

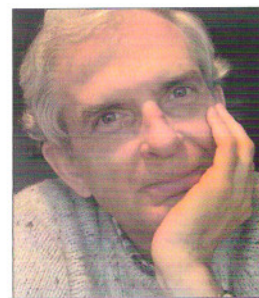
LAS SIETE COMPETENCIAS BÁSICAS PARA EDUCAR EN VALORES

Xus Martín García, Josep M. Puig Rovira



Xus Martín García

Xus Martín García es profesora titular de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona y miembro del Grup de Recerca en Educació Moral (GREM). Actualmente, imparte clases de educación moral, educación y valores, y teoría de la educación. Entre sus publicaciones individuales o colectivas destacan *Transversal. Educació Moral 6-16* (1994), *La educación moral en la escuela* (1998), *Cómo fomentar la participación en la escuela* (2000), *Tutoría* (2003) e *Investigar y aprender* (2006).



Josep M. Puig Rovira

Josep M. Puig Rovira es catedrático de Teoría de la Educación en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona y miembro del GREM. Ganador de los premios de pedagogía Josep Pallach y Rosa Sensat. Ha participado en el diseño de materiales de educación en valores y es autor de obras como *La construcción de la personalidad moral* (1996), *Feina d'educar* (1999), *Prácticas morales* (2003) y, en colaboración, *Cómo fomentar la participación en la escuela* (1997) y *Aprentatge servei. Educar per a la ciutadania* (2006).

**OTROS TÍTULOS DE LA COLECCIÓN
DESARROLLO PERSONAL DEL PROFESORADO:**

Ni tú ni yo. Cómo llegar a acuerdos
Carles Mendieta, Olga Vela

*Cómo mejorar las competencias de los docentes.
Guía para la autoevaluación y el desarrollo
de las competencias del profesorado*
Elena Cano

*Comunicación efectiva en el aula.
Técnicas de expresión oral para docentes*
Glòria Sanz Pinyol

Los 10 principios de la cultura de mediación
Maria Munné, Pilar Mac-Gragh

*Ergonomía para docentes. Análisis del ambiente
de trabajo y prevención de riesgos*
Concha Menéndez Montañés,
Francesc Xavier Moreno Oliver

*La voz en la docencia.
Conocer y cuidar nuestra herramienta de trabajo*
M.ª Isabel Cortázar, Balbino Rojo

*Los «trucos» del formador.
Qué hay detrás de un buen profesional docente*
G. Casamayor (coord.), V. Arnaiz, J. Cela,
M. Carmen Díez, P. Horno, F. Imbernón,
C. Mendieta, D. Salinas, M.Á. Santos, G. Sanz

*La comunicación más allá de las palabras.
Qué comunicamos cuando creemos
que no comunicamos*
Marta Albaladejo

*El mundo desde Nueva Zelanda.
Técnicas creativas para el profesorado*
Manel Güell

Este libro presenta un conjunto de competencias personales y profesionales para educar en valores y, sobre todo, ofrece una serie de ejercicios para entrenarlas. Para educar en valores necesitamos tener cierta desenvoltura en siete competencias: ser uno mismo, reconocer al otro, facilitar el diálogo, regular la participación, trabajar en equipo, hacer escuela y trabajar en red. La obra, pues, parte de algunas ideas básicas: que la educación en valores es una ocupación esencial de los educadores y las educadoras, que para educar en valores es necesario dominar algunas competencias y que es posible mejorar el dominio de cada una de estas competencias con un poco de dedicación.

La educación en valores es una tarea personal y un reto que compartimos con todo el profesorado: todos y todas educamos en valores. Por lo tanto, el libro será útil tanto si nos responsabilizamos de la tutoría, nos dedicamos a la educación para la ciudadanía, nos preocupamos por los temas transversales, formamos parte del personal de dirección, somos especialistas de una materia o maestros de primaria. En todos los casos podemos sacar provecho porque siempre estamos educando en valores.



ISBN: 978-84-7827-509-0



9 788478 275090

11

DESARROLLO PERSONAL DEL PROFESORADO

LAS SIETE COMPETENCIAS BÁSICAS PARA EDUCAR EN VALORES

Xus Martín García, Josep M. Puig Rovira

 **GRAÓ**

Colección Desarrollo personal del profesorado
Director de la colección: Gregorio Casamayor
Miembro de los Consejos de Redacción de las revistas *Guix y Aula*.
Director académico del Instituto de Formación Continua, IL3,
de la Universidad de Barcelona.

© Xus Martín García, Josep M. Puig Rovira
© de esta edición: Editorial Graó, de IRIF, S.L.
C/ Francesc Tàrraga, 32-34. 08027 Barcelona
www.grao.com

1.ª edición: septiembre 2007

2.ª edición: enero 2008

ISBN: 978-84-7827-509-0

DL: B-5.704-2008

Diseño de la colección: Maria Tortajada

Impresión: Litogama

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquier medio tanto si es eléctrico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*.

ÍNDICE

| | |
|----|--|
| 7 | Introducción |
| 9 | 1. Revolución educativa y educación en valores |
| 11 | Introducción |
| 11 | Causas de la revolución educativa |
| 13 | Triple reto pedagógico |
| 14 | De la transmisión a la educación |
| 16 | ¿Qué pretende la educación en valores? |
| 17 | ¿Qué aprender para aprender a vivir? |
| 19 | ¿Es posible enseñar a vivir? |
| 20 | Competencias para enseñar a vivir |
| 23 | 2. Ser uno mismo |
| 25 | Clarificar valores en situaciones de alta diversidad moral |
| 26 | El proceso de hacerse a sí mismo |
| 29 | Influencia de los maestros en el desarrollo de los alumnos |
| 31 | Actitud del maestro en situaciones controvertidas |
| 45 | 3. Reconocer al otro |
| 47 | Creación de vínculos afectivos |
| 48 | Actitudes que facilitan el reconocimiento del otro |
| 50 | La fuerza educativa de las relaciones interpersonales |
| 52 | Humor y reconocimiento del otro |
| 65 | 4. Facilitar el diálogo |
| 67 | ¿Qué significa facilitar el diálogo? |
| 69 | Requisitos de los procesos dialógicos |
| 71 | Diálogo y autonomía moral |
| 73 | La asamblea de clase |

| | |
|------------|---|
| 85 | 5. Regular la participación |
| 87 | Implicaciones de la participación |
| 88 | Modalidades de participación |
| 91 | La participación como experiencia de educación moral |
| 93 | Los cargos en clase |
| | |
| 103 | 6. Trabajar en equipo |
| 105 | El trabajo en equipo, una exigencia de la tarea educativa |
| 106 | Requisitos del trabajo en equipos |
| 109 | Coherencia y respeto por la diversidad |
| 111 | Coordinar la educación en valores en el centro |
| | |
| 125 | 7. Hacer escuela |
| 127 | Hacer una escuela mejor |
| 129 | ¿Qué es la cultura moral? |
| 132 | La influencia moral de las comunidades democráticas |
| 135 | Favorecer la participación de las familias en la escuela |
| | |
| 151 | 8. Trabajar en red |
| 153 | Complejidad del hecho educativo |
| 154 | Escuelas en red |
| 159 | La pertenencia a diferentes medios como fuente de crecimiento moral |
| 161 | El aprendizaje servicio, una actividad de trabajo en red |
| | |
| 177 | Bibliografía recomendada |
| | |
| 179 | Páginas web recomendadas |
| | |
| 181 | Referencias bibliográficas |

Índice de actividades

| | |
|-----|---|
| 22 | 1. Mis puntos fuertes y mis puntos débiles |
| 34 | 2. Escritura autobiográfica |
| 36 | 3. Aprender sin imitar |
| 38 | 4. Mis valores |
| 40 | 5. Entrevistarse a sí mismo |
| 41 | 6. ¿Qué debería hacer? |
| 55 | 7. Fijarse en todo el alumnado |
| 57 | 8. ¿Cómo me relaciono con los chicos y chicas? |
| 59 | 9. Fijarse en el lado bueno y decirlo en cinco líneas |
| 60 | 10. ¿Podemos regular las creencias? |
| 62 | 11. Ponerse en su lugar |
| 76 | 12. ¿Qué pienso sobre el diálogo? |
| 77 | 13. Autoscopia: preparación |
| 79 | 14. Autoscopia: análisis |
| 83 | 15. ¿Qué debería hacerse? |
| 95 | 16. Escribir sobre la participación en el aula |
| 97 | 17. ¿Cómo participa mi alumnado? |
| 99 | 18. Tres libros y cinco ideas |
| 100 | 19. Puntos de vista |
| 114 | 20. Pausa para reflexionar |
| 117 | 21. ¿Qué significa «cooperación»? |
| 118 | 22. Visiones y puntos de vista |
| 122 | 23. Equipos docentes efectivos |
| 140 | 24. Patrones de conflictividad |
| 142 | 25. La organización de la materia |
| 144 | 26. El porqué de los síntomas |
| 146 | 27. ¿Cómo facilitar el éxito escolar? |
| 149 | 28. Pensar y analizar las buenas experiencias |
| 165 | 29. Mi círculo de relaciones |
| 167 | 30. Preparar las reuniones |
| 169 | 31. Dialogar y evaluar las reuniones |
| 172 | 32. ¿Cómo pensar un proyecto en colaboración? |

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este libro tiene una muy fácil explicación: quiere presentar un listado de competencias personales y profesionales para educar en valores y, sobre todo, quiere proponeros un conjunto de ejercicios para desarrollarlas. Por lo tanto, estamos suponiendo varias cosas: que la educación en valores es una ocupación esencial de los educadores, que para educar en valores es necesario un cierto dominio de un conjunto de competencias y, en último lugar, que se puede mejorar el dominio de cada una de estas competencias con algo de dedicación.

El libro se dirige a todos los educadores y educadoras que queráis utilizarlo, sin excepción. Todos y todas educamos en valores y, por lo tanto, a todo el mundo puede servirle prestar atención a las competencias que facilitan esta tarea formativa. Será útil si nos ocupamos de la tutoría, nos dedicamos a la educación para la ciudadanía, nos preocupan los temas transversales, formamos parte del personal de dirección, o somos especialistas de una materia o maestros de primaria. Para estas, o para otras ocupaciones educativas, podremos sacar provecho, ya que siempre estamos educando en valores.

La preparación del profesorado para educar en valores conlleva una paradoja. Por una parte, todo el profesorado está capacitado para educar en valores por el mero hecho de ser persona y ciudadano. No hay especialistas ni saberes especiales. Pero, por otra parte, existe un gran acuerdo al pensar que es necesaria una preparación específica para educar en valores. No se puede improvisar ni olvidar la coordinación entre todo el profesorado. Probablemente, las dos posiciones tienen parte de razón: todo el mundo puede educar en valores, de hecho todo el mundo está educando, pero también es fundamental prepararse y prever ciertas intervenciones conjuntamente. El libro pretende ofrecer

recursos para reflexionar y mejorar lo que todos y todas ya estamos haciendo en tanto que educadores en valores y, por otra parte, pretende proporcionar herramientas para coordinar y optimizar el trabajo de los diferentes educadores, equipos e instituciones.

Respecto al contenido, el libro empieza con un capítulo introductorio sobre los retos actuales de la educación, sobre la educación en valores, y sobre las competencias personales y profesionales para educar en valores. A continuación encontraréis siete capítulos parecidos. En cada uno de ellos se presentará una de las competencias para educar en valores. Después de analizarla, se propondrá toda una serie de ejercicios que os permitan facilitar la observación, la reflexión y la práctica de cada una de las competencias.

Podéis utilizar el libro como os sea más útil y agradable. Podéis leerlo de una tirada, a mayor o menor velocidad. Podéis leer un capítulo cada cierto tiempo y hacer los ejercicios para facilitar la asimilación. Podéis hacer únicamente los ejercicios y no mirar el texto, o a la inversa. Podéis hacer todos los ejercicios o sólo algunos. En fin, que podéis aprovecharlo de la manera que más os convenga. Y nada más. Gracias por usarlo y buen trabajo.

- 11 Introducción
- 11 Causas de la revolución educativa
- 13 Triple reto pedagógico
- 14 De la transmisión a la educación
- 16 ¿Qué pretende la educación en valores?
- 17 ¿Qué aprender para aprender a vivir?
- 19 ¿Es posible enseñar a vivir?
- 20 Competencias para enseñar a vivir



ESTE CAPÍTULO TE AYUDARÁ A:

- ✓ Conocer lo que entendemos por tercera revolución educativa.
- ✓ Tomar conciencia de los principales vetos pedagógicos de la actualidad.
- ✓ Comparar el modelo educativo de transmisión con el de educación.
- ✓ Descubrir el significado de la expresión «aprender a vivir».
- ✓ Presentar las competencias personales y profesionales para enseñar a vivir.

INTRODUCCIÓN

No sé si en el mundo de la educación alguna vez hemos estado realmente tranquilos. En todo caso, está claro que hoy no lo estamos. Existen dificultades en la convivencia, en la obtención de los niveles de éxito que desearíamos alcanzar, en la estructura del propio sistema educativo, en la distribución del alumnado, en el bienestar de los educadores y en tantas otras cosas. Es como si todo estuviera en crisis. ¿Qué le sucede a la educación? ¿Qué está pasando en los centros educativos? Tal y como han dicho algunos analistas, el motivo de la intranquilidad y de gran parte de las dificultades reside en el hecho de que estamos plenamente inmersos en una revolución educativa. Las revoluciones suelen estar provocadas por un conjunto de acontecimientos relevantes, hechos que lo cambian y trastornan todo, que difícilmente vuelven atrás para dejar las cosas tal como estaban y que, a veces, pueden ser muy positivos. Pues bien, parece que hoy la educación vive una verdadera revolución.

CAUSAS DE LA REVOLUCIÓN EDUCATIVA

Probablemente son muchos los factores que contribuyen a producir la revolución educativa actual, pero creemos que hay tres que, de una manera muy especial, tienen la mayor responsabilidad. Nos referimos a la escolarización de toda la población hasta los dieciséis años, a la incorporación al sistema educativo de los chicos y chicas provenientes de la inmigración, y a la desaparición de muchas de las seguridades en las cuales se ha fundamentado la educación.

La escolarización de toda la población hasta los dieciséis años, de todos y todas sin exclusión, es una de las causas básicas de la revolución educativa que hemos comentado. Por motivos éticos –todo el mundo sin exclusión debe disfrutar de suficiente educación para vivir con dignidad y corrección–, o bien por motivos económicos –la sociedad del conocimiento reclama más formación para estratos cada vez más amplios de la población–, la cuestión es que el sistema educativo se ha propuesto extender la educación hasta los dieciséis años. El enorme alcance de esta medida ha provocado dificultades que estamos aprendiendo a afrontar.

Por otra parte, y mientras se generalizaba la educación hasta los dieciséis años, se ha producido la llegada masiva de chicos y chicas provenientes de la inmigración. Obviamente, disfrutan de los mismos derechos educativos que acabamos de comentar. Llegan, sin embargo, con una escolarización previa muy desigual y un variadísimo nivel de conocimientos, además de las evidentes diferencias lingüísticas, culturales y religiosas. Su inclusión en la escuela es un hecho, pero un hecho que ha provocado que muchos procedimientos pedagógicos hayan quedado obsoletos. Un éxito que ha traído dificultades.

Finalmente, estos dos procesos se producen en un contexto de desaparición de las seguridades. La escuela habitualmente ha contado con unos criterios claros que hoy le cuesta mantener. Existe un notable debate sobre los valores que debe defender y pocas seguridades ampliamente compartidas sobre cuáles deben ser estos valores y sobre cómo se tienen que transmitir; tampoco están claros los contenidos que hay que priorizar ni la significación que tienen para los chicos y las chicas sometidos al bombardeo mediático; también es difícil hacer creíble la clásica función promocional de la escuela. Parece como si los fundamentos de la educación escolar se tambalearan y su falta contribuyera a provocar la revolución educativa que tenemos que afrontar.

TRIPLE RETO PEDAGÓGICO

Los hechos que han provocado lo que se conoce como *revolución educativa* (Esteve, 2003) han de tener un tratamiento político, pero también requieren una decidida acción pedagógica. Aquí hablaremos de un triple reto pedagógico que se nos plantea para enfrentarnos a los hechos que acabamos de exponer.

- Es necesario *pasar de una pedagogía de la selección a una pedagogía de la inclusión*. Antes los alumnos que no llegaban al nivel que pedía la escuela eran apartados de la línea principal o simplemente expulsados, y los alumnos que presentaban una conducta alejada de los parámetros que la escuela consideraba idóneos también eran expulsados. Por lo tanto, las dificultades de aprendizaje y de comportamiento acababan comportando la exclusión de la escuela. Los que requerían más atención educativa eran los que menos recibían: los primeros en ser abandonados. Ahora estamos aprendiendo a trabajar con todos, a darle a todos lo que necesitan, a buscar el éxito de todos. Pero esto supone inventar otra pedagogía, una pedagogía para todos, pero que no les dé lo mismo a todos, sino lo que conviene a cada uno.
- El segundo reto supone *pasar de una pedagogía monocultural a una pedagogía intercultural*. Tanto la globalización como la inmigración han provocado un enorme incremento del contacto entre culturas y, por lo tanto, obligan a idear una pedagogía que se abra a la consideración de todas las culturas. Una pedagogía que deje de centrarse en el propio punto de vista y tradición cultural y que, en su lugar, haga converger las aportaciones de todos al aprendizaje de la convivencia. En definitiva, es necesario aprender a vivir con personas que vienen de otras tradiciones y hay que conseguir que los contenidos escolares sean sensibles a la diversidad cultural.

- El tercer reto se relaciona con *el esfuerzo por construir una ciudadanía activa*. Se trata de dejar las seguridades fosilizadas y la carencia de libertad del código único, pero también de ir más allá de una pedagogía individualista que deja a cada individuo la responsabilidad de formarse como mejor le parezca. Ni código único ni relativismo individualista, sino construcción conjunta de formas de vida y maneras de ser que conduzcan a una vida feliz y a una convivencia justa.

DE LA TRANSMISIÓN A LA EDUCACIÓN

Antes de lo que hemos calificado de revolución educativa, era suficientemente eficaz –aunque no fuera deseable– operar con el modelo educativo que denominaremos de transmisión, pero en las condiciones actuales parece imprescindible pasar al modelo basado en la educación.

El *modelo de transmisión* se basa en la acumulación de conocimientos por parte del alumnado; es decir, es un modelo centrado en la transferencia de información a una población de alumnos cada vez más seleccionada. Una población que no deja de disminuir cada vez que se presentan dificultades cognitivas o de comportamiento no superadas. Es un modelo en el cual cada persona debe seguir adelante contando únicamente con sus propias fuerzas. La responsabilidad del sistema formativo recae principalmente en el hecho de asegurar un buen nivel de aprendizaje de los que puedan llegar, sean muchos o pocos. Respecto a la regulación de la convivencia, el mecanismo habitual se basa en la acción reactiva o reparadora. Cuando se produce una alteración, que en principio no debe ser frecuente, puesto que los alumnos están seleccionados y motivados, simplemente se les reprende, castiga o trata de manera particular. Es decir, no hay ningún sistema espe-

cífico para mejorar la convivencia. Es un modelo que entiende que los centros son como supermercados de saber en los cuales cada alumno entra y adquiere lo que puede, y los profesores actúan como buenos dispensadores de conocimientos. Este modelo, pese a sus insuficiencias, puede llegar a funcionar en las condiciones anteriores a la revolución educativa que ya se ha iniciado. Sin embargo, ahora está completamente obsoleto.

En cambio, los *modelos basados en la educación* pretenden trabajar con toda la población y hacerlo con la voluntad de obtener éxito tanto en la transmisión de conocimientos como en la formación personal y social del alumnado. Esto significa que no se puede dar el mismo trato a todo los chicos y chicas, sino que se les debe dar aquello que en cada momento necesita cada uno de ellos: se trata, pues, de construir una pedagogía a medida de cada uno y, por lo tanto, huir de las pedagogías uniformes y selectivas. En cuanto a la regulación de la convivencia, se debe realizar una tarea preventiva, puesto que se sabe que el conflicto aparecerá tarde o temprano. El conflicto no es una excepción, ni es tratado como tal, sino que se interpreta como un hecho habitual que debe servirnos para mejorar la acción formativa. Un modelo de estas características no acepta ni se conforma con una situación de bajo rendimiento del alumnado, sino que aspira a que todos lleguen tan lejos como les sea posible. Se trata de que promocionen todos –no únicamente unos cuantos– y lo hagan tan lejos como les sea posible.

Para conseguirlo, la educación debe proponerse tanto la formación como la instrucción: *no se trata de priorizar el esfuerzo por saber mucho, sino por llegar a ser una persona completa*. Es necesaria una educación integral que mire a las personas como totalidades y trabaje con ellas de manera global: que busque el equilibrio entre el *ser* y el *saber*. Por último, también se requiere una educación que no separe las vertientes personales e individuales de la formación de los componentes cívicos y colectivos:

el ámbito privado y el público forman parte de una misma unidad que debemos contribuir a formar y articular. Para impulsar un modelo basado en la educación tendrán que tomarse diversas medidas, pero una de las más urgentes es dar un nuevo relieve a la educación en valores.

¿QUÉ PRETENDE LA EDUCACIÓN EN VALORES?

