 - a) *Inicial*: qué saben los alumnos sobre el tema, cuáles son sus hipótesis y referencias de aprendizaje.
 - b) *Formativa*: qué están aprendiendo, cómo están siguiendo el sentido del [sic]
 - c) *Final*: qué han aprendido en relación con las propuestas iniciales, ¿son capaces de establecer nuevas relaciones?








Esta secuencia ha de servir como pauta de reflexión y seguimiento del proyecto y como preparación de otros futuros, todo lo cual irá guiando su proceso de toma de decisiones.

7. Recapitular el proceso que se ha llevado a cabo a lo largo del proyecto en forma de programación *a posteriori*, que pueda ser utilizada como memoria de cada docente, para intercambio con otros enseñantes, de contraste con los objetivos terminales del centro y con los del *currículum* oficial, y como punto de partida para un nuevo proyecto.

Sin embargo, esta forma de intervención, que se sintetiza en la figura siguiente, no es homogénea entre el profesorado. Se producen variaciones y diferencias. Esto se ha constatado en la evaluación externa sobre la innovación a la que ya nos hemos referido. Según esta fuente, si estableciéramos de manera paralela y extrema las formas más relevantes de la actuación de los docentes en diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje que han sido observadas en el aula durante la realización de los proyectos, podríamos encontrar una serie de diferencias. Éstas son reflejo de cómo el profesorado, a pesar

de incorporar criterios alternativos como organizadores de su práctica, tiene dificultades para adaptarlos en situaciones reales, otorgando a los proyectos interpretaciones diferentes. Las razones de estas diferencias, en un colectivo que en buena medida ha compartido la misma información y ha pasado por un proceso de formación similar, pueden ser múltiples. En nuestro caso concreto, podrían destacarse las siguientes:

1. La conciencia de ser especialista en un área o materia, que lleva a seguir un orden único en la presentación del proyecto, sin tener en cuenta la diversidad de desarrollos que puede adoptar.
2. La necesidad de preparar al alumnado para las exigencias de los centros de secundaria, que lleva a algunos enseñantes a anticipar el tipo de docencia que, supuestamente, se encontrarán más tarde. [Se] recogen una serie de opiniones de antiguos alumnos sobre este particular, en las que valoran como positiva la experiencia de los proyectos en cuanto les enseñó a trabajar por sí mismos y les ha permitido adaptarse mejor a las exigencias de los centros de secundaria.

1. Especificar el hilo conductor.		Relacionado con el PCC.
2. Buscar materiales.		Especificación primera de objetivos y contenidos (¿qué se puede aprender en el Proyecto?).
3. Estudiar y preparar el tema.		Selecciona la información con criterios de novedad y de planteamiento de problemas.
4. Implicar a los componentes del grupo.		Refuerza la conciencia de aprender.
5. Destacar el sentido funcional del Proyecto.		Destaca la actualidad del tema para el grupo.
6. Mantener una actitud evaluativa.		Qué saben, qué dudas surgen, qué cree el alumnado que ha aprendido.
7. Recapitular el proceso seguido.		Se ordena en forma de programación para contrastarlo y diseñar nuevas propuestas educativas.

3. La dificultad que supone reflexionar críticamente sobre los fundamentos de la

propia práctica cuando se está satisfecho de cómo se está llevando a cabo.