La intención última de la educación en valores es *ayudar a los chicos y chicas a aprender a vivir*. Es la primera tarea de los seres humanos porque, a pesar de estar preparados para vivir, necesitamos adoptar una forma de vida que sea posible sostener y que realmente queramos para nosotros y para todos los que nos rodean. Es necesario escoger cómo queremos vivir.

Este aprendizaje resulta esencial porque la vida es algo único y de máximo valor, pero a la vez porque es muy vulnerable, tanto a nivel físico como psicosocial. La debilidad que manifiesta pide especial atención para aprender a vivirla y para respetarla. Pero la vida es también un espacio de cristalización de valores. Es una realidad que toma forma a medida que el esfuerzo humano la construye en íntima relación con el entorno. No es exagerado decir que la vida es la obra de arte que cada uno va modelando. Para alcanzar una vida de éxito es necesario realizar un esfuerzo educativo para construirla.

Incluso cuando dudamos sobre cómo hacerlo, parece que, en cualquier caso, las decisiones sobre la manera de vivir tienen que apuntar hacia una defensa de la vida misma. Vivir de una forma que ninguna vida salga perjudicada ni se ponga en peligro. Vivir asegurando la supervivencia física y también la reproduc-

ción social, cultural y espiritual de la vida. Y vivir, para acabar, garantizando en el presente y en el futuro una optimización sostenible de la vida. Vivir, en definitiva, defendiendo una vida digna. Una vida que satisfaga las tareas esenciales de la existencia humana: vivir una biografía acertada y vivir sin menospreciar los derechos de los demás. Felicidad y justicia, dos tareas morales necesarias para asegurar una vida óptima. Dos tareas que no siempre es fácil precisar detalladamente en qué consisten y que nunca acabamos de realizar de forma completa.

¿QUÉ APRENDER PARA APRENDER A VIVIR?

Para aprender a vivir de manera integral, sin limitarse a ninguna de sus dimensiones particulares, se requiere una educación completa, una educación que incluya todas las facetas humanas. Una educación que considere los principales ámbitos de la experiencia humana y el aprendizaje ético que supone cada uno de ellos: aprender a ser, aprender a convivir, aprender a participar y aprender a habitar en el mundo (Puig y otros, 2005).

- *Aprender a ser*. En este punto nos referimos al trabajo formativo que realiza cada individuo sobre sí mismo para liberarse de ciertas limitaciones, para construir una forma de ser apreciada y para lograr el mayor grado posible de autonomía y de responsabilidad. En el hecho de aprender a ser hay un doble trabajo: hacerse tal y como cada cual desea y utilizar la propia manera de ser como una herramienta para tratar las cuestiones que plantea la vida.
- *Aprender a convivir*. Este apartado apunta a la tarea formativa que hay que llevar a cabo para superar la tendencia a la se-

paración y al aislamiento entre personas, para recobrase del exceso de individualismo que lo valora todo en función del propio interés, para abandonar las imágenes objetivadoras del otro, que lo representan como a una cosa y que inviten a usarlo tal como se hace con las demás cosas. Aprender a convivir es una tarea educativa que querría liberar a los individuos de estas limitaciones, ayudándolos a establecer vínculos basados en la apertura y la comprensión de los demás y en el compromiso en proyectos en común que se pueden llegar a realizar.

- *Aprender a participar.* La tercera tarea de aprender a vivir se centra en el aprendizaje de la vida en común. Este proceso consiste en llegar a formar parte de una colectividad, logrando un buen nivel de civismo, o respecto de las normas y hábitos públicos, y llegando a ser un ciudadano activo. Es decir, una persona capaz de requerir los derechos que le corresponden y a la vez sentir la obligación de cumplir los deberes y manifestar las virtudes cívicas necesarias para contribuir a la organización democrática de la convivencia. Por tanto, el aprendizaje de la vida en común es el esfuerzo por llegar a ser un miembro cívico y un ciudadano activo en una sociedad democrática y participativa.
- *Aprender a habitar en el mundo.* En este cuarto y último punto proponemos un trabajo educativo que pretende ir un paso más allá de lo que hemos dicho en el apartado anterior e implantar reflexivamente en cada joven una ética universal de la responsabilidad por el presente y por el futuro de las personas y de la tierra. Una ética de la preocupación y del cuidado por la humanidad y por la naturaleza, imprescindible en un momento en el que la globalización se extiende a todos los ámbitos de la vida y la crisis ecológica y climática también se ha generalizado de manera implacable por todos los rincones de la Tierra.

¿ES POSIBLE ENSEÑAR A VIVIR?

Es una duda muy antigua; Sócrates ya formulaba una pregunta muy parecida: ¿puede enseñarse la virtud? Y la discute extensamente, llegando sólo a un éxito parcial. En realidad, no está claro que las virtudes puedan enseñarse, como mínimo no resulta evidente que se puedan enseñar de la misma manera que enseñamos matemáticas, geografía, dibujo o lengua.

Pero ¿por qué es tan discutible que se pueda enseñar a vivir tal como enseñamos otros conocimientos? En principio, por una razón muy sencilla: porque no es posible conseguir que alguien adquiriera virtudes y valores mediante las explicaciones que le ofrecen los adultos, ni mediante la simple memorización de estas explicaciones. Así, podemos aprender historia de la literatura, por ejemplo, pero con este método realmente no podemos adquirir valores. Enseñar a vivir no es informar ni aprender conocimientos.

Enseñar a vivir no es transmitir saberes, sino un «saber hacer». Es así porque lo que se requiere es el dominio de un conjunto de habilidades, capacidades o virtudes. Y todo esto no se aprende con discursos y de memoria, sino mediante la observación, la práctica, el ejercicio y el refuerzo que otorga a las personas apreciadas. Enseñar a vivir apunta a la formación de ciertas disposiciones y capacidades: un «saber hacer». Y la adquisición de este dominio hace imprescindible el ejercicio y el entrenamiento: la participación activa en prácticas de valor propias de una comunidad.

Enseñar a vivir no sólo transmite un «saber hacer», sino también estimación y pasión por este «saber hacer». No se aprende a vivir sin sentir como propio e importante el dominio de capacidades y de virtudes morales. Pese a la importancia que tiene el dominio de estas disposiciones, el simple dominio instrumental no agota ni da respuesta a la esencia del aprender a

vivir. No es suficiente el dominio de las capacidades y competencias para garantizar una vida digna. Hay una enorme distancia entre una persona hábil y una persona dispuesta a vivir una buena vida. Las capacidades y disposiciones sólo se convierten en valores vitales cuando alguien, al aprenderlas, llega a apreciarlas y se compromete a utilizarlas correctamente.

¿Cómo se transmite un «saber hacer» apreciable? La forma más fácil de llegar a apreciar un conocimiento es conseguir que una persona que consideres apreciable te ayude a adquirirlo. Dicho de otra forma, no es posible ayudar en el aprendizaje de la vida si el educador no consigue llegar a ser una persona apreciada. Un maestro poco querido puede llegar a transmitir correctamente conocimientos, pero difícilmente conseguirá transmitir valores. El vínculo afectivo entre el profesor y el alumno es una condición imprescindible para influir en el aprendizaje de una manera de vivir. En síntesis, una forma de vida se aprende gracias a la ayuda de personas apreciadas y mediante la participación en las prácticas de valor de una comunidad.

COMPETENCIAS PARA ENSEÑAR A VIVIR

Para influir en el aprendizaje de una manera de vivir, los educadores deben desarrollar un variado conjunto de competencias profesionales. Estas competencias les han de permitir ser relevantes personalmente en la relación con sus alumnos, llegar a crear un clima de aula que impulse el trabajo y, por último, contribuir a formar una cultura escolar que transmita valores. Tal y como hemos dicho, para lograr estos objetivos es conveniente que el profesorado ponga a punto un conjunto de competencias

| ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN | COMPETENCIAS PROFESIONALES |
|---------------------------|--|
| UNO MISMO | Ser uno mismo. |
| LA RELACIÓN INTERPERSONAL | Reconocer al otro. |
| EL GRUPO-CLASE | Facilitar el diálogo. Regular la participación. |
| LOS EQUIPOS DOCENTES | Trabajar en equipo. |
| EL CENTRO EDUCATIVO | Hacer escuela. |
| EL ENTORNO SOCIAL | Trabajar en red. |

que les permitan desarrollar correctamente las tareas propias de los diferentes ámbitos en los que intervienen. A continuación presentaremos los ámbitos de intervención y las competencias propias de cada uno de ellos. El resto del libro presentará las diferentes competencias y propondrá ejercicios para optimizarlas.

Para educar en valores es necesario trabajar al menos en las siete tareas que hemos presentado. Son tareas que el profesorado conoce y realiza de forma habitual. Por tanto, no se trata de pensar en cómo incorporarlas a la propia actividad profesional, sino de evaluar cómo las estamos realizando y así detectar los aspectos positivos y los que valoramos negativamente.



ACTIVIDAD 1 Mis puntos fuertes y mis puntos débiles

Tras tomarte un tiempo para reflexionar, anota dos comportamientos, actitudes o ideas que valoras positivamente y dos que valoras negativamente de tu manera de hacer con relación a cada una de las tareas indicadas. Con esto conseguirás un primer diagnóstico de los puntos fuertes y débiles de tu trabajo como educador o educadora.

SER UNO MISMO

+

-

RECONOCER AL OTRO

+

-

FACILITAR EL DIÁLOGO

+

-

REGULAR LA PARTICIPACIÓN

+

-

TRABAJAR EN EQUIPO

+

-

HACER ESCUELA

+

-

TRABAJAR EN RED

+

-

- 25 Clarificar valores en situaciones de alta diversidad moral
- 26 El proceso de hacerse a sí mismo
- 29 Influencia de los maestros en el desarrollo de los alumnos
- 31 Actitud del maestro en situaciones controvertidas



ESTE CAPÍTULO TE AYUDARÁ A:

- ✓ Valorar la importancia de la construcción de la escala de valores propia para educar en situaciones de alta diversidad moral.
- ✓ Determinar los elementos que intervienen en el proceso de autoconocimiento personal.
- ✓ Ser consciente de la influencia de los educadores en la formación de los jóvenes.
- ✓ Determinar cuál es la intervención docente más adecuada en situaciones moralmente controvertidas.
- ✓ Trabajar la escritura autobiográfica sobre temas relacionados con la función educativa.

CLARIFICAR VALORES EN SITUACIONES DE ALTA DIVERSIDAD MORAL

En la construcción de la personalidad moral, la clarificación de los propios valores es un aspecto especialmente relevante. Y lo es porque los valores son algo más que adhesiones a determinadas ideas. Los valores dan sentido a la manera de hacer y de vivir de cada individuo, y lo orientan cuando tiene que enfrentarse a situaciones complejas. En este sentido, decimos que los valores son guías de conducta que actúan cuando la persona se encuentra en situaciones controvertidas. La función de los valores en cuanto a referentes conductuales evidencia la necesidad de que cada persona defina con precisión su jerarquía de valores, hecho que le ayudará a tener un comportamiento personal más orientado y coherente, y le permitirá tomar decisiones de manera consciente y autónoma.

Pese a la importancia de los procesos de clarificación personal, mantener una conducta orientada por los valores propios se ha convertido en un trabajo cada vez más difícil. Hoy nos encontramos inmersos, por una parte, en un momento de notable incertidumbre, y también en un momento de ampliación de la diversidad moral. Respecto a las incertidumbres sólo hay que recordar algunos de los muchos problemas que hoy tiene planteada la humanidad en su conjunto, así como cada sociedad en particular. La situación de extrema pobreza en la que vive parte de la humanidad, la conservación de los recursos naturales del planeta, los conflictos bélicos o los retos que plantea continuamente la ciencia, son sólo algunos ejemplos.

Con relación a la ampliación de la diversidad moral, en las últimas décadas se ha dado un paso que va más allá del pluralismo moral al que estábamos acostumbrados en la mayoría de so-

ciudades abiertas y democráticas. En estas sociedades se había pasado de un código moral único a un pluralismo moral que reconocía la diversidad de puntos de vista que podían convivir en una misma comunidad. Este fenómeno de pluralidad representa un primer paso lo suficientemente conocido de diversificación moral. Sin embargo, recientemente estamos viviendo un nuevo aumento de la diversidad moral. Nos referimos al fenómeno del multiculturalismo, que ha propiciado el incremento de los puntos de vista morales y las posiciones culturales en un mismo espacio geopolítico, y al fenómeno de la globalización, que ha convertido todas las posturas culturales y morales de la humanidad en voces implicadas en la definición de una manera común de vivir.

Esta situación nos plantea un nuevo reto moral: aprender a ser de manera que podamos conducir la propia vida en una situación de alta diversidad moral. El papel de la educación ante este reto es clave. Los referentes sociales han quedado multiplicados y el trabajo de hacer de maestro también queda perturbado. Ser profesor es hoy más complejo que tiempo atrás y parece más necesaria que nunca la presencia de educadores flexibles, abiertos y dispuestos a trabajar en situaciones de incertidumbre, pero educadores a la vez con personalidades definidas y coherentes. Sólo a partir de una clara conciencia de sí mismos se puede abordar con eficacia la diversidad moral presente en las aulas escolares.

EL PROCESO DE HACERSE A SÍ MISMO

El autoconocimiento es un proceso siempre inacabado que comporta una actividad de autoobservación y de descubrimiento de sí mismo, pero también de anticipación del futuro y de construcción

de formas de ser queridas y deseadas. Estas tareas muestran la importancia que tiene para la vida personal y profesional la creación de hábitos de trabajo sobre sí mismo. Se trata de llegar a conocer mejor y a adquirir aquellas destrezas que permiten hacerlo.

Por otro lado, el proceso de autoconocimiento no va en una sola dirección. Son muchos los aspectos que intervienen a la hora de ser uno mismo y que se refuerzan entre sí. A continuación vamos a presentar algunos de los más significativos.

- **Conciencia de sí mismo.** Desarrollar las capacidades de obtener información de la propia persona. Haberse construido como sujeto que se conoce y que, con el tiempo, puede modificar la imagen que tiene de sí mismo, la valoración que se concede y los ideales que desea hacia su persona. Este conocimiento le permitirá convertirse en sede de responsabilidad moral y de coherencia personal. La reflexividad aumenta las posibilidades de adquirir información significativa de sí mismo, pero también incrementa la autonomía del sujeto.
- **Clarificación personal.** Ser transparente con relación al conjunto de aspectos que configuran la propia manera de ser, de pensar y de sentir. El autoconocimiento supone también la adquisición de una mayor transparencia respecto a los propios sentimientos, deseos, motivos, necesidades, razones y pensamientos. Un conocimiento profundo de estos elementos permite configurar una imagen positiva de uno mismo y aportan elementos de juicio y de acción moral que no pueden ignorarse.
- **Integración de las experiencias biográficas y proyección hacia el futuro.** Reconocer, asumir y dar sentido al pasado es condición fundamental de una personalidad moral madura. Del mismo modo, la construcción de horizontes de futuro que permitan continuar integrando la propia experiencia y orientando la actividad es también una dimensión del au-

toconocimiento. Entender el propio pasado y proyectar el futuro son dos elementos complementarios en el trabajo sobre la autobiografía de cada sujeto.

- **Capacidad de autorregulación.** Hacer posible dirigir autónomamente la conducta, en función de criterios que la persona ha reflexionado y escogido voluntariamente. La autorregulación afecta de manera muy directa a la actividad del individuo, pero también hace referencia a su juicio. Así, la persona capaz de autorregular su conducta tiene más posibilidades de mantener un comportamiento coherente con lo que piensa. Es más eficaz que aquellas que tienen dañadas sus capacidades de autorregulación.
- **Iniciativa personal.** La capacidad para emprender proyectos está directamente relacionada con niveles de autoestima y de confianza en uno mismo. El hábito de la reflexividad genera una progresiva aceptación de las limitaciones y posibilidades propias, y anima a extraer el máximo provecho de estas últimas. Así, las personas que tienen una clara imagen de sí mismas están mejor preparadas para asumir responsabilidades y emprender proyectos de acción que aquellas que tienen una imagen confusa y poco elaborada de sí mismas. La capacidad de iniciativa se ve reforzada por un buen nivel de autoconocimiento.
- **Autonomía personal.** Esta dimensión aparece de manera transversal en todas las demás. Es evidente que el proceso de hacerse a uno mismo se dirige hacia la autonomía individual y al desarrollo de las destrezas personales que permiten el autoconocimiento. En una situación social caracterizada por altos niveles de diversidad moral, la autonomía moral es imprescindible para mantener conductas orientadas por los propios valores, así como para no ceder ante la presión externa. Paradójicamente, también se necesita una conciencia

autónoma para estar dispuesto a renunciar a una postura personal cuando se reconocen mejores razones en el adversario.

INFLUENCIA DE LOS MAESTROS EN EL DESARROLLO DE LOS ALUMNOS

Los efectos que tiene la acción de los educadores en la formación individual de los jóvenes son difícilmente mensurables. Es complicado establecer relaciones directas entre las intervenciones de los docentes y las reacciones de los alumnos. Se puede hacer de manera puntual, pero no es fácil explicar la evolución de un niño atendiendo exclusivamente a las influencias que recibe de sus maestros. La experiencia dice que ni todos los alumnos responden igual ante una misma intervención ni lo hacen de manera inmediata. La constatación de que el trabajo educativo es una carrera de fondo que tiene efectos a largo plazo, que a menudo los chicos avanzan dando dos pasos adelante y uno atrás, y el hecho de que estén sometidos a otras muchas influencias fuera de la escuela, manifiesta la enorme complejidad del tema y la imposibilidad de medir con precisión la capacidad de los docentes para provocar cambios significativos en los alumnos.

A pesar de reconocer esta realidad, tampoco podemos ignorar la importancia de la figura del maestro en el desarrollo personal de los jóvenes, así como la trascendencia que tiene su manera de conducirse en el clima de relaciones que se establece dentro del aula. Así, la exposición de modelos personales invita a los alumnos a apropiarse, mediante procesos de imitación, de algunas de las actitudes que perciben en la acción del adulto.

Pero la capacidad de los maestros para ejercer influencias positivas en los alumnos no recae tanto en tener un carácter o una

personalidad determinada, sino en ser capaz de usar la propia personalidad en beneficio de la intervención en clase. La autenticidad en las relaciones, la coherencia a la hora de actuar y la tolerancia ante opciones de valor diferentes a la propia, son elementos que pueden ejercerse desde personalidades diversas y que permiten mostrar valiosas actitudes personales. Así, creemos que una persona auténtica, que muestra importantes niveles de coherencia entre las ideas que transmite y su conducta diaria, y que es capaz de aceptar y valorar otros puntos de vista, genera modelos sobre los jóvenes y aumenta las posibilidades de influirles de manera significativa. Por este motivo, más allá de los efectos que puedan tener en los alumnos los valores encarnados en cada personalidad concreta –valores como por ejemplo la paciencia, el buen humor, el compromiso ecológico, o la vida sana– entendemos que existe toda una serie de actitudes que se muestran a partir de maneras de ser muy diferentes y que invitan intensamente a los jóvenes a: aceptarse como son, respetar la diversidad presente en el aula y establecer relaciones interpersonales basadas en la tolerancia.

- *Aceptación de la propia forma de ser y alta autoestima.* Los maestros que tienen un buen conocimiento de sí mismos y se aceptan tal como son, favorecen que sus alumnos se manifiesten de manera transparente, sin esconder lo que sienten o piensan en una situación determinada.
- *Respeto ante la diversidad moral.* El derecho de cada alumno a ser uno mismo requiere un compromiso previo de todo el grupo: el respeto ante las diferencias entre ellos y la cálida aceptación del otro.
- *Relaciones basadas en la tolerancia.* La aceptación de la diversidad posibilita los intercambios y las relaciones interpersonales basadas en la tolerancia ante opciones diferentes. El diálogo y la flexibilidad se imponen como procedimientos necesarios para la convivencia.

ACTITUD DEL MAESTRO EN SITUACIONES CONTROVERTIDAS

Entre las situaciones que el maestro afronta diariamente destacan –por su significatividad personal– aquellas que plantean cuestiones controvertidas desde el punto de vista moral. Las opciones de los educadores, su jerarquía de valores, creencias y posicionamientos ideológicos son elementos difíciles de utilizar en la vida cotidiana de la escuela. El interrogante sobre la conveniencia de manifestar la opinión ante temas polémicos se mantiene abierto, pese a los numerosos debates sobre el tema. Existe un sector del profesorado que reivindica el posicionamiento de los maestros como elemento educativo de primer orden. La autenticidad personal y la responsabilidad con el rol de modelo ante los niños priman sobre cualquier otro razonamiento. Estos argumentos son replicados por aquellos que entienden que la mejor manera de favorecer la autonomía y la libertad de pensamiento de los alumnos exige que el maestro se abstenga de opinar sobre temas controvertidos, evitando así la presión más o menos intensa que siempre supone el punto de vista del adulto.

Pese a que estos posicionamientos resultan aparentemente irreconciliables, la práctica diaria en las escuelas manifiesta un importante grado de consenso en cuestiones clave. Así, la mayoría del profesorado asume cierto relativismo cultural en su intervención, respetuoso con la diversidad de opciones presentes en la escuela y en la sociedad, a la vez que defiende valores irrenunciables y necesarios para la convivencia en común. Se trata de un punto de partida amplio, pero que permite orientar las actuaciones docentes en situaciones controvertidas. La naturaleza de los valores que entran en juego en una discusión es un elemen-

to clave considerado por la mayoría de los maestros a la hora de decidir si mantienen una conducta neutral o si, por el contrario, expresan públicamente lo que piensan. Atendiendo a esta variable, podemos distinguir dos categorías de valores y pensar cuáles son las intervenciones más convenientes en cada caso (Trilla, 1992) .

- **Valores compartidos.** Son aquellos que suscitan un amplio nivel de acuerdo más allá de opciones personales y culturales. En su formulación general, son poco discutibles porque la mayoría de personas y de colectivos los perciben como imprescindibles para conseguir el desarrollo personal de todos los miembros de una comunidad y una buena convivencia en situaciones de alta diversidad cultural. Algunos ejemplos de esta categoría de valores son: la libertad, el derecho a la vida, la justicia u otros de carácter procedimental como el diálogo o la democracia. En situaciones en que estos valores son cuestionados, entendemos que los maestros tendrían que asumir una actitud comprometida. No se trata de imponerlos, pero sí de diseñar prácticas que ayuden a los alumnos a interiorizarlos. La acción de cualquier maestro, y de cualquier institución educativa, debería reforzar los valores que posibilitan la vida en común y que están por encima de las convicciones políticas, religiosas o ideológicas de las personas y los colectivos.
 - **Valores no compartidos.** Son aquellos que responden a opciones personales o culturales restringidas y que no disfrutan de un amplio consenso a nivel social, a pesar de ser compatibles con los anteriores. Se trata de legítimas opciones de valor, pero que no son apoyadas por la mayoría de personas ni pueden generalizarse.
- Las sociedades plurales se caracterizan, entre otras cosas, por acoger opciones morales diferenciadas y alternativas. Las

afiliaciones políticas o religiosas, las formas de vivir la sexualidad, o de participar en la comunidad, permiten posibilidades muy distintas. Y más allá de las opiniones individuales respecto cuál es la mejor manera de abordar estas realidades, no existe un sentimiento colectivo que priorice una por encima de las otras. Esta falta de acuerdo social es el principal argumento para defender actitudes neutrales de los educadores en situaciones controvertidas respecto a estos valores. Abstenerse de manifestar la opinión personal sobre estos temas puede despertar la búsqueda de criterios propios, estimular el pensamiento autónomo y evitar soluciones apresuradas en las que el niño se apropia de manera apresurada de los argumentos esgrimidos por el adulto.

Obviamente, manifestar o no la opinión personal es una opción individual que deberá valorarse en cada circunstancia concreta, considerando los valores implicados pero también otros elementos pedagógicos relevantes a la hora de decidir cuál es la intervención más adecuada. Nos referimos a elementos como, por ejemplo, la edad de los niños, su grado de implicación en el tema que se discute, el nivel de compromiso personal del educador con los valores que entran en conflicto, el ideario del centro, la relación de dependencia del alumno hacia el educador o la demanda explícita del alumno para que el educador exprese su opinión. Son criterios que no aportan ninguna respuesta definitiva al dilema sobre neutralidad o posicionamiento de los educadores, pero que pueden ayudar a los maestros a decidir qué actuación seguir.



ACTIVIDAD 2 Escritura autobiográfica

Sabemos bastante bien que una de las mejores maneras de formarse uno mismo es reflexionando a partir de un trabajo de escritura autobiográfica. Quien escribe sobre su pasado recuerda, pero hace muchas otras cosas: consigue entenderse mejor, pone algo de orden en sus ideas y valores, y se orienta hacia el futuro en la dirección que realmente desea. Por lo tanto, escribir sobre el trayecto profesional como educadores o educadoras nos ayudará a conocernos y dirigirnos mejor. Para probarlo, os proponemos tres ejercicios de escritura autobiográfica.

1. **Autobiografía mínima.** Escribe tu autobiografía como educador o educadora en no más de cinco líneas y ponle un título adecuado. Está claro que no podrás decirlo todo, ni mucho menos, pero podrás referirte a aquellos aspectos que consideres fundamentales. Este ejercicio también puede tener un momento colectivo, de forma que, cuando todos hayan escrito su autobiografía en pequeños grupos se les puede pedir que lean los escritos y comenten los aspectos coincidentes y los diferentes, o aquello que cada grupo considere más relevante a partir de los respectivos trabajos autobiográficos.
2. **Línea de la vida.** Es un ejercicio destinado a dibujar el mapa de los acontecimientos más relevantes de tu biografía profesional. Deberás hacer un cuadro con tres columnas: a la izquierda tienes que poner la fecha de los hechos que quieras incluir, en el centro has de anotar de manera resumida los hechos importantes de tu vida profesional, y a la derecha tendrás que explicar el valor o la significación personal que atribuyes a los hechos señalados. Añade tantos recuadros como acontecimientos quieras destacar.

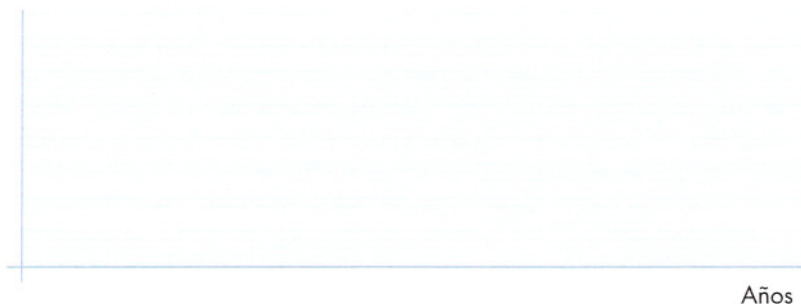
LÍNEA DE MI VIDA COMO EDUCADOR O EDUCADORA

| Fechas | Hechos relevantes | Valoración |
|--------|-------------------|------------|
| | | |

Ahora podrías dibujar la línea de tu vida profesional en el interior de unos ejes de coordenadas. En el eje horizontal indica los años y en el vertical deberás consignar una medida personal que mezcle motivación, estado de ánimo y compromiso profesional. Este índice lo llamaremos «bienestar profesional».



Bienestar profesional



Para acabar, podrías hacer una valoración de tu línea de vida profesional hasta este momento y después indicar en qué dirección querrías que se dirigiera en el futuro y qué pasos deberías dar para conseguirlo.

3. Temas autobiográficos. Se pueden hacer escritos autobiográficos muy significativos sobre temas parciales (por ejemplo: mi primer año como educador o educadora; la influencia de los hechos sociopolíticos, o bien familiares, en mi tarea educativa; los momentos clave de la formación que he recibido, y otros). Os proponemos que hagáis un escrito de esta naturaleza, pero con un pequeño trabajo preparatorio.

Anota cinco temas que consideres relevantes para escribir un trabajo autobiográfico.

1.
2.
3.
4.
5.

Ahora escoge uno de estos cinco temas, piensa con detenimiento lo que quieres escribir y redacta un texto que iría bien que tuviera la extensión de una página. Quizás escribes un blog y seguro que has pensado en colgarlo. Si no lo haces, podrías pedir a un amigo que te lo cuelgue en el suyo.



ACTIVIDAD 3 Aprender sin imitar

Todos conocemos a personas, en nuestro caso a educadores o educadoras, que admiramos por cómo desarrollan su trabajo y por los valores que manifiestan. No les admiramos en todo, pero sí que lo hacemos en algunos detalles de cómo se comportan en su vida profesional. Además, tanto si queremos como si no, todos aprendemos de las personas que nos rodean. Admiración y contagio, sin embargo, no quieren decir imitación. Significa únicamente que nos gustaría aprender virtudes nuevas y completar así nuestra manera de ser. Vale la pena reflexionar a conciencia sobre aquello que nos sucede sin darnos cuenta. Sigue los pasos que te indicamos a continuación.

1. Piensa y anota los nombres –o los seudónimos que les quieras poner para mantener el anonimato– de tres educadores o educadoras que admiras por alguna de sus cualidades y valores profesionales, sin importar si son personajes históricos que tú conoces o, incluso, educadores de ficción.

-
-
-

2. Ahora anota las tres cualidades o valores que destacarías de cada uno de los educadores o educadoras que has escogido.

| NOMBRE | CUALIDADES |
|--------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • • • |
| | <ul style="list-style-type: none"> • • • |
| | <ul style="list-style-type: none"> • • • |

3. Tienes nueve calidades o valores que has destacado; ahora escoge las tres que desearías hacer tuyas.

-
-
-

4. A continuación imagina un par de comportamientos que concreten estas cualidades o valores en tu práctica educativa.

| CUALIDADES | COMPORTAMIENTOS |
|------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • • |
| | <ul style="list-style-type: none"> • • |
| | <ul style="list-style-type: none"> • • |

5. Pensar en seis cosas a la vez es complicado, escoge una calidad o valor con sus dos concreciones e intenta aplicarla durante los próximos días en tus clases. Cada día deberías pensar en cómo te ha ido. Podrías aprovechar para escribir sobre esta cuestión.

| CUALIDADES | COMPORTAMIENTOS |
|------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • • |

Cada semana, o cuando haya pasado un tiempo que consideres suficiente, cambia tu elección y haz la misma operación con otra calidad o valor y con sus concreciones.



ACTIVIDAD 4 Mis valores

Los valores son cualidades deseables de la conducta humana. Cuando alguien los adquiere para sí, los convierte en guías que regulan el comportamiento y que le otorgan sentido. Por tanto, los educadores y las educadoras tenemos un doble trabajo: primero, pensar qué valores debemos transmitir a los jóvenes y, segundo, pensar qué valores tienen que orientar nuestra propia conducta como profesores. Esto es lo que os proponemos a través de los pasos de la siguiente actividad.

1. Añade a esta lista de valores todos los que te parezca que faltan.

- | | | |
|-------------------|----------------------|-----------------------|
| • Altruismo | • Democracia | • Patriotismo |
| • Amabilidad | • Diálogo | • Paz |
| • Amistad | • Diferencia | • Perdón |
| • Armonía | • Dignidad | • Placer |
| • Ascenso | • Eficiencia | • Prestigio |
| • Austeridad | • Entusiasmo | • Propiedad privada |
| • Autenticidad | • Equilibrio | • Prudencia |
| • Autoestima | • Esperanza | • Reconocimiento |
| • Autonomía | • Excelencia | • Respeto a los demás |
| • Autoridad | • Fama | • Responsabilidad |
| • Aventura | • Fe | • Sabiduría |
| • Ayuda | • Felicidad | • Salud |
| • Belleza | • Fuerza de voluntad | • Seguridad |
| • Bien común | • Generosidad | • Sensibilidad |
| • Bondad | • Honor | • Sentido crítico |
| • Calidad de vida | • Imparcialidad | • Sentido del deber |
| • Cambio social | • Independencia | • Serenidad |
| • Coherencia | • Integridad | • Sinceridad |
| • Competencia | • Justicia | • Solidaridad |
| • Compromiso | • Libertad | • Tolerancia |
| • Conocimiento | • Liderazgo | • Trabajo |
| • Cooperación | • Mérito | • Tradición |
| • Coraje | • Ocio | • Verdad |
| • Creatividad | • Participación | • Vida |



2. Escoge y anota los diez valores que crees que debes transmitir a tus alumnos y los diez valores que deben guiar tu tarea como educador o educadora.

| VALORES QUE HAY QUE TRANSMITIR A LOS ALUMNOS | VALORES PARA GUIAR LA TAREA EDUCATIVA |
|--|---------------------------------------|
| | |

3. Ahora escoge y jerarquiza los tres valores que prefieras de cada una de las listas.

| VALORES QUE HAY QUE TRANSMITIR A LOS ALUMNOS | VALORES PARA GUIAR LA TAREA EDUCATIVA |
|--|---------------------------------------|
| 1 | 1 |
| 2 | 2 |
| 3 | 3 |

4. Escoge uno de los valores que crees que deben transmitirse a los alumnos e imagina actividades escolares que ayudarían a que lo adquirieran.
5. Ahora escoge uno de los valores que crees que deben guiar la tarea educativa, imagina cómo debería ser tu comportamiento para manifestarlo en diferentes situaciones escolares y piensa qué conductas deberías modificar respecto a tu manera de hacer habitual.



ACTIVIDAD 5 Entrevistarse a sí mismo

Lo que os proponemos a continuación es un juego y, como muchos juegos, parece más un divertimento que un trabajo realmente provechoso. Esperamos, sin embargo, tal como también ocurre con los juegos, que, bajo la apariencia de un pasatiempo, se esconda una manera quizás más incisiva que otras de tratar ciertos temas. En este caso, os pedimos que penséis una batería de preguntas para haceros una entrevista imaginaria a vosotros mismos. La entrevista tendría que estar pensada para descubrir cómo sois en cuanto a educadores o educadoras.

1. Anota diez preguntas para hacerte una entrevista a ti mismo con la intención de mostrar tu manera de ser como educador o educadora.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

2. Ahora responde también por escrito al menos a las tres preguntas que te parezcan más complejas.

1.
2.
3.

3. Del resto de preguntas, escoge dos e imagina la respuesta que darías esforzándote, si es necesario, por mostrar la mejor imagen de ti mismo.

- Pregunta 1:
- Respuesta:
- Pregunta 2:
- Respuesta:

ACTIVIDAD 6 ¿Qué debería hacer?

1. Una de las cuestiones siempre candentes cuando analizamos la tarea del profesorado se refiere a la conveniencia de que los educadores o educadoras digan siempre lo que piensan –sean comprometidos y beligerantes a favor de sus creencias– o, en cambio, a veces, decidan no expresar todos sus puntos de vista –sean neutrales y no manifiesten sus pensamientos en beneficio del libre pensamiento de sus alumnos–. Además, en casos como éste, no está únicamente implicado el criterio del alumno, sino que también lo está el de la familia. Es posible que los educadores no siempre tengan que tomar la misma actitud, pero en la situación que os presentamos a continuación, ¿qué debería hacerse?

Juan es un niño de once años. Su madre se ha quedado embarazada sin quererlo y, tras pensarlo mucho, ha decidido abortar, de acuerdo con el padre. Juan se ha enterado, y ha vivido muy de cerca y con mucha intensidad el proceso que ha llevado a los padres a tomar esta decisión. Cuando los padres ya estaban decididos, el niño se lo ha explicado a su maestro. Durante la conversación, le ha pedido con insistencia cuál era su opinión. Antonio, el maestro, cree que no se debe abortar. Pero, pese a su opinión, la pregunta de su alumno le ha inquietado y en este momento duda sobre lo que debe hacer. No sabe si es mejor expresar su punto de vista contrario al aborto o no decir lo que realmente piensa por respeto a la familia y no influir en el chico.

- ¿Qué crees que debe hacer Antonio? ¿Por qué?
 - ¿Qué debería hacer el profesor si Juan tuviera quince años?
 - ¿Qué debería hacer si pensara igual que los padres de Juan?
 - Tanto si crees que debe decantarse por una postura o por otra, ¿cómo debería decírselo a Juan?
2. Muchas veces, más que un dilema entre ser neutral o beligerante con relación a ciertas ideas, se plantean interrogantes que ponen en juego cuestiones profesionales, legales, personales o de otros tipos. Te proponemos que pienses e incluso anotes qué harías en cada una de las siguientes situaciones.*

* Extraído de Padrós y otros (s/f).

Jesús es un profesor que trabaja en un colegio del Maresme. En su clase hay bastantes niños y niñas originarios de África. Hace un par de días que le parece que Make, una chica de padres africanos, está un poco extraña. Ha hablado con ella y le ha preguntado qué le pasaba. Durante la conversación, le ha parecido que, probablemente, sus padres la han sometido a una ablación de clítoris. La familia de Make es originaria de una zona en la cual es habitual esta práctica. Jesús piensa que es una barbaridad y se pregunta si debería denunciar el hecho.

- ¿Debería hacerlo? ¿Por qué?
- Desde su posición, ¿podría hacer alguna otra cosa?

Magalí, tutora de 3.º de ESO, se entera de que una chica del grupo tiene este sábado una cita con un chico que ha conocido en un chat. El chico se ha mostrado muy enigmático. A Magalí no le hace gracia y, de hecho, a las amigas de la chica tampoco, pero ésta dice que piensa ir a la «cita a ciegas».

- ¿Crees que Magalí debería comentárselo a sus padres?

Durante los campamentos de verano de una escuela pública se realizan actividades diarias de piscina, duchas con manguera y juegos con la arena, y los niños y niñas acaban muy sucios. Se dispone de dos duchas y el equipo de monitores y monitoras del centro ha decidido que es una buena ocasión para que los niños y niñas las compartan. Algunas familias se han quejado de que se duchen juntos desnudos, y han pedido al equipo del centro que no se repita. Otras familias les han felicitado por contribuir a quitarles las manías y vergüenzas a los niños y niñas.

- ¿Crees que deben seguir con las duchas colectivas como hasta ahora?
- ¿Qué podrían hacer?



De cara al viaje de fin de curso, la mayoría de las familias del centro quieren, como es tradición, que se vaya una semana entera a esquiar. Sin embargo, se ha detectado que hay tres familias que no tienen suficientes medios económicos y les supone un enorme esfuerzo dejar ir a sus hijos. La tutora del grupo, Elisabet, ha estado pensando en ello, y cree que no es justo que el viaje de fin de curso suponga una carga tan considerable para estas familias. Ha decidido que el viaje debe ser más corto y a un lugar más cercano.

- ¿Estás de acuerdo con que hay que cambiar el planteamiento del viaje para hacerlo más asequible?
- ¿Crees que podrían hacerse otras cosas?

- 47 Creación de vínculos afectivos
- 48 Actitudes que facilitan el reconocimiento del otro
- 50 La fuerza educativa de las relaciones interpersonales
- 52 Humor y reconocimiento del otro

ESTE CAPÍTULO TE AYUDARÁ A:

- ✓ Distinguir los puntos característicos de una actitud acogedora hacia el alumno.
- ✓ Reconocer el humor como recurso educativo eficaz en la creación de relaciones cordiales.
- ✓ Valorar las consecuencias formativas de las relaciones interpersonales.
- ✓ Analizar las diferentes maneras en que se relacionan docentes y alumnado.
- ✓ Saber cuáles son los aspectos relevantes para conseguir relaciones de calidad en clase.

CREACIÓN DE VÍNCULOS AFECTIVOS

Las relaciones interpersonales impregnan con intensidad la convivencia de cualquier grupo humano, y su calidad afecta de manera decisiva al estado anímico y al nivel de rendimiento de las personas. En la escuela este hecho toma una relevancia especial a consecuencia del carácter formativo de la institución, de la edad de los alumnos y de la función educativa que asumen los adultos que participan en ella, en concreto, los maestros.

Si bien el clima moral de una escuela se crea, en gran parte, a partir de las interacciones que establecen sus miembros –alumnos, profesorado, personal no docente, familias y otros–, en este capítulo vamos a fijarnos en aquellas en las que los adultos son especialmente responsables: las relaciones destinadas a reconocer a cada alumno y a establecer relaciones basadas en el respeto, la fidelidad y la confianza.

El reconocimiento del otro requiere, por parte del maestro, una actitud permanente de acogida y una voluntad de comunicación, que se cristaliza en diversas situaciones. A diferencia de otras intervenciones docentes, la creación de vínculos afectivos no puede aislarse del resto de momentos educativos, sino que forman parte de todos ellos. Esta naturaleza transversal, y en cierto modo omnipresente, explica la complejidad e importancia de las relaciones interpersonales: no se pueden programar con precisión debido a que se manifiestan en situaciones diversas y a menudo imprevisibles, pero a la vez, su influencia es decisiva en la formación de la personalidad moral de los chicos y chicas.

A lo largo de la vida cotidiana de la clase, la actitud docente de reconocer al otro puede cristalizarse en encuentros cara a cara, donde maestro y alumno comparten momentos de cierta proximidad; o bien en una asamblea, animando a la participación; en una sesión de clase, valorando las diferentes aportaciones; o a la

hora del recreo, compartiendo un tiempo distendido con un grupo de alumnos. Las relaciones interpersonales entre maestro y alumnos tienen un claro potencial formativo, y resultan imprescindibles para llevar a cabo un trabajo significativo de educación en valores.

ACTITUDES QUE FACILITAN EL RECONOCIMIENTO DEL OTRO

El reconocimiento del otro es fruto de una actitud educativa dispuesta a implicarse en el proyecto personal del chico o chica que se tiene delante. Y éste no es posible sin el compromiso del maestro para participar activamente en la tarea formativa de cada uno de sus alumnos. Por eso, es necesaria la firme voluntad de establecer vínculos afectivos que no se limiten a las relaciones estrictamente formales que se derivan de los diferentes roles institucionales. Una actitud docente comprometida con lo que estamos diciendo permite, como mínimo, tres concreciones: la acogida, la comprensión y la confianza en las posibilidades del otro.

- *Acoger a un alumno significa aceptarlo sin condiciones, tal y como es.* Y hacerlo de manera permanente. La acogida no queda relegada al momento inicial de la relación, sino que define el estilo que adopta el adulto para dirigirse a los chicos y chicas de la clase. Se trata de un acto gratuito, que no espera nada a cambio. El maestro asume el reto de responder con generosidad a la necesidad que tiene el alumno de sentirse valorado y querido, sin establecer ninguna deuda ni obligación. La relación de acogida y la actitud de aceptación también hacen referencia a una voluntad de colaboración en la que el adulto se pone al servicio de los niños, para ayudarlos tanto como pueda. Les hace saber que está disponible y que pueden

contar con él no sólo como especialista en determinadas materias sino también –y sobre todo– como persona.