Las actitudes del docente durante el desarrollo del Proyecto	
A	B
<ul style="list-style-type: none"> • El docente pide al alumnado que exprese criterios e informaciones que haya recogido sobre la base del tema, ya que esto enriquece los proyectos comunes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pide las informaciones para el proyecto considerando la obligación de hacer estos “deberes”.
<ul style="list-style-type: none"> • El docente es paciente en el momento de aportar sus conocimientos y sabe esperar a que el alumnado encuentre las soluciones lógicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene prisa por resolver lo que está haciendo y avanza respuestas para seguir adelante.
<ul style="list-style-type: none"> • Conecta los contenidos que se van trabajando con aspectos de otras áreas, con situaciones de la vida real. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se ajusta a un guión disciplinar.
<ul style="list-style-type: none"> • El docente insiste sobre todo en reestructurar, replantear o modificar esquemas, índices, situaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiende a la acumulación de contenidos.
<ul style="list-style-type: none"> • El alumnado aporta anécdotas de su vida cotidiana o de sus familias durante la puesta en común de informaciones recogidas para el proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> • No hay alusiones a anécdotas vividas.
<ul style="list-style-type: none"> • El profesorado hace referencia al momento del proyecto en el que se encuentran. 	<ul style="list-style-type: none"> • No hay referencias al proyecto en su conjunto.
<ul style="list-style-type: none"> • Se procura que intervengan el máximo número de alumnos y alumnas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Intervienen casi siempre los mismos sin que varíe la situación por parte del docente.
<ul style="list-style-type: none"> • Las sesiones colectivas son muy vivas, en algunos momentos desordenadas debido a la intensa participación. 	<ul style="list-style-type: none"> • El alumnado interviene cuando el docente lo indica.
<ul style="list-style-type: none"> • Baja proporción de material aportado por el docente en el dossier. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alta proporción de material aportada por el enseñante.
<ul style="list-style-type: none"> • La riqueza del proyecto depende más de la comunicación en la clase que de la cantidad de contenidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • El proyecto se basa en la recogida automática y escasamente comentada de información en libros y enciclopedias.

Estas posiciones encontradas no han de ser contempladas de manera radical, sino que son orientativas de las diferentes posturas existentes; se trata simplemente de reconocer que una determinada concepción de la enseñanza implica un tipo de actitud profesional, actitud que el siguiente paralelismo puede ayudar a clarificar.

Por lo tanto, podemos encontrar un grupo clase que utilice los proyectos para intentar favorecer una construcción de los conocimientos de manera significativa y favorecedora de la autonomía en el aprendizaje. Pero también podemos encontrar clases donde los proyectos sean

simplemente una nueva organización externa, un nombre nuevo con el que se denomina una rutinaria actitud profesional ante las relaciones de enseñanza y aprendizaje.

Desde la perspectiva general de toda la escuela, los proyectos generan un alto grado de autoconciencia y de significatividad en el alumnado respecto de su propio aprendizaje, aunque en un determinado periodo o curso puedan estar desarrollando proyectos de una forma menos intensa.

Esta variedad, como hemos dicho, es un elemento de contraste y dinamiza la discusión

psicopedagógica en el centro, aunque en ocasiones también sirve de freno o de forma de presión de unos docentes sobre otros.

La actividad del alumnado después de elegir el proyecto









De forma paralela a este conjunto de acciones y toma de decisiones del docente, el grupo-clase y cada persona van realizando también otras actividades. La interacción entre ambas articula el sentido de la organización del proyecto y explica otra dimensión de su orientación globalizadora. Las tareas que a continuación se destacan no son las únicas que el alumnado realiza, ni las llevan a cabo siempre de la misma manera. En caso contrario el efecto innovador sobre el aprendizaje de los proyectos quedaría limitado, ya que no tendría en cuenta que la forma de abordar cada tema ha de presentar variaciones que planteen al alumnado problemas nuevos y le enseñen procedimientos diferentes.

1. Después de la elección del tema cada estudiante realiza un índice en el que especifica los aspectos que hay que tratar en el proyecto (con los más pequeños se realiza colectivamente). Esto le permite anticipar cuál puede ser el desarrollo del proyecto, le ayuda a planificar el tiempo y las actividades, y asumir el sentido de globalidad del proyecto. El índice tiene, además, el valor de ser un instrumento de evaluación y de motivación iniciales, ya que establece las previsiones sobre los diferentes aspectos del proyecto y prevé la implicación de los miembros del grupo. Asimismo, constituye un procedimiento de trabajo que permite, en su generalización, aplicarse a otros temas e informaciones.
2. La puesta en común de los diferentes aspectos de cada índice configura el guión inicial de la clase, el punto de partida que ha de organizar.
3. De forma paralela, el alumnado lleva a cabo una tarea de búsqueda de infor-

mación que complementa y amplía la presentada en el planteamiento y argumentación inicial del proyecto. Esta búsqueda ha de ser diversificada y puede consistir en: nueva información escrita, conferencias de invitados (compañeros de otros cursos, especialistas de fuera de la escuela, familiares de los alumnos), visitas a museos, exposiciones e instituciones, visionado [*sic.*] de videos, programas de ordenador, etcétera.