- Junto a la acogida, *el reconocimiento del otro pasa por la comprensión de su persona: comprender su manera de ser, de pensar, de sentir y de vivir*. Una actitud respetuosa con la que el adulto se esfuerza por ponerse en el lugar del chico y conectar con su realidad. La comprensión se manifiesta en la voluntad de diálogo, en el deseo de escuchar al otro sin filtros, captando la esencia de aquello que quiere comunicar. Pero a la vez va más allá de la comunicación verbal. Respetar y comprender a cada alumno implica saber estar a su lado en el momento y de la manera que lo necesita, teniendo en cuenta su edad, su momento personal y sus preocupaciones, no siempre expresados mediante la palabra. El efecto inmediato de una actitud respetuosa y comprensiva por parte del docente es que invita al alumno a manifestarse de manera auténtica, sin necesidad de fingir ni de manipular la propia identidad, ayudándolo a aceptarse tal y como es y a diseñar progresivamente un proyecto de vida coherente con él mismo.
- Si la acogida incondicional y la comprensión favorecen el reconocimiento del otro, *confiar en sus posibilidades y comunicarlo tiñe de optimismo el proceso educativo*. Enfatizar el potencial del alumno en vez de acentuar sus limitaciones, no es una opción ingenua que ignore la realidad. Al contrario, se refiere a la capacidad del adulto para descubrir las competencias personales de los chicos y chicas, y facilitar que puedan aplicarlas a los conflictos que forman parte de su quehacer cotidiano. Y creer que pueden hacerlo. Como veremos más adelante, los efectos de esta visión esperanzada del adulto son definitivos para inocular autoestima en el alumno. Se trata de una contribución significativa a la formación de su personalidad moral.

ACTITUDES QUE FACILITAN EL RECONOCIMIENTO DEL OTRO

ACOGIDA

- Aceptación incondicional.
- Gratuidad en la relación.
- Voluntad de colaboración.

COMPRENSIÓN

- Respeto.
- Apertura al diálogo.
- Acompañamiento personal.

CONFIANZA EN LAS POSIBILIDADES

- Visión esperanzada.
- Comunicar las expectativas.

La acogida, el respeto comprensivo y la confianza en las posibilidades del otro configuran un marco óptimo de relaciones interpersonales, a la vez que facilitan el reconocimiento de la autoridad moral del adulto por parte de los alumnos. Una autoridad que no es fruto de la imposición o del abuso de poder, sino del respeto ante su valía personal. Una autoridad que llega a ser necesaria para establecer los límites que siempre comporta la tarea de educar, que también forman parte de la cálida y próxima relación entre adultos y jóvenes.

LA FUERZA EDUCATIVA DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES

La identidad personal sólo puede construirse a partir de la relación que cada sujeto mantiene con los demás. El yo no se desarrolla cerrándose en uno mismo, sino que lo hace por la vía de las interacciones que establece con los iguales y que le ayudan a gestar una forma de vida y un trayecto biográfico. Así, las relaciones

interpersonales son imprescindibles para el crecimiento humano y moral de cualquier persona. En el terreno educativo, hasta ahora hemos visto la responsabilidad del docente de acoger y reconocer a la vez a cada alumno desde su singularidad. Vamos a ver a continuación cuáles son las consecuencias éticas de esta actitud y cuáles son los movimientos morales que se producen en el interior de una relación educativa de estas características.

- En primer lugar, debemos hablar de la *responsabilidad sin condiciones que adopta el maestro*. La relación educativa supone una responsabilidad ética del adulto hacia el joven que no está limitada por ninguna condición que pueda eximirlo y que tampoco espera nada a cambio. El maestro se compromete a participar de cerca en la tarea formativa que protagoniza el joven, y a hacerlo desde el conocimiento y desde el afecto. Acompañar al otro en su trayectoria educativa es un deber moral que adquiere desde su rol de educador.
- Un segundo movimiento moral es el *respeto que siente el niño por el adulto* y que acaba produciendo exigencia moral. Cuando el alumno se siente acogido, apreciado y valorado por el maestro, también acaba apreciándolo. Y cuando esto sucede, se crea un vínculo de afecto recíproco que facilita la adopción por parte de los jóvenes de los indicadores de valores y de conductas propuestas por los adultos. El deseo de no defraudar a aquel que tanto se aprecia y los sentimientos positivos hacia el otro son factores motivacionales que facilitan la conducta valiosa y la exigencia moral. Ambos movimientos son complementarios y explican el intrínsculo de las relaciones humanas basadas en la fidelidad, la confianza y el respeto.
- Por último, podemos hablar de un tercer movimiento moral que consiste en *inocular esperanza, ánimo y coraje en el otro a partir de la confianza* que se deposita en sus capacidades. Las expectativas que el maestro tiene respecto de los

chicos y chicas a menudo acostumbran a confirmarse y llegan a ser determinantes en su evolución y en sus éxitos –también en sus errores y fracasos–. Así, la visión esperanzada y la confianza en el potencial humano de cada alumno incrementan la autoestima, y tienen consecuencias positivas en su rendimiento y su conducta.

Entendemos que estos tres movimientos morales: responsabilidad por el otro, respeto que genera exigencia e inoculación de altas expectativas, muestran la relevancia de las relaciones interpersonales entre adultos y jóvenes en la formación moral de estos últimos.

RECONOCIMIENTO Y MORALIDAD

RESPONSABILIDAD ÉTICA DEL ADULTO HACIA EL JOVEN

- Compromiso ético.
- Acompañar desde el conocimiento y el afecto.

RESPECTO Y APRECIO DEL JOVEN HACIA EL ADULTO

- Exigencia moral.
- Interés por no defraudar al adulto.

INOCULAR ALTAS EXPECTATIVAS

- Incremento de la autoestima.
- Mejora de la conducta y el rendimiento.

HUMOR Y RECONOCIMIENTO DEL OTRO

La acogida y el reconocimiento del otro se concretan siempre en intervenciones reales y a menudo puntuales a lo largo de la jornada escolar. Por eso, cuantos más recursos, actividades

y estrategias se pongan a su servicio, más posibilidades tendrá de conseguir unas relaciones interpersonales intensas y significativas. Junto a los encuentros cara a cara, también podemos señalar otros dinamismos educativos que facilitan la creación de un buen clima en el aula. Uno de estos dinamismos es el buen humor empleado por muchos maestros en su intervención docente.

El buen humor permite distanciarse de lo que sucede en clase, desbloquear situaciones tensas, introducir nuevos elementos que hay que considerar en la resolución de un conflicto o acercar posturas enfrentadas en una discusión. Pero, sobre todo, el sentido del humor, el ambiente alegre y las bromas frecuentes proporcionan al grupo momentos entrañables para compartir risas y mostrarse de manera auténtica. Reírse juntos también ayuda a establecer vínculos con los demás. Así, *el buen humor y las bromas pasan a ser recursos educativos eficaces cuando queremos abordar con ingenio situaciones habituales en la vida escolar*. Veamos algunas de sus posibilidades.

- Relativizar frecuentes comentarios fuera de tono a determinadas edades. Las provocaciones propias de los adolescentes, que tienen como objetivo hacer perder los estribos al maestro, pueden ser rechazadas mediante un comentario divertido, con el que el adulto muestra que no se ha enfadado, que no ha tomado en serio la tontería dicha por el alumno y que no ha perdido los papeles.
- Animar a los alumnos a participar en una actividad, ante la cual manifiestan una actitud pasiva. Un comentario desbaratado puede motivar la implicación del chico que aparentemente no muestra interés por lo que se hace en clase, evitando el enfrentamiento directo.
- Desaprobar trastadas y problematizar actuaciones negativas. Una forma de llamar la atención de un alumno ante una

conducta poco respetuosa, consiste en ponerla en evidencia mediante una respuesta ingeniosa.

- Aumentar la autoestima en los chicos y chicas. Las bromas son una buena posibilidad para felicitar, reconocer y exagerar los éxitos personales de los alumnos, hacerlos públicos en clase y mostrarles afecto de diferentes maneras. En definitiva, la frecuencia de bromas respetuosas, el tono de buen humor y la risa compartida generan un ambiente alegre y distendido en el aula, que favorece los encuentros positivos del maestro con los alumnos, y también entre iguales. En definitiva, la frecuencia de bromas respetuosas, el tono de buen humor y la risa compartida generan un ambiente alegre y distendido en el aula, que favorece los encuentros positivos del maestro con los alumnos, y también entre iguales.

USO EDUCATIVO DEL BUEN HUMOR

RELATIVIZAR COMENTARIOS FUERA DE TONO

- Crear distancia entre el comentario impertinente del chico y la persona adulta.

ANIMAR A LA PARTICIPACIÓN

- Invitar a formar parte de una actividad.

LLAMAR LA ATENCIÓN

- Evidenciar una conducta incorrecta.

AUMENTAR LA AUTOESTIMA

- Felicitar y reconocer los progresos individuales y colectivos.

ACTIVIDAD 7 Fijarse en todo el alumnado

Si te esfuerzas por recordar a cada uno de tus alumnos o, mejor aún, si observas la lista completa de los chicos y chicas de tu grupo-clase, te darás cuenta de que no los tratas a todos igual. Es muy difícil hacerlo, y tampoco es acertado dar a todo el mundo un trato idéntico. Lo más acertado es dar a cada chico y cada chica lo que necesita. Pero lo que todos necesitan es atención y dedicación por parte de los adultos. A pesar de todo, y por varios motivos, no siempre nos dedicamos a todos los alumnos con la misma intensidad. Si con la lista de clase delante piensas en cada uno de tus alumnos, verás que con algunos tienes más facilidad para relacionarte, que con otros te cuesta hacerlo, que unos intervienen siempre y que otros son invisibles, que algunos se llevan todas las broncas y otros todas las alabanzas. Está claro que nos relacionamos de manera diferente con cada uno de ellos. Hacer estas diferencias a veces está bien y otras veces no tanto. En este ejercicio te pedimos que analices las diferentes formas de relacionarte con tus alumnos.

1. Anota algunos de los motivos que justifican un trato igual y un trato diferente con el alumnado.

| ¿CÓMO TRATAR A LOS ALUMNOS? | |
|-----------------------------|---------------------------------|
| Es necesario un trato igual | Es necesario un trato diferente |
| | |

2. Con la lista de los alumnos de la clase delante, busca a dos alumnos con los que te cuesta más relacionarte y dos alumnos con los que te resulta muy fácil hacerlo. Anota su nombre (o un seudónimo que te permita identificarlos) y los motivos por los cuales crees que te pasa esto.

| ME RESULTA DIFÍCIL RELACIONARME CON... | |
|--|---------|
| Nombre (o seudónimo) | Motivos |
| | |

...

ME RESULTA FÁCIL RELACIONARME CON...

| Nombre (o seudónimo) | Motivos |
|----------------------|---------|
| | |
| | |
| | |

- ¿Qué opinas de los motivos que provocan este trato diferente?

3. Ahora identifica a una pareja de alumnos invisibles –que no llaman la atención y pasan totalmente desapercibidos– y piensa de qué manera podrías reforzarlos positivamente en los próximos días. Hazlo y valora posteriormente los resultados.

ALUMNOS INVISIBLES

| Nombre (o seudónimo) | ¿Qué puedo hacer para reforzarlo positivamente? |
|----------------------|---|
| | |
| | |

- ¿He conseguido reforzar positivamente a los alumnos indicados? ¿He obtenido algún resultado visible?



ACTIVIDAD 8 ^{¿Cómo me relaciono} con los chicos y chicas?

La primera condición del trabajo educativo es llegar a crear unas relaciones interpersonales de calidad entre el profesorado y el alumnado. Sin una relación positiva es imposible pensar en el éxito de la educación. Pero cuando hablamos de la relación con el alumnado se nos ocurren bastantes recomendaciones sobre lo que debemos hacer y evitar. Por lo tanto, es muy probable que la siguiente lista incorpore buenos consejos, pero no todos los consejos que podrían ser relevantes. Os proponemos que los leáis con atención y que realicéis los dos encargos que os indicamos:

1. Valorad vuestro comportamiento del uno al cinco en cada una de las siguientes recomendaciones.

- | | |
|---------------------------|-------------------------------------|
| 1 = Nunca lo pienso. | 4 = Lo intento con asiduidad. |
| 2 = Alguna vez lo pruebo. | 5 = Es un comportamiento frecuente. |
| 3 = De vez en cuando. | |

| CON LOS CHICOS Y CHICAS | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Buscas momentos para hablar sin esconderte tras tu rol de profesor o profesora. | | | | | |
| Te esfuerzas para entenderlos y les muestras tu aceptación. | | | | | |
| Te acercas para estimularles y darles atención individualizada. | | | | | |
| Confías en sus posibilidades y les transmites tu convicción de lo que valen. | | | | | |
| Comunicas con claridad las normas que crees que se han de cumplir. | | | | | |
| Controlas que cumplan día a día las normas del centro y del grupo-clase. | | | | | |
| Les invitas con frecuencia a dar su opinión. | | | | | |

| CON LOS CHICOS Y CHICAS | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Escuchas con atención lo que dicen, eres receptivo a sus propuestas y las usas. | | | | | |
| Intentas no etiquetarlos negativamente ni como personas ni como estudiantes. | | | | | |
| Buscas oportunidades para elogiarlos y reforzarlos positivamente. | | | | | |
| Encuentras oportunidades para darles responsabilidades en el trabajo. | | | | | |
| Ofreces oportunidades de participar activamente en la regulación de la convivencia. | | | | | |
| Cuando debes dar una orden, los llamas por su nombre, te colocas cerca de ellos y les miras a la cara. | | | | | |
| Cuando debes dar una orden, lo haces con voz amable y con una actitud firme. | | | | | |
| Cuando riñes a tus alumnos, describes la conducta que no apruebas. | | | | | |
| Te muestras frío después de una recriminación o un castigo. | | | | | |

Si has valorado todos los ítems, podrías haber llegado a sumar 80 puntos, por tanto, llegar a 40 es estar justo a la mitad. ¿Cuál ha sido tu resultado y cómo lo valoras?

2. Para acabar, te sugerimos dos tareas:

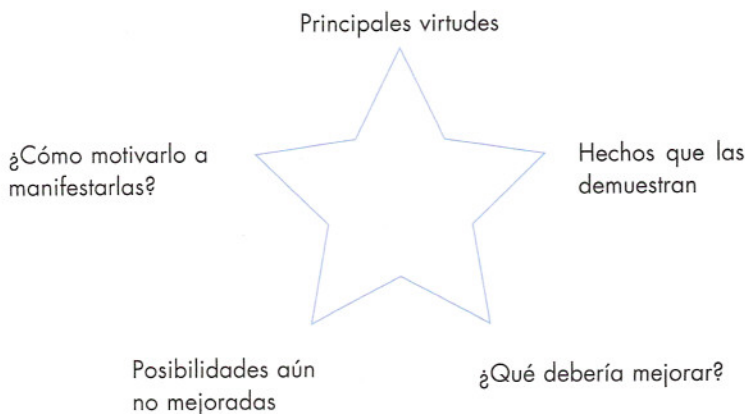
- Escoge los comportamientos que has valorado mejor, y visualiza mentalmente situaciones concretas en las que los aplicaste con buenos resultados.
- Escoge un par de comportamientos que te gustaría mejorar e imagina en qué situaciones podrías aplicarlos y qué deberías hacer.

ACTIVIDAD 9 Fijarse en el lado bueno y decirlo en cinco líneas

Los profesores hablamos mucho de nuestros alumnos, aunque a menudo lo hacemos de manera negativa. Es cierto que no siempre comentamos jugarretas, dificultades o limitaciones, pero los problemas nos conducen a destacar el lado malo con demasiada frecuencia. Al final acabamos como manda la tradición: no viendo los aciertos y magnificando los errores. Nadie duda de que los alumnos puedan mejorar, pero también es cierto que manifiestan muchos aspectos positivos que podríamos descubrir y comunicar. Estamos convencidos de que destacar el lado bueno de cada uno de ellos producirá mejores resultados que centrarse sólo en todo lo que no funciona bien.

Para conseguirlo, os proponemos un ejercicio que primero parece muy duro y después resulta gratificante. Se trata de imaginar qué diríamos de nuestros alumnos en una sesión de traspaso de información al profesorado que les recibirá el próximo curso. Pero nos esforzaremos en dar una visión positiva de los chicos y chicas.

Como presentar a toda la clase sería un trabajo largo, que si os parece podéis practicar cuando tengáis ocasión, deberéis escoger a un alumno y escribir cinco líneas que resuman su perfil más positivo. Podéis guiaros por las sugerencias que os hacemos a continuación. Cuando lo hayáis hecho con un alumno, os podéis animar a probarlo con otro. Verlos en positivo os ayudará a hacerlos mejores.



ACTIVIDAD 10 ¿Podemos regular las creencias?

Las creencias son ideas o representaciones internas que nos hemos formado sobre un determinado aspecto de la realidad. Podemos mantener creencias sobre una infinita variedad de cuestiones: desde nuestro carácter o nuestras habilidades profesionales, a la orientación de un determinado centro educativo, del conjunto de la escuela pública o privada, o del actual papel de las familias en la educación. Solemos formarnos creencias sobre aquellas cosas que nos interesan de manera especial.

El origen de las creencias tiene que ver con la generalización de una experiencia; es decir, una creencia se aplica a todos los casos de un conjunto, a pesar de haberse formado a partir de una o algunas experiencias. Las creencias son generalizaciones, a veces acertadas y provechosas, y otras veces equivocadas y destructivas. Por último, hay que recordar que las creencias influyen, incluso a veces determinan, el comportamiento de las personas: actuamos según lo que creemos. Es precisamente por eso que merece la pena prestar una atención especial a la regulación de las creencias. Y, en nuestro caso, al control de las creencias que mantenemos sobre la implicación de las familias en la educación de los hijos e hijas. Lo haremos siguiendo un conjunto de pasos que nos ayudarán a considerar las creencias que tenemos sobre el papel de las familias en la educación.

1. Para hacer una primera aproximación a las creencias sobre la familia, deberías completar varias veces la misma frase inacabada con respuestas diferentes. Es obvio que han de recoger con sinceridad tus ideas sobre el papel que hoy juega la familia en el mundo de la educación.

- Las familias acostumbran a ☐
- Las familias acostumbran a ☐
- Las familias acostumbran a ☐
- Las familias acostumbran a ☐
- Las familias acostumbran a ☐
- Las familias acostumbran a ☐

2. Las creencias pueden ser ciertas o falsas, y quizá todavía más veces no son ni del todo ciertas ni del todo falsas, pero ahora no nos centraremos en esta dicotomía, sino en otra cuestión. Nos interesa ver si las creencias son positivas o negativas; es decir, si expresan una idea que ayuda a mejorar las cosas o una idea que difícilmente contribuirá a hacerlo. Nos preocupa, por tanto, detectar ideas positivas y negativas más que ideas ciertas o falsas.

• • •

Anota un signo más (+) o un signo menos (-) junto a cada una de las afirmaciones anteriores en función de si se trata de una idea positiva o negativa.

- ¿Cuántas creencias positivas has anotado?
- ¿Cuántas creencias negativas has anotado?
- ¿Cómo valoras tu concepción sobre las familias y la educación?

3. Las creencias desencadenan conductas. Por tanto, las ideas que has anotado probablemente están influyendo de manera determinante en tu conducta. Recuerda y anota qué conductas suelen ir ligadas al grupo de creencias positivas y qué conductas lo están al grupo de creencias negativas.

- Conductas desencadenadas por las creencias negativas:

.....

- Conductas desencadenadas por las creencias positivas:

.....

4. Probablemente podrás comprobar que tanto las ideas positivas como las negativas generan conductas del mismo signo. Por tanto, es conveniente conseguir el máximo número de ideas positivas sobre un determinado aspecto de la realidad. Las ideas positivas quizá no sean toda la verdad, pero son la parte de la realidad que nos ayuda a generar las conductas más constructivas para todos los implicados. Por tanto, y tal como hemos dicho, es conveniente generar el máximo número de ideas positivas. Y esto es lo que te proponemos: formula nuevas ideas, en este caso positivas, sobre el papel que juega hoy la familia en el mundo de la educación.

- Las familias acostumbran a ☐
- Las familias acostumbran a ☐
- Las familias acostumbran a ☐

5. Finalmente, se trata de transferir lo que hemos hecho a las familias reales con las que trabajamos a diario. Intenta generar y aplicar ideas positivas en cada caso concreto, esfuérzate por ver la mejor cara que muestra cada una de las familias, repasa lo que debes hacer a la luz de creencias positivas. Si a la primera no te sale tan bien como desearías, vuelve a intentarlo con el convencimiento de que mejorar es posible, pero no siempre sale al primer intento. Es muy eficaz que pongas por escrito las ideas positivas que tienes sobre una familia concreta con la que trabajas, y que hagas una previsión del tipo de comportamiento que aplicarás en la relación con ella.



ACTIVIDAD 11 Ponerse en su lugar

No es posible reconocer al otro sin ponerse en su lugar. Si no podemos ver las cosas desde su punto de vista, difícilmente podremos decir que lo reconocemos como persona. Aciertan los que opinan que tratar humanamente a los demás consiste en intentar ponerse en su lugar, comprenderlos desde dentro, adoptar por un momento su punto de vista.

Como tantas otras capacidades personales, ponerse en el lugar de nuestros interlocutores es un hábito que puede entrenarse, un hábito que se va adquiriendo con el esfuerzo de intentarlo una y otra vez. Os invitamos a ejercitar el trabajo de ponerse en el lugar de vuestros interlocutores, pero primero queremos proponeros un breve ejercicio de reflexión con frases que tenéis que acabar o preguntas que deberéis responder. Después recordaremos algunas de las actitudes que hay que tomar para conseguir ponerse en el lugar de los demás. Completa o responde:

- Conocer a los demás es...
.....
.....
- Para conocer a los demás hay que...
.....
.....
- Conocer a los demás supone un trabajo de...
.....
.....
- ¿Crees realmente posible conocer a los demás?
.....
.....
- Conocer a los demás es difícil por...
.....
.....
- Es fundamental conocer a los demás cuando...
.....
.....
- Los mecanismos psicológicos que se ponen en juego para conocer a los demás son...
.....
.....



- ¿Cuál es la diferencia entre conocer, entender y aceptar a los demás?

.....

.....

- ¿Qué significa la expresión «conócete a ti mismo»?

.....

.....

- ¿Cuál es la diferencia entre conocerse a uno mismo y conocer a los demás?

.....

.....

No existen recetas para ponerse en el lugar de los demás, es una habilidad que debes practicar siempre que puedas. A continuación te indicamos algunos comportamientos que favorecen la tarea de llegar a entender a los demás desde su punto de vista. En esta parte del ejercicio no se trata de que ahora mismo hagas nada, sino que recuerdes los pasos que presentaremos y que intentes aplicarlos en cada situación que los necesites, en nuestro caso, especialmente, en la relación con los alumnos.

PASOS PARA FACILITAR EL CONOCIMIENTO DE LOS DEMÁS

| | |
|---|---|
| 1 | Mira con voluntad de ver realmente a la persona con la que hablas. |
| 2 | Presta atención a todo lo que expresa el otro: lo que dice y cómo lo dice. |
| 3 | Evitando los juicios de valor, imagina sus sentimientos, esfuérzate por entender las ideas y razones que aporta, intenta captar los valores que fundamentan sus posiciones. |
| 4 | Piensa en cómo podrás demostrar a tu interlocutor que le entiendes y demuésttraselo. |
| 5 | No des por finalizado el esfuerzo de comprenderle. |

Estaría muy bien que, de vez en cuando, te pararas a pensar qué te aporta la aplicación de estos pasos para ayudar a la comprensión de los demás. Sería ideal si periódicamente anotaras tus reflexiones en un cuaderno. Es la mejor manera de aprender.

- 67 ¿Qué significa facilitar el diálogo?
- 69 Requisitos de los procesos dialógicos
- 71 Diálogo y autonomía moral
- 73 La asamblea de clase

ESTE CAPÍTULO TE AYUDARÁ A:

- ✓ Distinguir el diálogo como método y como finalidad moral.
- ✓ Conocer los elementos que intervienen en un proceso dialógico.
- ✓ Saber cuál es la repercusión del diálogo en la formación de la personalidad moral y en la regulación de la vida colectiva.
- ✓ Incorporar la práctica de la asamblea en tu clase.
- ✓ Cuestionarte tus creencias respecto al diálogo.
- ✓ Ser consciente de tu propio estilo docente y optimizarlo.

¿QUÉ SIGNIFICA FACILITAR EL DIÁLOGO?

Vivir en común es vivir hablando. La convivencia siempre está atravesada por la palabra. Lo está porque mediante el lenguaje es posible elaborar una comprensión conjunta de todo lo que afecta al colectivo y a cada uno de sus miembros, porque facilita la construcción acordada de soluciones a los conflictos o de proyectos comunes, y también porque dialogando cada cual se siente comprometido con aquellos con los que habla.

Del mismo modo, la regulación de la convivencia escolar, el sentido de formar parte de un grupo, los proyectos de trabajo, el sistema de relaciones en la escuela y, en definitiva, la vida en el aula encuentran en el diálogo el instrumento básico para constituirse. De aquí la importancia de reinventar la clase como espacio de diálogo y como lugar para poner en común todo aquello que pasa y todo aquello que se quiere emprender. Pero situar el diálogo en el centro de la vida colectiva requiere, por parte de los maestros, un talante coherente con el espíritu democrático que lleva implícito y, por otra parte, requiere también implantar toda una serie de prácticas que favorecen el debate y el contraste de opiniones. Facilitar el diálogo quiere decir, como mínimo, impulsarlo como método y como finalidad moral.

El diálogo, como método, exige un aprendizaje. Considerar un tema y debatir entre diferentes puntos de vista obliga a desarrollar determinadas capacidades procedimentales como: escuchar, reconocer los argumentos de los demás, contrastarlos con los propios y elaborar mensajes claros. Aprender a dialogar supone el entrenamiento de procedimientos dialógicos. Pero el diálogo también es una finalidad moral. Los alumnos no sólo deben dominarlo como método, sino que

han de adquirir convicciones profundas sobre su valor y sobre los hábitos para usarlo de manera recurrente en situaciones controvertidas. Favorecer la toma de conciencia sobre la valía moral del diálogo es también objeto de intervención educativa.

Por último, para facilitar el diálogo se necesita reconocer el protagonismo del grupo. Dialogar consiste en abordar colectivamente cuestiones significativas para los chicos y chicas de la clase, cuestiones que pueden resultar muy controvertidas y sobre las que se discute con la voluntad de encontrar juntos una mejor comprensión.

La capacidad del adulto para generar contraste de opiniones a propósito de situaciones cotidianas o para abrir debates sobre temas sociales relevantes será decisiva para instaurar el diálogo como eje vertebrador de la convivencia en el aula.

¿QUÉ SIGNIFICA FACILITAR EL DIÁLOGO?

DIÁLOGO COMO MÉTODO

- Aprender a dialogar mediante la práctica y la experiencia.

DIÁLOGO COMO FINALIDAD MORAL

- Ser consciente del valor del diálogo.
- Valorar el diálogo como instrumento óptimo para aplicarlo en situaciones de controversia moral.

LA COLECTIVIDAD: PROTAGONISTA DEL DIÁLOGO

- Considerar colectivamente cuestiones significativas para los miembros del grupo.

REQUISITOS DE LOS PROCESOS DIALÓGICOS

La voluntad decidida para conseguir en clase un clima respetuoso con la diversidad de opiniones donde todo el mundo pueda expresarse libremente, exige preocuparse por la complejidad de aspectos que intervienen en un proceso dialógico. Y de hacerlo traduciendo en propuestas de intervención y en actividades educativas las reflexiones más generales. La función del maestro en cuanto a facilitador del diálogo requiere, como ya hemos dicho, cierta sensibilidad para aprovechar la cotidianidad de la vida diaria y encauzar debates a propósito de aquellos temas que, de manera espontánea, aparecen en el curso de las actividades educativas. Pero a la vez, facilitar el diálogo requiere también de una acción que garantice el trabajo sistemático de los elementos que cristalizan en el ejercicio de la palabra, de la escucha al otro y del contraste de opiniones. Son elementos que pueden mejorar sustancialmente su calidad y que nosotros hemos agrupado alrededor de tres núcleos: las actitudes personales, las *condiciones formales del diálogo*, y los *procedimientos morales implícitos*.

- Al hablar de *actitudes personales* nos referimos a la disposición que tienen las personas cuando participan en una conversación. La finalidad es conseguir que los alumnos hagan suyas actitudes positivas que llegarán a ser claves en el éxito del diálogo. Actitudes como las siguientes: manifestar un talante constructivo que ayude al entendimiento y a buscar soluciones al problema considerado; esforzarse para entender los puntos de vista de los demás y para exponer con claridad los propios; respetar personalmente a los interlocutores evitando la prepotencia, el autoritarismo, la agresividad o la coerción; respetar la verdadera voluntad de

aquello que se dice y comprometerse a realizar intervenciones sinceras. Se trata, en definitiva de implicarse decidida y constructivamente en el discurso dialógico, considerando las razones aportadas por todos los participantes, expresando las propias y modificándolas si es necesario.

- Un segundo núcleo de elementos centra su atención en las *condiciones formales que intervienen en el diálogo* y que contribuyen de manera definitiva a su corrección. En este sentido, es importante que en los debates y en otras formas de conversación que se producen en clase se trabajen aspectos como, por ejemplo, la aportación de información pertinente respecto al tema de debate, la estructuración de la información de manera ordenada, las exposiciones claras, el respeto por los turnos de habla, la correcta comprensión del contenido de las aportaciones de los demás interlocutores y el contraste con los puntos de vista propios.
- El tercer núcleo subraya los *procedimientos morales implícitos* en cualquier intercambio dialógico. Si dialogar es una actividad del pensamiento a partir de la cual se buscan razones para reflexionar en situaciones controvertidas, hay que considerar cuáles son las herramientas morales que se ponen en juego: el *juicio y la comprensión*. El juicio aporta la voluntad de justicia y corrección, el interés para formarse opiniones razonadas, objetivas e imparciales. La comprensión, por su parte, complementa el juicio. Sin renunciar al ideal de justicia que éste subraya, resalta la dependencia de la reflexión respecto a situaciones contextuales. Quiere reconocer las particularidades de las situaciones concretas y buscar la mejor solución en cada caso. Así, favorecer el diálogo en clase también requiere de intervenciones pensadas para desarrollar en los chicos y chicas su juicio moral y su comprensión crítica de la realidad.

ELEMENTOS QUE CRISTALIZAN EN EL DIÁLOGO

ACTITUDES PERSONALES

- Mantener una actitud positiva y constructiva.
- Esforzarse para entender a los demás.
- Respetar la verdadera voluntad.
- Respetar personalmente a los interlocutores.
- Implicarse personalmente en el intercambio de razones.

CONDICIONES FORMALES

- Aportar información necesaria y pertinente.
- Estructurar la información de manera ordenada.
- Exponer con claridad los puntos de vista.
- Comprender correctamente las aportaciones de los demás.

PROCEDIMIENTOS MORALES
IMPLÍCITOS. JUICIO
Y COMPRENSIÓN

- Producir razones objetivas e imparciales.
- Reconocer y comprender las particularidades de cada situación.

Entendemos que una acción docente comprometida a ayudar los alumnos a optimizar progresivamente el intercambio de sus puntos de vista, no puede renunciar a trabajar de manera sistemática en las tres direcciones que hemos señalado.

DIÁLOGO Y AUTONOMÍA MORAL

Las capacidades dialógicas son inherentes a la personalidad moral, y decisivas en el proceso de formación de la misma. Entre los motivos que podemos aducir para justificar la vinculación entre diálogo y moral destacaremos dos. El primero se refiere a los *valores que se ponen en juego en el ejercicio del diálogo*. La práctica dialógica continuada invita intensamente a apropiarse de los valores implícitos en este procedimiento. Dialogar con co-

rección supone: estar dispuesto a escuchar y reconocer los puntos de vista de los demás implicados, renunciar cuando sea necesario a los propios intereses y convicciones en beneficio del interés colectivo, comprometerse en la búsqueda de la verdad y la rectitud, colaborar para encontrar un acuerdo justo, e implicarse activamente en una mejor comprensión mutua. Así, la relevancia que tiene el diálogo en la personalidad de los individuos obliga a diseñar prácticas educativas y acciones específicas que faciliten el ejercicio de estos valores, que favorezcan el desarrollo de las capacidades dialógicas y, en definitiva, que colaboren a formar ciudadanos responsables y comprometidos.

El segundo motivo defiende la estrecha *vinculación entre la capacidad para dialogar y la conciencia autónoma*. Se comporta de manera autónoma aquel sujeto que, ante un problema moral, se rige por criterios de conciencia libremente escogidos, resultado de procesos de diálogo y de reflexión interna. Podemos decir que más allá de las opiniones, creencias o puntos de vista particulares de los diferentes implicados en un problema, actúa correctamente aquella persona que está dispuesta a comprometerse en un intercambio constructivo de razones con todos los afectados. Dialogar respetando los puntos de vista de los interlocutores, aportando las propias reflexiones, y comprometiéndose en la búsqueda de soluciones que puedan ser aceptadas por todos los afectados se convierte en un procedimiento moral «universal», respetuoso con la conciencia moral autónoma de cada individuo.

Por último, queremos destacar la importancia que tienen las capacidades comunicativas en medios escolares que se caracterizan por un elevado índice de diversidad cultural. Vivir con otros implica convivir con maneras de pensar y de entender la vida totalmente diferentes. *La escuela no puede dar la espalda a una realidad que crece continuamente y tiene que asumir entre sus prioridades la formación de personas abiertas al diálogo,*

capaces de expresar su parecer y de escuchar a los demás con la voluntad de encontrar soluciones acordadas para los retos que plantea la realidad.

LA ASAMBLEA DE CLASE

La asamblea de clase es un momento institucional organizado para que alumnos y profesorado puedan hablar de temas que consideren de interés para optimizar la convivencia y el trabajo. Como reunión periódica de la colectividad, la asamblea asume diferentes funciones. En ella se informa, se analiza lo que ocurre, se toman decisiones que afectan a sus miembros y se organiza la vida del grupo. Son funciones que se desarrollan mediante la consideración de temas muy variados que el grupo-clase reconoce especialmente significativos. Entre los temas más frecuentes encontramos: problemas de convivencia, cuestiones vinculadas a aspectos académicos, planificación de actividades del grupo clase o del centro, e informaciones que proporciona el maestro, los propios alumnos o compañeros de otras clases.

Con relación a la puesta en marcha de la asamblea, se pueden distinguir tres momentos claves:

- El **primer momento**, previo a la asamblea propiamente dicha, consiste en su **preparación**. Los alumnos encargados de la asamblea, junto al tutor del grupo, se reúnen para preparar el orden del día. Si en clase se dispone de algún sistema de recogida de propuestas –hoja colgada en el tablón, buzón de propuestas, libreta de asamblea, u otros–, los encargados realizan un trabajo de selección y agrupación de las sugerencias de sus compañeros. Si no es así, son ellos mismos quienes piensan y aportan temas para el debate. De cualquier forma, elaborar el orden del día es el objetivo de este primer momento.

- El *segundo momento*, el *debate*, constituye el núcleo de la asamblea. En él, los alumnos manifiestan sus puntos de vista respecto a los temas que se discuten, los contrastan con las opiniones de los compañeros, y se esfuerzan por resolver los conflictos y llegar a acuerdos en aquellas situaciones que lo requieran. La dinámica habitual es que el alumno que ha hecho una propuesta presente su visión de los hechos, que seguidamente den sus puntos de vista los implicados en aquella situación y que posteriormente intervenga el resto del grupo. El grupo de alumnos encargados de conducir la asamblea asume las siguientes funciones: leer el orden del

MOMENTOS DE UNA ASAMBLEA

ANTES DE LA ASAMBLEA

- Los alumnos encargados de la asamblea, junto al tutor, elaboran el orden del día de la asamblea.

DURANTE LA ASAMBLEA

- Se lee el orden del día.
- Se discuten los temas propuestos. La persona que ha hecho la propuesta expone el hecho, los diferentes implicados en la situación dan sus puntos de vista y se abre un turno de palabra donde todo el mundo puede intervenir.
- Se elaboran conclusiones y se establecen acuerdos.

DESPUÉS DE LA ASAMBLEA

- Se diseñan recursos que facilitan el cumplimiento de los acuerdos.
- También se pueden nombrar comisiones responsables de recordar los acuerdos durante la semana.

día, recordar los acuerdos tomados en la sesión anterior, introducir cada tema, dirigir el turno de palabra, formular una conclusión de cada tema discutido y escribir el acta de la sesión, dejando constancia de los acuerdos tomados. El maestro básicamente centra su intervención en ayudas procedimentales para la conducción de la asamblea y la orientación de los debates. Si cree que ha de opinar, pide palabra como un miembro más del grupo.

- El *tercer momento* es posterior a la asamblea y se refiere a la *aplicación y seguimiento de los acuerdos adoptados por el grupo*. En esta fase, la acción del maestro es fundamental a la hora de idear y poner en marcha recursos que faciliten su cumplimiento en cada caso concreto. También es conveniente establecer mecanismos que ayuden a presentar los acuerdos al grupo. En este sentido, pueden crearse comisiones específicas para recordar y velar por el cumplimiento de los acuerdos, hacer uso del tablón de clase o de la agenda individual, y valorar su nivel de cumplimiento a lo largo del tiempo en asambleas posteriores.

ACTIVIDAD 12 ¿Qué pienso sobre el diálogo?

Cuando hablamos de impulsar el diálogo nos estamos refiriendo a la vez a muchas cosas. A veces vemos el diálogo como un procedimiento para mejorar la relación entre el profesorado y el alumnado, o bien para mejorar la relación entre los propios alumnos. En otros casos el diálogo es un método didáctico que permite superar las clases explicativas y transformar el aprendizaje en un intercambio de puntos de vista que permita construir nuevas ideas y explicaciones. Finalmente, en el diálogo también se ha visto una nota esencial de la corrección moral: una buena persona es aquella que en situación de conflicto está dispuesta a hablar con todos los implicados con la voluntad de entenderse y buscar una solución buena para todos.

Son diferentes caras del diálogo que no nos impiden preguntarnos de manera general sobre la naturaleza del diálogo. Esto es justamente lo que os proponemos en este ejercicio de frases inacabadas que deberéis completar o de preguntas que se han de responder. Hacerlo os puede ayudar a aclarar qué pensáis sobre el diálogo.

Completa o responde:

- El diálogo es...
- El diálogo es positivo si...
- ¿Qué dificultades solemos encontrarnos cuando queremos dialogar con alguien?
- Cuando se dialoga, ¿siempre se ha de ser sincero? ¿Por qué?
- ¿Qué le exigirías a una persona para dialogar con ella?
- ¿Qué tendrías que exigirte a ti mismo?
- La finalidad del diálogo es...
- ¿Hay estrategias que facilitan el diálogo? ¿Cuáles?
- Piensa en situaciones en las que el diálogo solucionó una dificultad.
- Piensa en situaciones en las que la falta de diálogo ha perjudicado a los implicados.
- ¿Qué opinas de la siguiente afirmación: «El diálogo es imposible, siempre gana el más fuerte»?



ACTIVIDAD 13 Autoscopia: preparación

Esta actividad y la siguiente tienen como objetivo tomar conciencia del propio estilo docente y optimizarlo. No se trata de imitar ningún modelo docente –no hay modelos ideales–, sino de mejorar el propio.

Queremos proponeros que analicéis vuestra forma de dar clase –en especial respecto a cómo impulsáis el diálogo en el aula– a través de la grabación en vídeo de una de vuestras sesiones de clase.

¿Por qué es eficaz la autoscopia o vídeo-feedback?

Dar clase es fundamentalmente un arte, un «saber hacer», que no se aprende con conferencias y explicaciones, al menos no única ni principalmente con estos recursos. A dar clase se aprende con la práctica reflexiva.

Para mejorar un saber práctico, hay que poner en marcha un mecanismo especial de aprendizaje: la toma de conciencia. Un mecanismo de aprendizaje que consiste en prestar atención con intensidad a algo que queremos mejorar. Sólo por el hecho de verlo mejor resulta más sencillo modificar todo lo que nos parezca optimizable.

El vídeo es un buen instrumento para la autoobservación y la toma de conciencia. Del mismo modo que los microscopios y los telescopios nos ayudan a ver cosas que no podemos observar a simple vista, el vídeo nos permite ver y analizar aspectos de nuestro trabajo como profesores o profesoras que no podemos detectar sin su ayuda. Todos sabemos en qué medida el vídeo permite ver poco a poco, volver a mirar, ver, pensar y hablar a la vez, etc. Es un magnífico sistema para incrementar la capacidad de observación que puede ayudarnos a mejorar nuestras clases.

¿Cómo realizar el ejercicio?

El núcleo del vídeo-feedback consiste en la grabación en vídeo de una –o varias– sesiones habituales de clase, que posteriormente el profesor o profesora podrá analizar de la forma que le parezca más oportuna. Los momentos del vídeo-feedback son:

- *Preparación de la sesión:* Antes de la grabación, deberá preparar la clase para ser plenamente consciente de aquello que quiere conseguir durante la sesión. Como es natural, la temática debe ser la que corresponda a cada grupo-clase.
- *Grabación de la sesión:* Un alumno, una persona que pueda ayudarnos, o dejando la cámara en una posición fija, grabará la sesión.
- *Visionado y análisis:* Cada profesor solo, o con alguna persona que le ayude, procederá al visionado y análisis de la cinta.



¿Cómo preparar la clase que se ha de grabar?

Para preparar la clase que hayas decidido grabar no es necesario que hagas nada especial. De hecho, la preparación habitual de cualquier clase será suficiente. No se trata de hacer una clase fuera de lo normal, sino que puedas ver una de tus clases habituales.

No obstante, a continuación se plantean algunas preguntas para que puedas hacer un mejor análisis de la clase.