4. Llevar a cabo el tratamiento de esta información es una de las funciones básicas de los proyectos. Este proceso se realiza tanto individualmente como en el diálogo conjunto con toda la clase. En esta fase, el énfasis se pone en los siguientes aspectos o principios:
 - a) La información ofrece visiones de la realidad. Es necesario distinguir las diferentes formas de presentarlas, así como hacer comprensible la idea de que los seres humanos interpretan la realidad utilizando diferentes lenguajes y enfoques. La distinción entre hipótesis, teorías, opiniones, puntos de vista, que adopta quien ofrece una de estas visiones es uno de los aspectos que hay que tener en cuenta. La confrontación de opiniones contrapuestas o no coincidentes y las conclusiones que de ello puede extraer el alumno inciden también en este aspecto.
 - b) La información puede ser diferente según como se ordene y se presente. Hay que insistir en la manera de ordenarla en relación con la finalidad del proyecto, de los apartados del índice y de las variaciones que surgen en contacto con la propia información.
 - c) El aprendizaje de procedimientos (clasificación, representación, síntesis, visualización) le permite realizar definiciones, plantear preguntas, establecer prioridades y jerarquías en relación con los contenidos de la información.

La actividad del alumnado durante la realización del proyecto

1. Elección del tema.		Aporta criterios y argumentos. Elabora un índice individual.
2. Planifica el desarrollo del tema.		Colabora en el guión inicial de la clase.
3. Participa en la búsqueda de información.		Contacto con diferentes fuentes.
4. Lleva a cabo el tratamiento de la información.		La información: Interpreta la realidad. La ordena y la presenta. Plantea nuevas preguntas.
5. Cubre los apartados del índice.		Individual y en grupo.
6. Realiza un <i>dossier</i> de síntesis.		Realiza el índice final de ordenación. Incorpora nuevos apartados. Los considera como un objetivo visual.
7. Lleva a cabo la evaluación.		Aplicando en situaciones simuladas los contenidos estudiados.
8. Nuevas perspectivas.		Plantea nuevas preguntas para otros temas.

- d) Plantear relaciones causales y nuevas preguntas que expliquen las diferentes cuestiones derivadas del proceso de tratamiento de la información.
5. Desarrolla los apartados señalados en el índice, mediante actividades de clase individuales o en pequeño grupo.
 6. Realiza un *dossier* de síntesis de los aspectos tratados y de los que quedan abiertos para futuras aproximaciones por parte de toda la clase y de cada estudiante. En la presentación de esta recopilación se reelabora el índice inicial, se ordenan las fuentes de información utilizadas y los trabajos de análisis y observación llevados a cabo, se diseña la "imagen" que contendrá esta síntesis final y se reescribe lo que se ha aprendido.
 7. A continuación, lleva a cabo la evaluación de todo el proceso seguido en el proyecto a partir de dos momentos:
 - a) Uno de orden interno: el que realiza cada niño y cada niña y en el que se recapitula sobre lo que ha hecho y lo que ha aprendido.
 - b) Otro de orden externo, mediante el cual, y a partir de la presentación del enseñante, ha de aplicar en situaciones diferentes la información trabajada, para realizar otras relaciones y comparaciones, abrir nuevas posibilidades al tema y destacar de forma relacional lo que se ha tratado parcialmente. Las simulaciones suelen ser la vía efectiva para llevar a cabo este proceso final.
 8. Finalmente, se abren nuevas perspectivas de continuidad para el siguiente proyecto; al proceder del anterior, forma un bucle continuo de significaciones dentro del proceso de aprendizaje.