HOJA DE PREPARACIÓN DE LA CLASE QUE SE HA DE GRABAR

- Curso:
- Asignatura:
- Número de alumnos:
- Tema:
- ¿Qué quiero conseguir con esta clase?
- ¿Cómo debería conducirla para conseguir los objetivos previstos?
- ¿Cómo valoraré si la clase ha ido bien o no?
- ¿Los estudiantes están preparados para esta clase?
- ¿Qué deben hacer los estudiantes durante la clase?
- ¿Qué se hizo en las clases anteriores y qué se hará en las posteriores?
- ¿Tendré que utilizar algún material?
- En la clase que se grabará, ¿en qué aspectos se parece a la mayoría de las clases y qué es diferente o específico?
- ¿Hay que hacer algún comentario con relación a esta sesión de clase?



ACTIVIDAD 14 Autoscopia: análisis

Tanto si observáis la grabación de vuestra clase real solos o con alguien que os ayude, podéis usar como recurso el listado de cuestiones que reproducimos a continuación. Es un listado largo, pero no es exhaustivo: faltan cosas y otros aspectos pueden no tener interés para vosotros en este momento. Actuad con libertad.

Nadie está nunca lo suficientemente satisfecho con lo que hace. De acuerdo, pero no os dediquéis a criticaros. Es una actitud errónea. Es mejor para vuestros alumnos que penséis en lo que hacéis bien, toméis conciencia y continuéis por este camino. También estaría bien que detectarais aspectos que podáis y sepáis mejorar en el futuro. Concretadlos, si es posible, y ¡ánimo!

Podéis usar este listado de diferentes maneras. Una, contestando una tras otra todas las preguntas o contestando sólo las que os parecen más interesantes; dos, usando las preguntas como elemento de reflexión para responder únicamente a las cuestiones que encontraréis al final.

FICHA PARA LA OBSERVACIÓN DE LA SESIÓN DE CLASE GRABADA

Presentación y curso de la clase

- ¿Tienes claros los objetivos de la clase?
- ¿Tienes claro el tema de la clase?
- ¿Tienes claros los contenidos (hechos y conceptos, procedimientos, valores y normas)?
- ¿Tienes clara la sucesión de actividades que quieres proponer en clase?
- ¿Tienes clara la relación entre objetivos, contenidos y actividades de enseñanza y aprendizaje?

- ¿Presentas el tema sobre el que tratará la clase?
- ¿Explicas los objetivos de la clase?
- ¿Defines las relaciones entre el tema de hoy y el de las clases precedentes?
- ¿Realizas una presentación general del contenido de la sesión?

- ¿Presentas las preguntas en un orden lógico?
- ¿Enfatizas y recuerdas los puntos más importantes de la clase?
- ¿Pones ejemplos que ilustren algunos puntos más abstractos?
- ¿Muestras relaciones entre los diferentes temas?
- ¿Sintetizas y recuerdas los puntos más importantes de la sesión?
- ¿Intentas explicarlo de otra forma cuando no te entienden?
- ¿Relacionas los temas tratados con los de las próximas clases?

...

- ¿Das el suficiente tiempo durante las clases para hacer todo lo que pides?
- ¿Les dices el tiempo que tienen para hacer cada cosa?
- ¿La temporalización de las clases es adecuada?
- ¿Haces actividades diferentes para que no lleguen a aburrirse?
- ¿Las diferentes tareas de una clase están bien relacionadas?
- ¿Hay actividades para conseguir dominar cada uno de los aspectos que quieres trabajar?

Estilo personal y herramientas para dar clase

- ¿Hablas de manera audible, clara y lo suficientemente lenta?
- ¿Cómo usas el lenguaje corporal (expresiones faciales, movimiento de las manos, contacto ocular, uso del espacio, etc.)?
- ¿Qué postura adoptas en clase (de pie o sentado, delante de la clase, en movimiento, etc.)?
- ¿Estableces contacto visual directo con los alumnos durante la clase?
- ¿Tienes vicios en la manera de habla o de gesticular?
- ¿Hablas a todo el grupo-clase, a grupos particulares, a alumnos concretos?
- ¿Utilizas el humor como recurso?
- ¿Controlas la clase fácilmente?
- ¿Cuáles son las principales dificultades que tienes en el control de la clase?

Estrategias y materiales didácticos

- ¿Defines con claridad los conceptos y términos que presentas?
- ¿Pones ejemplos, haces dibujos, enseñas fotos o explicas casos e historias para hacer comprensibles los conceptos?
- ¿Utilizas ideas anteriores para presentar las nuevas y las relacionas?
- ¿Usas nuevas estrategias cuando los alumnos no te entienden?
- ¿Te detienes para discutir los conceptos complicados?
- ¿Explicas a más de un nivel de dificultad para que todos puedan seguirte?
- ¿Utilizas la pizarra?
- ¿Haces esquemas para que te ayuden en las explicaciones?
- ¿Escribes con claridad y orden en la pizarra, escribes demasiado, haces buena letra?
- ¿Tienes alguna estrategia pensada en el uso de la pizarra?



- ¿Utilizáis el libro y qué tipo de libro?
- ¿Para qué usáis el libro?
- ¿Cómo integráis el libro en el conjunto de la clase?
- ¿Pides que consulten otros libros?
- ¿Cuándo pides que lo hagan y con qué objetivos?
- ¿Usas vídeo, ordenador, Internet o algún otro medio?
- ¿Qué consigues con su uso?
- ¿Cómo lo introduces en las clases y cómo lo usas?
- ¿Cómo lo tienen que usar los alumnos?
- ¿Das fotocopias?
- ¿Son fotocopias de calidad?
- ¿Las fotocopias reproducen páginas del libro o las preparas tú?
- Cuando las das, ¿por qué lo haces y cómo tiene que usarlas?

Diálogo, participación, actividades y experimentos

- ¿Haces preguntas para conocer el nivel de los alumnos?
- Cuando explicas, ¿haces preguntas al grupo o a algunos alumnos en particular?
- ¿Haces preguntas que les hagan pensar?
- ¿Intercalas preguntas y explicaciones para ir componiendo las explicaciones?
- ¿Haces preguntas para comprobar lo que han entendido?
- ¿Te esperas unos instantes para dejarles pensar?
- ¿Reformulas las preguntas si es necesario?
- ¿Valoras positivamente las respuestas acertadas?
- ¿Qué haces cuando se equivocan?
- ¿Cómo facilitas la participación de los alumnos en las clases?
- ¿Cómo animas a los alumnos para que formulen preguntas?
- ¿Cómo aceptas y respondes a las preguntas de los alumnos?
- ¿Qué haces con las preguntas inesperadas?
- ¿Creas momentos de debate y discusión en la clase?
- ¿Monopolizas la palabra durante las clases?
- ¿Pides a todos los alumnos que participen en los debates?

...

- ¿Usas alguna estrategia para que todo el mundo pueda dar su opinión?
- ¿Propicias la discusión entre los propios alumnos?
- A partir de los debates, ¿se llega al conocimiento que quieres transmitir?
- ¿Usáis el laboratorio o el taller?
- ¿Cómo son las clases de laboratorio o taller?
- ¿Qué diferencias tienen con las de aulas normales?
- En tus clases, ¿los alumnos deben hacer alguna investigación?
- ¿La clase observada forma parte de un proyecto de trabajo?
- ¿Usáis el trabajo en grupo y el aprendizaje cooperativo?
- ¿Puede decirse que ha sido una clase activa?

Sobre la evaluación

- ¿Haces algún tipo de evaluación inicial?
- ¿Qué tipo de actividades de evaluación aplicas?
- ¿Devuelves y comentas los resultados de la evaluación?
- ¿Puede decirse que haces una evaluación permanente?
- ¿Cómo la haces?
- ¿Cómo saben los alumnos tu opinión sobre ellos?
- ¿Cómo saben qué es lo que han de mejorar?
- ¿Cómo creas los ejercicios de evaluación?

En caso de que te sea más útil, y tal y como te decíamos antes, responde a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la impresión general que crees que tienen los alumnos sobre el contenido, la metodología y el estilo de tus clases?
- ¿Cuáles crees que son los aspectos más positivos de la clase que has grabado y acabas de ver?
- ¿Qué sugerencias tienes para mejorar los recursos que acostumbras a emplear en tus clases?



ACTIVIDAD 15 ¿Qué debería hacerse?

Si realmente queremos contribuir a la educación de los chicos y chicas, es totalmente necesario darles la palabra, dejarles meter baza, permitirles argumentar y contraargumentar. Pero cuando convertimos, aunque sólo sea un rato, la clase en un foro de diálogo, pueden darse situaciones que nos incomoden. ¿Cuál ha de ser nuestro comportamiento si, inmersos en un proceso de diálogo, nos encontramos con opiniones sobre temas importantes que no compartimos? ¿Qué tendremos que hacer? ¿Y cómo podremos ponerlo en práctica? Podéis ensayar la respuesta con el caso que os presentamos a continuación.*

Ante los brotes de racismo que van apareciendo en el país, María, tutora de tercero de la ESO, piensa que sería bueno tratar el tema en una sesión de tutoría. Para hacerlo, prepara una actividad que contempla diferentes pasos: recogida de información de prensa, elaboración de murales, debates a partir de textos, visionado y comentario de una película, y alguna otra actividad. En uno de los debates, Javier, uno de los chicos más inteligentes del grupo y a quien le gusta mucho discutir, defiende posturas muy próximas al racismo. María tiene por norma comportarse de manera neutral en los debates, limitándose a moderar y a mantener un clima dialógico y respetuoso. No obstante, en este caso empieza a dudar. Se da cuenta de que Javier, con su habilidad dialéctica, está convenciendo a algunos de sus compañeros que hacía poco se oponían a sus planteamientos y que al resto de la clase no le quedan argumentos para oponerse al racismo que defiende su compañero. El tiempo de la sesión de tutoría se está acabando.

- ¿Qué debería hacer María?

Además de tener una idea clara de qué se ha de hacer en situaciones parecidas, es muy importante pensar en cómo se ha de hacer. A menudo resulta tan importantes cómo se hacen y dicen las cosas, como el contenido de lo que realmente se está diciendo. Decir las cosas correctamente es básico para mantener un buen clima. Por tanto, si te encontraras en la misma situación, imagina con detalle cómo te comportarías.

- Haz un listado de las cosas que harías y dirías.
- ¿Te has encontrado en alguna situación similar? ¿Qué hiciste? ¿Podrías haber mejorado tu manera de proceder? ¿En qué aspectos?

* Éste dilema lo podemos encontrar con pequeñas modificaciones en la obra de J. TRILLA, (1992), pp. 192-193.

- 87 Implicaciones de la participación
- 88 Modalidades de participación
- 91 La participación como experiencia de educación moral
- 93 Los cargos en clase



ESTE CAPÍTULO TE AYUDARÁ A:

- ✓ Conocer las características pedagógicas que definen la participación de los alumnos en los centros educativos.
- ✓ Distinguir diferentes niveles de participación y las posibilidades que ofrece cada uno de ellos.
- ✓ Ser consciente de la importancia que tienen las prácticas cooperativas en la formación moral del alumnado.
- ✓ Valorar los cargos de la clase como una posibilidad que favorece la implicación de los alumnos en el centro.
- ✓ Analizar el estilo de participación que impulsas entre tu alumnado.
- ✓ Reflexionar sobre el valor que otorgas a la participación en tu práctica profesional.

IMPLICACIONES DE LA PARTICIPACIÓN

Las experiencias educativas defensoras de la participación del alumnado en la vida escolar han puesto en entredicho el rol que suele asignarse a los jóvenes: escuchar y obedecer. El proceso de aprendizaje, limitado durante mucho tiempo a la transmisión oral por parte de los adultos y a una actitud obediente de los chicos y chicas, se transforma, a la luz de los ideales democráticos, en experiencias de participación directa en los diferentes ámbitos de acción de la comunidad escolar.

Participar requiere implicarse, formar parte, intervenir en una actividad o proyecto. No puede participarse en el vacío. Son necesarias oportunidades concretas que faciliten y canalicen los intereses y la implicación personal. Por eso, es imprescindible que la institución escolar ponga en marcha instancias de participación adaptadas a las posibilidades reales de los diferentes miembros de la comunidad.

Por otra parte, la participación evoca situaciones de trabajo en común, protagonizadas por colectivos que comparten responsabilidades y trabajos. Se participa «con otros», y se logra mediante procesos de reflexión, de diálogo y de acción. Intervenir en un proyecto requiere el ejercicio de la autonomía para realizar tareas reflexivas, el compromiso para considerar los intereses y argumentos de todos los implicados y, por último, el esfuerzo por llevar a cabo las acciones previstas para promover aquello que se ha decidido. En este sentido, podemos decir que la participación no es un principio formal, sino que se encarna en intervenciones que afectan a alguno de los ámbitos de acción de la institución, como por ejemplo la gestión del centro, la elaboración de proyectos, el trabajo académico, la regulación de la convivencia, o cualquier otro.

Entre los elementos más relevantes a la hora de impulsar la participación del alumnado en la comunidad educativa, destaca el

papel que asume el equipo docente. Así, resulta imprescindible que los maestros cedan protagonismo a los alumnos y dejen en sus manos todo aquello que se les pueda dejar, hecho que multiplica las posibilidades reales de implicación de los alumnos en la dinámica colectiva. Del mismo modo, los adultos no pueden apartarse del proceso de aprendizaje que requiere su participación. Al contrario, son los responsables de motivar, acompañar y guiar a los alumnos en su trayectoria. Aprender a participar es un ejercicio que no carece de dificultades y resistencias, que hace necesaria la figura cercana de un adulto dispuesto también a comprometerse en la formación de ciudadanos responsables y democráticos.

LA PARTICIPACIÓN SUPONE...

- Implicarse y formar parte de una actividad.
- Intervenir en un proyecto hecho en colaboración con otros.
- Actuar mediante la reflexión, el diálogo y la acción.

INTERVENCIÓN DOCENTE QUE IMPULSA LA PARTICIPACIÓN

- Ceder protagonismo a los alumnos: dejar en sus manos todo aquello que se les pueda dejar.
- Motivar y guiar el proceso de aprendizaje de la participación.

MODALIDADES DE PARTICIPACIÓN

La participación, como la mayoría de fenómenos educativos, se explica mejor como un proceso que evoluciona con el tiempo, más que como un hecho que se produce en un momento escolar determinado. Se puede participar de muchas maneras y con diferentes niveles de implicación. A menudo, las prácticas participativas muy complejas han sido precedidas por otras más discretas y sencillas. En este sentido, vale la pena destacar el valor de cualquier intervención destinada a favorecer la participación de los

alumnos, aunque ésta sea de baja intensidad. También queremos insistir en la conveniencia de plantearse la participación como un ideal educativo que siempre puede ser mejorado. Dado que ésta puede tomar diversas formas, a continuación vamos a ver cuatro modalidades de participación de los chicos y chicas en la escuela: la *participación simple*, la *participación consultiva*, la *participación activa* y la *metaparticipación* (Trilla y Novella, 2000).

- La *participación simple* es aquella en la que el alumnado realiza una actividad que ha sido diseñada y propuesta por los adultos. Los alumnos no deciden la actividad, ni tampoco escogen el contenido, no guían el desarrollo de la misma ni tienen la oportunidad de introducir cambios y modificaciones a lo largo de su realización. La participación consiste básicamente en realizar las acciones o tareas que proponen los maestros. En principio, se trata de un nivel de participación bajo, si bien la adecuación de la actividad a los intereses de los alumnos puede generar una implicación importante por parte de éstos. Participar en una yincana escolar o hacer una representación teatral dirigida por un maestro son ejemplos de esta primera modalidad de participación.
- La *participación consultiva* incluye un nuevo elemento con relación a la participación simple: los maestros piden su opinión a los alumnos y les animan a hacer propuestas respecto a la actividad que se organiza. Los intereses de los niños son considerados por los adultos en el diseño del proyecto, aunque no intervengan de manera directa. Es evidente que el uso de la consulta hecha a los alumnos puede variar considerablemente –se puede hacer un caso relativo de su opinión o bien sentirse muy vinculado a aquello que han manifestado– pero, en cualquier caso, la voz de los alumnos ha sido escuchada con la voluntad de tenerla presente durante la realización de la actividad. Las situaciones

en las que los maestros piden a los alumnos propuestas sobre los temas que les gustaría abordar en la tutoría, sugerencias para organizar un acontecimiento en la escuela o su opinión para establecer la agenda semanal de la clase, son ejemplos de este nivel de participación.

- En la **participación activa**, los alumnos dejan de ser usuarios para ser agentes del proyecto. Ya no se trata de involucrarse en una actividad preparada por los maestros, sino de comprometerse a hacer realidad un proyecto desde el principio hasta el final. Se trata de una participación más intensa y exigente que las anteriores. El rol del maestro también sufre cambios significativos. Si hasta el momento su tarea consistía en diseñar y organizar actividades, ahora su aportación se centra en facilitar el trabajo de los alumnos, y hacerlo atendiendo a la complejidad que comportan las actividades propias de este nivel. En unos casos deberá delegar en los alumnos la preparación y el desarrollo de una acción; en otros, propiciar espacios y momentos para iniciar un proyecto; y en otras ocasiones será necesario un seguimiento próximo del trabajo de los alumnos, animándolos a asumir progresivamente el protagonismo de la actividad. Los proyectos de búsqueda en el aula, la organización por parte de los alumnos de cualquier otro acontecimiento, se pueden incluir en esta tercera modalidad de participación.
- La **metaparticipación** es el más alto nivel de participación y el menos presente en las aulas. En él, los propios alumnos piden, exigen o generan nuevos espacios de participación. La implicación de los alumnos es muy alta: tienen un importante nivel de conciencia del porqué del proyecto, se sienten personalmente afectados por aquello que reclaman, y su capacidad de decisión es enorme, dado que son ellos quienes gestionan la actividad. La intervención de los adultos pasa por ceder a los alumnos espa-

cios importantes de gestión en la dinámica de la institución, y por animarles y ayudarles a consolidar sus iniciativas. Las acciones de grupos de alumnos destinadas a reivindicar sus derechos ante la administración o bien para protestar por algo que consideran injusto se sitúan en este último nivel de participación.

NIVELES DE PARTICIPACIÓN

PARTICIPACIÓN SIMPLE

- Los maestros asumen completamente la gestión y el desarrollo de la actividad.
- Los alumnos realizan las tareas propuestas por los adultos.

PARTICIPACIÓN CONSULTIVA

- Los maestros, después de haber escuchado los intereses del alumnado, organizan la actividad.
- Los alumnos realizan las tareas propuestas por los adultos.

PARTICIPACIÓN ACTIVA

- Los alumnos intervienen en la gestión y el desarrollo de la actividad.
- El maestro facilita la acción del alumnado.

METAPARTICIPACIÓN

- Los alumnos asumen el protagonismo desde el inicio de la actividad, exigiendo y generando nuevos espacios de participación.
- El maestro fortalece las iniciativas de los alumnos y les cede niveles de gestión de la vida en el aula.

LA PARTICIPACIÓN COMO EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN MORAL

Aprender a vivir de forma democrática sólo se puede conseguir viviendo democráticamente. Éste es el argumento más potente cuando se quiere defender la participación de los alumnos en la

vida de los centros educativos. Los valores de igualdad, autonomía, libertad, cooperación, solidaridad, participación y justicia, que a menudo iluminan los idearios escolares, se aprenden realmente en la medida en que los alumnos tienen la oportunidad de vivirlos encarnados en las maneras de organizar el trabajo y gestionar la convivencia en la institución. Participar con los iguales y con la colaboración de los adultos en la vida de los centros llega a ser una insustituible experiencia de educación moral. Lo es en la medida que permite comprometerse y asumir responsabilidades en la dinámica colectiva. La mejor manera de aprender a convivir de manera democrática es implicarse de verdad en la regulación de las relaciones, los dinamismos grupales y los conflictos que, inevitablemente, aparecen en cualquier colectividad. Para favorecer experiencias directas de participación, la escuela tiene a su alcance diferentes posibilidades que podemos agrupar alrededor de dos núcleos de intervención: diseñar prácticas morales y convertir la escuela en una comunidad democrática.

Las prácticas morales son actividades regulares, instauradas en la propia dinámica del centro, que expresan valores y que se desarrollan de manera cooperativa. Son prácticas de diferente naturaleza que invitan con intensidad a participar activamente en la vida de la colectividad. Así, pueden referirse al aprendizaje (el trabajo en grupo o los proyectos finales), a la convivencia (la realización de las asambleas de clase o los equipos de mediadores de conflictos), o a la animación (la organización de fiestas o de actividades deportivas). En todos los casos, se pide al alumno una actitud implicada y responsable, y se le ofrece una situación de trabajo en común.

Si las prácticas morales son experiencias de participación intensas pero puntuales, hacer de la escuela una comunidad democrática es una aspiración de carácter más global. La escuela democrática es aquella que sabe organizarse de manera que estimula

la participación de todos los implicados, porque reconoce como protagonistas de la vida institucional a todos sus miembros, y lo hace atendiendo a los diferentes aspectos que confluyen en ésta:

- Las relaciones interpersonales basadas en el respeto y la confianza.
- El funcionamiento de canales de información ágiles y eficaces.
- La abundancia de prácticas morales.
- El uso del diálogo como procedimiento esencial de la convivencia.

Estar expuesto a un clima moral de estas características tiene importantes consecuencias en la formación de la personalidad moral, tanto respecto a la adquisición de valores, como al desarrollo de las capacidades necesarias para enfrentarse a los retos cotidianos. En definitiva, se facilita en los alumnos el sentido cívico y se les prepara para la participación ciudadana.

LOS CARGOS EN CLASE

Entre los recursos de los que dispone una escuela para favorecer la participación de su alumnado, destacan los cargos de clase y de centro, una práctica pensada para agilizar la gestión de la vida colectiva. La distribución de tareas necesarias para el buen funcionamiento del trabajo escolar y de la convivencia permite la implicación directa de todos los miembros del grupo en la dinámica general, exigiéndoles un servicio a la comunidad e invitándoles a asumir responsabilidades ante los compañeros. Dado que a menudo los cargos son asumidos por un grupo de alumnos, el trabajo cooperativo y la responsabilidad compartida son elementos claves en este recurso, que, con diferentes intensidades, está presente en muchos centros educativos.

Los cargos se concretan en trabajos individuales o colectivos, de diferente duración, y están presentes de manera permanente en la vida de un centro. Algunos cargos pasan a formar parte de las rutinas del aula –control de asistencia, asamblea de clase, delegado, material, equipo de mediación–, mientras que otros son más puntuales como por ejemplo, velar por el cumplimiento de determinados acuerdos, hacer propuestas para celebrar cualquier acontecimiento, ayudas entre iguales en tareas de aprendizaje, etc.

El nivel de participación de los alumnos en una clase está directamente relacionado con las posibilidades que tienen a su alcance para proponer la realización de trabajos concretos, respecto a los que deben responder delante de los compañeros y del maestro. Por eso hace falta destinar un tiempo dentro del horario semanal del grupo para hacer la distribución, realización y evaluación de cargos.

Entre los cargos de máxima responsabilidad se encuentra el de delegado de clase. Pese a que las funciones que asume varían sustancialmente de un centro a otro, hay tareas específicas que consideramos propias de esta figura, y que deberán garantizarse con el fin de dar relevancia al delegado en el día a día de la clase. Éstas son:

- Representar al grupo-clase en diferentes instancias del centro.
- Ejercer de portavoz de sus compañeros, trabajo que implica conocer las opiniones, propuestas y críticas del grupo, y hacerlas llegar a las personas y órganos que corresponda.
- Velar por los intereses del grupo-clase y por el cumplimiento de las decisiones colectivas.
- Asumir las tareas internas al grupo-clase que le sean asignadas, como puede ser controlar la asistencia o actualizar la información que aparece en el tablero.



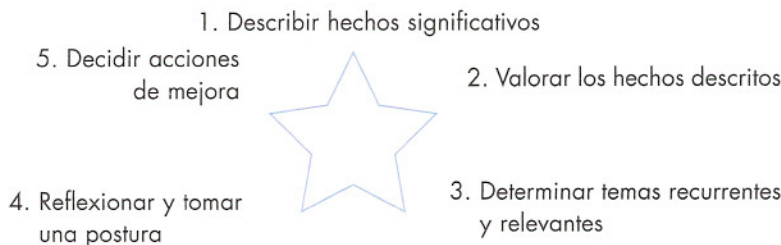
ACTIVIDAD 16 Escribir sobre la participación en el aula

Escribir un diario y utilizarlo para reflexionar sobre la propia práctica profesional es una herramienta formativa agradable y fácil de usar. Además, es muy útil, porque permite ver mejor lo que se produce en el aula, facilita la reflexión sobre lo que sucede y, finalmente, puede impulsar la adopción de nuevas actitudes.

Escribir un diario es una herramienta formativa tan básica que puede aplicarse a cualquier tema. Sin embargo, hemos incluido esta actividad en el apartado destinado a la participación del alumnado porque nos parece especialmente apropiada para abordar esta cuestión, pero escribir un diario puede aplicarse a otras muchas temáticas. En realidad, a todas las cuestiones que aborda este libro. Si os parece oportuno, os sería útil escribir siempre que queráis dirigir la atención a un aspecto de vuestro trabajo como profesores o profesoras que os preocupe y queráis mejorar.

Aquí os proponemos escribir un diario para que reflexionéis sobre la participación del alumnado en la vida del aula, tanto respecto a la adquisición de conocimientos, como al tratamiento de las cuestiones de convivencia o la organización de todo tipo de actividades. En síntesis, escribir sobre la participación en cualquier ámbito de la vida del aula y del centro. Quizá ya tenéis un tema concreto que os preocupa y sobre el cual queréis centrar la escritura. Si no es así, podéis intentar escribir simplemente para ser más conscientes del nivel de participación de vuestro alumnado, de cómo participa, en qué cosas lo hace y en cuáles no. A medida que vayáis adelantando, podréis dirigir el análisis hacia aquellos temas que más os interesen.

Fíjate un tiempo para escribir el diario, un mes puede ser suficiente. Pero también puedes dedicar más tiempo y, pese a las limitaciones que supone, puede ser útil seguir un diario durante menos tiempo. Pero conviene saber cuánto tiempo vas a comprometerte a continuarlo. En la página siguiente te proponemos un procedimiento y consejos para realizarlo. Si has sido disciplinado y el procedimiento te ha funcionado, puedes aplicarlo a otra cuestión. Recuerda los cinco momentos esenciales del proceso.



PROCEDIMIENTO Y CONSEJOS PARA ESCRIBIR UN DIARIO

| | | |
|---|---------------------|--|
| 1 | Tener tema y tiempo | Decide el tema sobre el que quieres escribir, presta atención a todo lo que pasa en el aula, toma breves notas sobre el terreno para acordarte y busca un rato para escribir y pensar. |
| 2 | ¿Cómo escribir? | Escribe en un cuaderno, sólo por una cara y dejando un margen a la izquierda para hacer anotaciones posteriores. Dedica a escribir al menos tres momentos cada semana. Y piensa que más vale poco y a menudo que mucho pero pocas veces. |
| 3 | Describir hechos | Describe acontecimientos, anécdotas e incidentes relativos a la participación del alumnado en la vida de la clase. Esfuérzate por fijarte en cosas importantes que a menudo pasan por alto y descríbelas con detalle. |
| 4 | Hacer valoraciones | Distingue las descripciones de las valoraciones y comentarios personales. Una simple línea vertical a la izquierda del párrafo puede significar que se trata de una opinión y no de una descripción. Vale la pena distinguir y usar estas dos clases de registros complementarios. |
| 5 | Determinar temas | De vez en cuando, debes revisar lo que has escrito con la intención de ir detectando temas recurrentes o cuestiones que te hayan sorprendido o interesado de forma especial. Se trata de convertir los hechos y las valoraciones en temáticas sobre las cuales se pueda reflexionar de manera más general. |
| 6 | ¿Qué pienso? | Destina tiempo a reflexionar y a anotar lo que piensas sobre los temas seleccionados. Si puedes compartir algún momento del proceso, y en especial éste, con otras personas, seguro que saldrás ganando. |
| 7 | ¿Cómo mejorar? | Además de observar la vida de la clase, de escribir y de reflexionar, deberías decidir si puedes mejorar algún aspecto y qué hay que hacer para conseguirlo. |

ACTIVIDAD 17 ¿Cómo participa mi alumnado? *

Evaluar la participación del alumnado en las clases y en el centro es una tarea compleja. Lo es por diferentes motivos. Uno de los más relevantes, sin embargo, se refiere a la cantidad de aspectos diferentes implicados en los procesos participativos.

La actividad que sigue te pide que valores unas preguntas diferentes relacionadas con la participación del alumnado. Si lo haces, es posible darse cuenta y considerar algunos de los muchos aspectos implicados en la participación del alumnado.

Cuando hayas evaluado los diferentes ítems, convendría que pensaras qué debería hacerse para mejorar los resultados que han obtenido una puntuación más baja y también pensar si hay que añadir algo para evaluar mejor la participación de tu alumnado.

1. Valora cada variable del uno al cinco: 1 = nada; 2 = poco; 3 = lo suficiente; 4 = bastante; 5 = mucho.

| ¿CÓMO PARTICIPA MI ALUMNADO? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| ¿Mi alumnado participa activamente en el trabajo que realizamos en las clases? | | | | | |
| ¿Mi alumnado participa en la regulación de la convivencia? | | | | | |
| ¿Mi alumnado participa en la organización de fiestas y actividades de animación? | | | | | |
| ¿Mi alumnado participa a nivel personal? | | | | | |
| ¿Mi alumnado participa en pequeños grupos? | | | | | |
| ¿Mi alumnado participa en sesiones conjuntas del grupo clase? | | | | | |
| ¿Mi alumnado participa en la vida del centro? | | | | | |

* Esta actividad aprovecha un análisis de los procesos participativos realizado por Galceran (2000).

| ¿CÓMO PARTICIPA MI ALUMNADO? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| ¿Mi alumnado participa en creación de las actividades? | | | | | |
| ¿Mi alumnado participa en la decisión de las actividades? | | | | | |
| ¿Mi alumnado participa en la preparación de las actividades? | | | | | |
| ¿Mi alumnado participa en la realización de las actividades? | | | | | |
| ¿Mi alumnado participa en la valoración de las actividades? | | | | | |
| ¿Mi alumnado tiende a participar de manera informal o espontánea? | | | | | |
| ¿Mi alumnado tiende a participar de manera formal u organizada? | | | | | |

2. ¿En qué aspectos crees que podría mejorar la participación de tu alumnado?

3. ¿Querrías añadir algo más respecto a la participación de tu alumnado?



ACTIVIDAD 18 Tres libros y cinco ideas

1. Imagina que te estás preparando para estar durante un tiempo largo como profesor o profesora en un país poco desarrollado en el que no podrás encontrar libros de referencia para realizar el trabajo que te espera. Como se sabe, la compañía aérea con la que viajas limita el peso del equipaje y no puedes llevar demasiada carga. Por tanto, con relación a la temática de este libro (valores, autoconocimiento, participación, trabajos en grupo, etc.) has decidido escoger los tres libros profesionales que más valoras y que consideras fundamentales para desempeñar tu trabajo correctamente. ¿Qué libros te llevarías y por qué motivos lo harías?

Título del libro:

Autor:

¿Por qué te lo llevarías?

Título del libro:

Autor:

¿Por qué te lo llevarías?

Título del libro:

Autor:

¿Por qué te lo llevarías?

2. Presenta cinco ideas pedagógicas derivadas de estos libros que tú compartas.

1.
2.
3.
4.
5.



ACTIVIDAD 19 Puntos de vista

El objetivo de esta propuesta es presentar algunas ideas sobre participación y preguntarte cuál es tu nivel de acuerdo con lo que afirman y, sobre todo, sugerirte que desarrolles lo que piensas a partir de lo que expresa cada párrafo. Puede ser una buena ocasión para perfilar tu pensamiento sobre esta temática; y quien tiene claro lo que piensa suele actuar mejor y de manera más coherente.

Las afirmaciones recogen ideas de diversos autores, pero no diremos el nombre por no condicionar lo que tú piensas. El ejercicio debería empezar con una lectura pausada de cada frase, un momento para pensarlo con calma, otro para plantearse según tu nivel de acuerdo con lo que se afirma y, finalmente, todo el tiempo que quieras para plasmar lo que piensas.

El nivel de acuerdo lo puedes valorar con los siguientes parámetros: 1 = no estoy de acuerdo; 2 = parcialmente de acuerdo; 3 = bastante de acuerdo; 4 = totalmente de acuerdo.

| AFIRMACIONES | PUNTUACIÓN (del 1 al 4) |
|--|----------------------------|
| Impulsar la participación significa dar protagonismo: hay que dejar en manos del alumnado todo aquello que se pueda. | |
| Sin embargo, déjame decir que... | |
| Nadie nace sabiendo participar: el primer día no se sabe. Participar es un contenido que se aprende poco a poco. Hay que motivar y guiar la participación. | |
| Sin embargo, déjame decir que... | |



| AFIRMACIONES | PUNTUACIÓN (del 1 al 4) |
|---|----------------------------|
| <p>La participación es una actitud de dejar espacio en la relación personal y de diseñar actividades que permitan formar parte de ella.</p> | |
| <p>Sin embargo, déjame decir que...</p> | |
| <p>Participar no es sólo dejar hacer cosas al alumnado, ni tampoco es estar siempre abiertos sólo a su opinión. Participar es implicarles en la vida académica mediante la palabra y la acción cooperativa. Participar en el centro es dialogar y realizar proyectos.</p> | |
| <p>Sin embargo, déjame decir que...</p> | |
| <p>Antes de participar realmente en clase, el alumnado ha de asimilar algunas habilidades que les permitan hacer cosas por ellos mismos con responsabilidad y eficacia.</p> | |
| <p>Sin embargo, déjame decir que...</p> | |

- 105 El trabajo en equipo, una exigencia de la tarea educativa
- 106 Requisitos del trabajo en equipos
- 109 Coherencia y respeto por la diversidad
- 111 Coordinar la educación en valores en el centro



ESTE CAPÍTULO TE AYUDARÁ A:

- ✓ Valorar las posibilidades del trabajo cooperativo a la hora de afrontar situaciones cotidianas de la vida en las aulas.
- ✓ Analizar los elementos que intervienen en la creación y consolidación de equipos de trabajo.
- ✓ Elaborar con tus compañeros de claustro una propuesta para coordinar la educación en valores en vuestro centro.
- ✓ Conocer las habilidades personales que facilitan el trabajo en equipo.
- ✓ Analizar temas escolares desde diferentes puntos de vista.

EL TRABAJO EN EQUIPO, UNA EXIGENCIA DE LA TAREA EDUCATIVA

El trabajo en equipo ha transformado el panorama de la gestión y de la actividad laboral durante las últimas décadas. Desde ámbitos tan diferentes como el deporte, la enseñanza, la medicina, la empresa o el cine, se evidencia la necesidad de abordar los retos profesionales a partir de aportaciones complementarias que ayuden a entender la complejidad que plantea cada realidad. Las soluciones unilaterales han entrado en crisis para dar paso a tratamientos interdisciplinarios que resultan del diálogo entre personas y colectivos con capacidades y conocimientos diversos.

En las instituciones educativas se ha producido toda una serie de cambios que han hecho del trabajo en equipo una necesidad profesional que va más allá de los estilos personales a la hora de trabajar como docente. La presencia de diferentes profesionales en un mismo centro –trabajadores sociales, personal sanitario, psicólogos, pedagogos, o educadores sociales– junto con la conveniencia de establecer criterios comunes que orienten la actividad educativa, son aspectos que han intensificado el trabajo cooperativo entre los educadores.

Pero trabajar en equipo no se limita a reunirse más a menudo ni a incrementar el número de reuniones semanales. Trabajar de manera conjunta comporta toda una serie de exigencias que facilitan dinámicas eficientes y que muestran las ventajas de esta nueva forma de afrontar la educación de los niños y de los adolescentes. Algunas de estas exigencias son:

- La definición de un objetivo común que permita aglutinar intereses diversos y clarificar las finalidades del equipo.
- La responsabilidad y coherencia ante los métodos de trabajo que se pactan en función de los objetivos del grupo.

- La complementariedad en la contribución de los participantes.
- Las relaciones de confianza que posibilitan un buen clima de trabajo.

VENTAJAS DEL TRABAJO EN EQUIPO EN LA ESCUELA

Formarse continuamente e intensificar el aprendizaje profesional.

Intervenciones más globales y atentas a cada situación particular.

Enriquecimiento del trabajo personal a partir de las aportaciones de los compañeros. No tener la obligación de saber de todo.

Compartir responsabilidades. Poner en común también disgustos y preocupaciones.

Aumentar la reflexión y el análisis colectivo hacia la práctica educativa.

Incrementar el sentimiento de pertenencia al centro.

REQUISITOS DEL TRABAJO EN EQUIPOS

La creación y consolidación de equipos de trabajo requiere abordar toda una serie de cuestiones de diferente naturaleza —organizativas, pedagógicas o de relación interpersonal— que faciliten la eficacia del trabajo y la estabilidad del equipo. A continuación subrayamos aquellas cuestiones que resultan especialmente significativas.

- *Elaborar un proyecto de equipo.* Si bien los trabajos en equipo acostumbran a surgir con la voluntad de afrontar conjuntamente una temática o dar respuesta a un aspecto de la realidad, en sus inicios se ha de destinar tiempo a: desarrollar las primeras inquietudes que han convocado al equi-

po, compartir las expectativas de todos los miembros, socializar los intereses individuales, priorizar unos objetivos por encima de otros, y ponerse de acuerdo en el trabajo que se quiere emprender, especificando qué se espera de cada uno de los participantes.

- *Instaurar un ambiente de trabajo.* Los equipos necesitan toda una serie de aspectos formales que los hagan posibles y que permitan un funcionamiento ágil. Aspectos muy simples como el compromiso de asistir habitualmente, o establecer un calendario de reuniones, ayudan a crear rutinas facilitadoras de la dinámica grupal. Del mismo modo, la elaboración de planes de trabajo en los que se concreten las tareas que ha de realizar cada miembro del grupo, en función de sus conocimientos y posibilidades, contribuye a que todo el mundo encuentre su lugar en el equipo y se vincule de manera real al proyecto colectivo. Así, los aspectos organizativos tienen que animar el trabajo cooperativo y a la vez respetar la autonomía individual.
- *Formar un equipo equilibrado.* La formación de equipos de trabajo en un centro educativo acostumbra a ser signo de dinamismo y de preocupación para la formación y la innovación docente. A veces los equipos de trabajo surgen espontáneamente a propósito de intereses compartidos por diferentes miembros del claustro. En otras ocasiones, es necesaria la intervención de alguien –un miembro del personal de dirección o cualquier otro docente– con capacidad para aglutinar intereses diversos y buscar proyectos suficientemente amplios que puedan relacionar diferentes inquietudes. Sea cual sea la forma de iniciar un equipo de trabajo, es importante que éste no se vea desbordado por un número excesivo de personas. El volumen del equipo debe permitir una gestión ágil, el conocimiento mutuo y una implicación real de todo el mundo.

- *Incorporar nuevos miembros al equipo.* A menudo el relevo generacional o la incorporación de nuevos miembros comporta cierto desequilibrio en los equipos de trabajo y puede llegar a cuestionar sus finalidades originales. Compatibilizar la tradición y la innovación es una tarea que no siempre es fácil de llevar a cabo. Así, prever procesos de socialización de las personas que llegan a un equipo y atender a los nuevos profesores es un trabajo necesario y muy rentable para cualquier centro educativo. Por otra parte, hay que mantener la voluntad de estimular las iniciativas personales de innovación, que caracteriza el trabajo cooperativo y de la que también deben salir beneficiados los nuevos maestros de un equipo de trabajo.
- *Incluir la práctica reflexiva en la actividad de los equipos de trabajo.* Pese a que el objetivo de la mayoría de equipos de trabajo es diseñar intervenciones específicas que permitan optimizar algún aspecto de la escuela, hay que establecer mecanismos que garanticen acciones de calidad y que frenen el activismo que suelen provocar las urgencias del día a día. El trabajo en equipo es una posibilidad para reflexionar sobre las prácticas y los problemas profesionales y, por lo tanto, tiene que incluir momentos para la toma de conciencia, la crítica y la reflexión colectiva. Establecer espacios para discutir juntos permite regular la propia actividad del grupo e introducir las modificaciones necesarias durante el proceso de intervención.
- *Afrontar los conflictos.* Cualquier dinámica colectiva comporta problemas profesionales y personales entre sus miembros. Contar con ellos y no ignorarlos es la primera condición para evitar que éstos tengan un peso excesivo y alteren el trabajo y la convivencia en el equipo. Incorporar el tratamiento conjunto de los problemas a la dinámica de trabajo estimula la comunicación entre el profesorado, no sólo respecto a conflictos personales, sino también a preocu-

paciones y malestares que a menudo tienen origen en las aulas. Por otro lado, formar parte de un equipo también requiere un aprendizaje entre diferentes personalidades. El conocimiento mutuo ayuda a prever algunos conflictos y a aprovecharse de las divergencias. Por último, el respeto a los demás, cierto nivel de tolerancia, capacidad para relativizar algunos temas y sentido del humor son aspectos personales de gran valor para gestionar los conflictos.

HABILIDADES PERSONALES QUE FACILITAN EL TRABAJO EN EQUIPO

Disposición para cambiar de opinión cuando sea necesario.

Capacidad para relativizar algunas discrepancias en el equipo.

Reconocer que otros saben más sobre un tema.

Expresar asertivamente las ideas.

Saber pedir ayuda sin infravalorarse por ello.

Dirigir las críticas a las ideas y no a las personas.

Usar el conocimiento mutuo en beneficio del trabajo en equipo.

COHERENCIA Y RESPETO POR LA DIVERSIDAD

Uno de los principios más compartidos entre el profesorado es la necesidad de establecer criterios que aporten coherencia a la actuación de todos los profesionales que intervienen en la institu-

ción educativa. En los idearios de los centros se hace un esfuerzo para reunir los ideales pedagógicos que guían la práctica cotidiana y la formación de los alumnos. Se entiende que la definición de proyectos sólidos permite orientar la intervención de manera más eficaz, priorizando aquellos aspectos que se consideran claves y dejando en segundo término otros menos relevantes con relación a los objetivos que se pretenden lograr.

Por otra parte, el colectivo docente también apuesta por una educación atenta a la diversidad y respetuosa con la diferencia. Es necesario que, desde las escuelas y los institutos, se forme a los alumnos en valores como el respeto y la tolerancia, y se propicie el conocimiento de diferentes culturas y posicionamientos ideológicos ante hechos socialmente controvertidos. Esta preocupación queda recogida en el currículum escolar, y de manera particular en áreas como la tutoría, la educación para la ciudadanía o los temas transversales. De entre las funciones que asume la institución escolar se enfatiza la formación de ciudadanos democráticos capaces de participar en sociedades plurales.