La búsqueda de las fuentes de información

En la organización de los conocimientos escolares mediante centros de interés, suele ser el docente quien se responsabiliza y decide la información que el alumnado ha de trabajar en la clase. En los proyectos, esta función no se excluye, pero se complementa con las iniciativas y aportaciones del alumnado. Esta implicación de los estudiantes en la búsqueda de la información tiene una serie de efectos que se relacionan con la intención educativa de los proyectos. En primer lugar hace que asuman como propio el tema y que aprendan a situarse ante la información desde sus propias posibilidades y recursos. Pero también les lleva a implicar a otras personas en la búsqueda de información, lo que supone considerar que no sólo se aprende en la escuela y que el aprender es un acto comunicativo, ya que necesitan la información que otros les aportan. Pero sobre todo, descubren que ellos también tienen una responsabilidad en su propio aprendizaje, que no pueden esperar pasivamente que el profesor tenga todas las respuestas y les ofrezca todas las soluciones, especialmente porque, como ya quedó dicho, el enseñante es un facilitador y, con frecuencia, un estudiante más.

En ocasiones, se nos ha planteado que no todo el alumnado tiene facilidades para un acceso extraescolar a fuentes de información. Se nos ha sugerido que esta orientación es válida para los de clase media, a quienes las familias pueden aportar recursos y en cuyas casas encuentran información e interés para responder a las demandas sobre un tema. Pero que no ocurre así con otros estudiantes de diferente contexto social y cultural. Si bien esta crítica puede ser en parte acertada, habría que tener en cuenta qué se considera fuente de información útil para la escuela. Indudablemente, no todo pasa por los libros. Hay temas en los que tienen más valor las referencias aportadas por un informante que las de cualquier fuente escrita o

visual. Informantes válidos pueden encontrarse en todo tipo de contextos.

Pero además, es en estos contextos con menos recursos en los que el propio centro puede impulsar aquellos de los que ya dispone en función de la forma de trabajo que se desarrolla con los alumnos. En la escuela Pompeu Fabra, una de las primeras decisiones que se tomó cuando se comenzó a trabajar por proyectos fue transformar la biblioteca en un Aula de Recursos a la que el alumno asistía cada vez que necesitaba buscar información en torno a un tema.

Pero si la búsqueda de las fuentes de información favorece la autonomía del alumnado, es sobre todo el diálogo promovido por el enseñante para tratar de establecer comparaciones, inferencias y relaciones, el que le ayuda a dar sentido a la forma de enseñanza y de aprendizaje que se pretende con los Proyectos. En este diálogo es esencial librarse de un doble prejuicio: por un lado, que el alumno puede aprenderlo todo por sí mismo y, por otro lado, que es un ser receptivo frente a la información presentada por el profesorado. La función de éstos como facilitadores se hace aquí evidente, de forma especial desde su capacidad para transformar las referencias informativas en materiales de aprendizaje con una intención crítica y reflexiva. Un video, por ejemplo, puede tener multiplicidad de “lecturas” por parte de los alumnos de una clase, según su idiosincrasia y lo que interpreten que se espera de ellos. Enfrentarlos con una fuente de información de este tipo sin una finalidad de aprendizaje organizado es arriesgarse a la dispersión y la desorientación. A no ser que ésta sea precisamente su pretensión, que emerjan dudas para luego recogerlas, interpretarlas y construir con la clase un nuevo sentido de la información debatida. Estas afirmaciones no presuponen que señalar y pautar el aprendizaje del alumnado signifique necesariamente trabajar con esquemas cerrados, repetitivos o buscando respuestas unidireccionales. [...]

Formación Cívica y Ética. Antología.
Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006.
Reforma de la Educación Secundaria.

Se imprimió por encargo de la
Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos,
en los talleres de
con domicilio en

el mes de junio de 2007.
El tiraje fue de 80,000 ejemplares.