Coherencia en los mensajes y atención a la diversidad llegan a ser principios educativos que, llevados al extremo, resultan antagónicos, pero que la realidad de los centros muestra que se necesitan y retroalimentan mutuamente, evitando así los riesgos que pueden generar por separado. Así, un exceso de coherencia puede derivar en prácticas educativas adoctrinadoras, excesivamente simples y empobrecedoras para la formación del alumnado. Del mismo modo, una intervención acogedora con la diversidad, pero poco definida con relación a los objetivos educativos que la orientan también resulta inadecuada para el desarrollo de los alumnos.

El necesario equilibrio entre coherencia en los criterios que orientan la acción docente y atención a la diversidad, sólo se puede abordar desde intervenciones respetuosas con la autono-

mía personal y comprometidas con los proyectos colectivos. En este sentido, el trabajo en equipo pasa a ser una posibilidad excepcional. El trabajo cooperativo entre los docentes es imprescindible para establecer criterios que permitan orientar la práctica educativa más allá de los estilos personales de cada profesor. Es necesario que los proyectos que se generan en cada escuela disfruten del máximo nivel de consenso entre los profesionales que deben iniciarlos y que todo el mundo se sienta personalmente responsable de las decisiones colectivas. Pero a la vez también es importante que el equipo no ahogue las individualidades, ni ignore las diferencias ideológicas o profesionales de sus miembros. El trabajo cooperativo aporta complementariedad a los puntos de vista, y posibilita la toma de acuerdos compartidos.

COORDINAR LA EDUCACIÓN EN VALORES EN EL CENTRO

Entre los trabajos compartidos por todo el profesorado de un centro destaca la formación en valores del alumnado. Si bien los aprendizajes vinculados a los contenidos específicos de cada asignatura se asignan a los especialistas o maestros que la imparten, el aspecto formativo es una responsabilidad del equipo docente en su conjunto. La responsabilidad compartida no implica, sin embargo, que todo el mundo tenga las mismas tareas, ni tampoco debería suponer una relajación en la actitud personal del profesorado, confiando en que un trabajo que es de todos, se hace solo. De hecho, apostar por una eficaz y significativa educación en valores requiere un trabajo de equipo docente que establezca momentos y espacios de intervención, que delegue responsabilidades específicas y que coordine las acciones llevadas a cabo.

Un trabajo en equipo destinado a elaborar una propuesta de centro que garantice una educación en valores activa debe llegar a acuerdos mínimos que sean respetados por todo el profesorado, y a la vez debe dejar un amplio margen de actuación para que cada maestro tenga suficiente autonomía en su intervención. El trabajo en equipo tiene como objetivo establecer prioridades, definir espacios y momentos de intervención y distribuir trabajos concretos.

Entre las posibilidades de trabajar la educación en valores que están al alcance de cualquier centro y que el equipo docente debería considerar, encontramos como mínimo los siguientes espacios:

- *Educación para la ciudadanía*. La asignatura que se imparte en algunos cursos de educación primaria y de secundaria obligatoria permite trabajar sistemáticamente la adquisición de conocimientos relevantes y el desarrollo de las capacidades personales necesarias para formarse como ciudadano.
- *Tutoría*. Especificar qué funciones se otorgan a la tutoría, como espacio fundamental de educación en valores, reconociendo las diferentes dimensiones de ésta: el trabajo en el aula con el grupo-clase; la acogida, seguimiento y ayuda individual a cada alumno, y también la regulación y dinamización de la vida colectiva.
- *Temas transversales*. Establecer los contenidos de cada materia que tratan temas de valor. Considerar temáticas transversales significativas y determinar en qué espacios se trabajarán (de manera interdisciplinar, en una sola asignatura, desde un crédito variable, o de otras).
- *Contenidos actitudinales de todas las áreas*. Los profesores responsables de las diferentes materias deberán manifestar qué contenidos de valor trabajan.

- *Clima del centro.* La institución educativa es un elemento clave de educación en valores. Por eso, hay que crear una cultura que empape de valores a los alumnos. Establecer espacios de participación, de encuentros con familias, de conocimiento entre alumnos de diferentes cursos, etc., son aspectos que tiene que decidir el conjunto del profesorado.
- *Prácticas de ciudadanía.* Implantar programas de aprendizaje-servicio a la comunidad permite ofrecer experiencias significativas que preparen al ejercicio de la ciudadanía. Éstas facilitan a los alumnos implicarse en un servicio a la comunidad que se prolonga con actividades de aprendizaje escolar. Es uno de los mejores dinamismos de formación personal y de educación cívica.



ACTIVIDAD 20 Pausa para reflexionar*

Esta actividad podríamos haberla situado en casi todos los capítulos de este libro. Lo que pretende trabajar —el hábito de ser consciente del comportamiento propio— es útil en cualquier situación relacional y, como ya sabemos bastante bien, todos los capítulos menos el primero hacen referencia a tareas educativas que implican relaciones interpersonales o grupales. Por tanto, es apropiada en una infinidad de situaciones formativas.

La «Pausa para reflexionar» es una actividad de toma de conciencia que, de manera natural, todo el mundo aplica con cierta frecuencia. Aquí simplemente querríamos ayudar a ver los pasos que implica, así como facilitar la adquisición del hábito de aplicarlos.

Con esta actividad se trata de detener un instante el curso de los hechos para reflexionar sobre el comportamiento propio o, aún mejor, para reflexionar sin que los hechos lleguen a detenerse del todo. Normalmente, tendría que aplicarse en situaciones de tensión, conflicto, dificultad o desorientación. El objetivo es darse cuenta de lo que estamos haciendo, hacer una rápida valoración y modificar el comportamiento si nos parece oportuno. Es un ejercicio que ahora explicaremos con detenimiento, pero que se ha de aprender a aplicar de manera rápida en cualquier situación. Se puede aplicar con papel, lápiz y todo el tiempo que queramos, pero su utilidad es máxima cuando se superpone temporalmente a los hechos sobre los que necesitamos reflexionar. El título más acertado para esta actividad sería: «Hacer y reflexionar a la vez».

Esta actividad consta de tres momentos. Deberías leerlos con atención y familiarizarte hasta aprender de memoria las preguntas guía.

| | |
|---|---|
| 1 | Date cuenta de que estás en una situación complicada ante la cual no sabes qué hacer, no estás seguro de estar comportándote correctamente o no sabes si realmente estás haciendo lo que quieres hacer. |
| 2 | <p>Preguntarse mentalmente y de manera rápida lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ahora y aquí, ¿qué nos está pasando? • Y yo, ¿qué estoy haciendo, qué siento, qué pienso? • ¿Qué deseo que pase o qué quiero conseguir? • ¿Qué estoy haciendo que lo impide o dificulta? |
| 3 | Respira, tranquilízate y haz lo que te parezca más adecuado. |

* Adaptado a partir del libro de Senge (1995, pp. 226-228).

Imaginemos cómo se aplicaría el ejercicio en una situación hipotética:

Hace casi una hora que discutimos. La reunión se está alargando, todavía quedan muchos temas por tratar y el clima se ha crispado. El debate, o la batalla, ha empezado cuando hemos intentado decidir qué hacemos con un alumno problemático y reincidente: lo expulsamos del centro durante unos días –una de las posiciones de los profesores– o, simplemente, tal como prefiero yo mismo y algunos compañeros, le advertimos y le ponemos como castigo que destine las horas de patio a ayudar en tareas de biblioteca. Nuestro debate ya ha pasado a las diversas maneras de entender la educación y está acercándose a las descalificaciones personales. Es un buen momento para hacer un ejercicio de «Pausa para reflexionar».

- *Ahora y aquí, ¿qué nos está pasando?*

Nos hemos metido en un debate agresivo que hace peligrar las relaciones entre el profesorado.

- *Y yo, ¿qué estoy haciendo, qué siento, qué pienso?*

Estoy interviniendo con mucha furia porque he dedicado muchas horas a este chico y siento que mi trabajo se está poniendo en entredicho y no ha servido para nada.

- *¿Qué deseo que pase o qué quiero conseguir?*

Aparte de lo que quiero, hay muchas cosas que no quiero. Por ejemplo, no quiero pelearme con mis compañeros de nivel, alargar inútilmente la reunión, tener que ir a hablar con la dirección sin un acuerdo. Y querría que se reconociera el trabajo que he hecho con este chico y, sobre todo, que él se diera cuenta de que hemos pensado en él más allá de expulsarlo.

- *¿Qué estoy haciendo que lo impide o dificulta?*

Pues lo peor de todo, dejarme llevar por la pasión, atacar a mis compañeros y compañeras de nivel, ponerme nervioso...

Puede ser suficiente para cambiar el tono de las intervenciones, para reorientar el objetivo del debate, para tener un momento de confianza con mis compañeros y explicarles que me siento interpelado porque me he dedicado mucho a este chico, para intentar buscar una solución que agrade a todo el mundo. Muchas veces, el mero hecho de mirar por un instante la situación desde fuera es suficiente para mejorarla.



1. Antes de lanzarte a aplicar este método en tiempo real, te proponemos hacer una prueba escrita con una situación reciente que recuerdes.

| | |
|---|---|
| 1 | ¿De qué situación se trataba? |
| 2 | <p>Responde a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ahora y aquí, ¿qué nos está pasando? • Y yo, ¿qué estoy haciendo, qué siento, qué pienso? • ¿Qué deseo que pase o qué quiero conseguir? • ¿Qué estoy haciendo que lo impide o dificulta? |
| 3 | ¿Qué quieres hacer? |

2. Ahora estás en plena disposición de aplicar esta estrategia de toma de conciencia en todas aquellas situaciones que lo requieran. Intenta hacerlo siempre que puedas, tómatelo como un hábito, de vez en cuando piensa si lo aplicas lo suficientemente a menudo y qué resultados obtienes. Intenta mejorar sin desanimarte.



ACTIVIDAD 21 ¿Qué significa «cooperación»?

Te proponemos que analices desde diferentes perspectivas el concepto de *cooperación*. Hemos dicho en las páginas anteriores que este valor configura la base del trabajo en equipo. Ahora lo que querríamos es dar el máximo contenido a dicho concepto. Tenerlo claro no asegura trabajar mejor en equipo, pero a pesar de ello puede ser una importante ayuda para conseguirlo.

La siguiente actividad quiere analizar el término en profundidad y, para hacerlo, a partir de una primera aproximación conceptual, te proponemos que respondas a las preguntas que guían cada uno de los siguientes apartados. Realizar este ejercicio os permitirá obtener una idea más completa del concepto de *cooperación*.

Cooperación: Es la acción de tomar parte con los demás en la realización de una obra hecha en común.

- *Ejemplos.* ¿En qué situaciones es importante este valor? ¿Recuerdas situaciones concretas en las que este valor tuvo un papel relevante en la vida de un grupo?
- *Valores similares.* ¿Qué otros términos tienen un significado parecido? Cuando una persona manifiesta este valor, probablemente también manifestará otros. ¿Cuáles?
- *Valores en conflicto.* ¿Qué contravalor es el opuesto? ¿Qué contravalor dominaría si el valor que analizamos no estuviera presente?
- *Beneficios.* ¿Por qué es bueno este valor? ¿Qué provecho consigue la persona que manifiesta este valor? ¿Qué beneficio puede extraer la colectividad donde se ejerce este valor?
- *Limitaciones.* ¿Qué podría pasar con un exceso de este valor? ¿En qué circunstancias las personas expresan desaprobación ante este valor?



ACTIVIDAD 22 Visiones y puntos de vista

El egocentrismo es una de las principales dificultades del trabajo en grupo. En un sentido amplio y coloquial, llamamos egocentrismo a la tendencia a ver las cosas desde una única posición, que normalmente es la que cada persona defiende como propia. Esta falta de flexibilidad perjudica de manera grave al trabajo en grupo. Para mejorar el trabajo colectivo, hay que desarrollar la habilidad de situarse en diferentes perspectivas. Hay que aprender a mirar, pensar y sentir desde diferentes posiciones. Esto no obliga a modificar la propia opinión, ni tampoco a adoptar en cada momento una opinión distinta. Significa simplemente que somos capaces de ver las cosas desde nuestra perspectiva y también desde la perspectiva de los demás: pensar poniéndose en el lugar de todos los implicados. La calidad del trabajo en grupo se incrementa cuando sus miembros son capaces de tratar los temas que les afectan flexibilizando la visión.

Para entrenar esta habilidad os proponemos un par de ejercicios complementarios.

Los seis sombreros*

En este ejercicio te proponemos que adoptes sucesivamente seis puntos de vista o actitudes diferentes delante de un tema sometido a consideración: seis sombreros de colores diferentes. En este caso, los sombreros se refieren a actitudes o distintas formas de afrontar un problema. Ver las cosas con una visión diferente enriquece las soluciones y entrena la flexibilidad.

Es una actividad que puedes desarrollar individualmente y por escrito, pero que también podrías hacer en grupo y hablando. En este último caso, los miembros del grupo piensan sobre el problema poniéndose todos a la vez el mismo sombrero y cambiándoselo sucesivamente. Por lo tanto, más que discutir, se trata de que todos los miembros del grupo se fijen a la vez en un problema con la misma actitud, y que la vayan cambiando.

A partir de todas las visiones podrá llegarse a una mejor posición del grupo. Pero ¿cuáles son estos seis sombreros de colores o maneras de ver una cuestión?

* Este ejercicio es una adaptación realizada a partir de una propuesta de De Bono (1995).

LOS SEIS SOMBREROS

| | |
|--|--|
| Sombrero blanco Información objetiva | Cuando se adopta esta postura, sólo se pueden aportar informaciones contrastables, no es el momento de las opiniones, deseos o ideas. Sólo sirven los datos sobre el tema sometido a consideración. |
| Sombrero rojo Hablar de emociones | Con este sombrero hablamos de las emociones que sentimos ante el tema, de lo que nos gustaría, de las dudas, de los miedos, de las angustias. Sólo sirve lo que nos dice el corazón y no debe negarse ni discutirse lo que se nos dice. |
| Sombrero negro Visión pesimista | Sin excederse, es el momento de ser negativo, de ver los peligros, de imaginar lo peor que pueda llegar a pasar. Sólo sirve pensar en las cosas malas que nos pueden suceder. |
| Sombrero amarillo Visión optimista | Ahora es el momento de ser positivo, de ver el lado bueno de las cosas, las ventajas, de imaginar las muchas cosas agradables que pueden suceder. Sólo se puede pensar en que todo irá bien. |
| Sombrero verde Ideas creativas | En esta posición, se trata de imaginar el máximo número de ideas creativas. Se han de buscar alternativas y hacer propuestas que no se criticarán, en este momento. Sólo se puede ser original para intentar resolver el tema que se debate. |
| Sombrero azul Síntesis y plan de acción | El último punto de vista pretende usar todo lo que hemos pensado hasta este punto para producir alternativas, decidir cuál nos parece más oportuna y pensar un plan para aplicarla. Sólo sirve la voluntad de encontrar una solución acertada y posible al tema planteado. |

...

Ahora estáis en disposición de definir un problema del centro que os preocupe y de anotar cómo lo veis desde cada uno de los sombreros.

LOS SEIS SOMBREROS

Sombrero blanco
Información objetiva

Sombrero rojo
Hablar de emociones

Sombrero negro
Visión pesimista

Sombrero amarillo
Visión optimista

Sombrero verde
Ideas creativas

Sombrero azul
Síntesis y plan
de acción

Ponerse en el lugar del otro

Este ejercicio también entrena la capacidad de adoptar diferentes visiones y puntos de vista. Ahora, sin embargo, tendremos que tomar la posición de las distintas personas implicadas en el tema que se somete a consideración. Por lo tanto, no se trata de cambiar de actitud, sino de cambiar de punto de vista personal. Es necesario ponerse en la piel de cada uno de los afectados y ver las cosas desde su punto de vista. Cuando hayamos realizado todo el trayecto, quizá veamos cosas que antes no éramos capaces de percibir.

PROBLEMA Y PROTAGONISTAS

Tema a debate:

Implicados: Yo mismo/a.

MIRADAS

| Implicados | Puntos de vista |
|---|-----------------|
| ¿Cuál es mi punto de vista? | |
| | |
| (...) | |
| ¿Puedo añadir algo a mi punto de vista? | |



ACTIVIDAD 23 Equipos docentes efectivos

La calidad de los centros educativos depende en gran parte de la efectividad en el trabajo de sus equipos docentes. Y los equipos docentes son efectivos si logran un nivel alto en un conjunto de variables que caracterizan su funcionamiento. Variables como por ejemplo las siguientes: la claridad de los objetivos, la comunicación y participación fluidas, la distribución del poder entre sus miembros, la habilidad para tomar decisiones, la disposición a tratar los conflictos internos, la cohesión y la buena relación interpersonal y, para acabar este incompleto listado, la capacidad de evaluar e innovar. Dada la importancia de estas variables, te pedimos que pienses y valores el nivel de tu equipo docente en cada una de ellas. Cuando hayas evaluado las diferentes variables, convendría que pensaras qué debería hacerse para mejorar los resultados de las que han obtenido una puntuación más baja.

Valorad cada variable del uno al cinco: 1 = nada; 2 = poco; 3 = lo suficiente; 4 = bastante; 5 = mucho.

| VARIABLES DE LOS EQUIPOS DOCENTES EFECTIVOS | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Suelen estar claras las tareas a las que se ha de enfrentar el equipo docente. | | | | | |
| Es fácil expresar libremente ideas y hacer propuestas en las reuniones del equipo docente. | | | | | |
| Todo el mundo participa aportando puntos de vista en los debates y esfuerzo en los momentos de trabajo. | | | | | |
| Los temas se analizan de manera ordenada y se toman decisiones con claridad. | | | | | |
| La toma de decisiones se basa en la discusión y el acuerdo. | | | | | |
| Se aplican con determinación las decisiones adoptadas. | | | | | |



| VARIABLES DE LOS EQUIPOS DOCENTES EFECTIVOS | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Se pueden comentar los conflictos que surgen entre los miembros del equipo docente. | | | | | |
| La coordinación y el liderazgo del equipo docente funcionan de manera correcta. | | | | | |
| El equipo docente tiene la confianza de la dirección del centro. | | | | | |
| Los temas se abordan y solucionan sin eternizarlos. | | | | | |
| Se fomenta la innovación y el cambio en la manera de hacer las cosas. | | | | | |

- 127 Hacer una escuela mejor
- 129 ¿Qué es la cultura moral?
- 132 La influencia moral de las comunidades democráticas
- 133 La escuela como comunidad
- 133 La escuela como comunidad democrática
- 135 Favorecer la participación de las familias en la escuela
- 136 Conocer el entorno en el que viven las familias de los alumnos
- 136 Mejorar la comunicación con las madres y los padres de los alumnos
- 137 Ofrecer ayudas a las familias que más lo necesitan
- 138 Reconocer la importancia de la participación de las familias

ESTE CAPÍTULO TE AYUDARÁ A:

- ✓ Ser consciente de la importancia que tienen las iniciativas individuales en la mejora de un centro educativo
- ✓ Conocer los elementos que configuran la cultura moral de una escuela y las prácticas que permiten trabajar cada uno de ellos.
- ✓ Distinguir las características de las comunidades democráticas y valorar su influencia en la formación moral de los alumnos.
- ✓ Reflexionar sobre la importancia que tienen las familias en la educación de sus hijos y conocer recursos para favorecer su implicación en la escuela.

HACER UNA ESCUELA MEJOR

Las actividades que día a día se producen en un centro educativo son imposibles de listar. El trabajo que se hace desde los equipos de dirección, el que hace cada profesor en su clase, las intervenciones de los tutores con cada alumno y cada familia, las gestiones que lleva a cabo el personal de administración, los esfuerzos de los equipos de cocina para adaptarse a las necesidades de los diferentes colectivos, la actividad realizada por el alumnado, la acción de las familias, o la colaboración de profesionales que puntualmente intervienen en el centro, son sólo algunos ejemplos que ponen de manifiesto la complejidad y variedad del trabajo que se realiza en una escuela. Pese a esta aparente dispersión de tareas, todas se dirigen de manera más o menos directa en una misma dirección: hacer una escuela mejor.

Con la expresión «hacer escuela» nos referimos a un conjunto de elementos que permiten emprender un proyecto colectivo que sólo puede avanzar a partir de las aportaciones individuales. Así, «hacer escuela» se refiere a:

- Actitudes personales implicadas en la evolución de un centro.
- Estilos de convivencia basados en el respeto y el conocimiento mutuo.
- Voluntad de unirse con otros para colaborar en acciones puntuales.
- Sentimientos de encontrarse a gusto dentro de la institución.

Es un proceso dinámico siempre inacabado, que a medida que se consolida permite que los centros se impliquen de manera continuada en procesos de optimización y de mejora.

Si bien todos los miembros y sectores de la comunidad educativa tienen su responsabilidad en la construcción de un proyecto común, entendemos que los equipos de dirección deben

asumir un papel de liderazgo. Su visión global y sus funciones específicas por ser los principales responsables del centro, los coloca en una situación privilegiada a la hora de impulsar medidas concretas. Algunas de las que creemos que permiten hacer avanzar los proyectos escolares y dinamizar la colectividad son las siguientes:

- Favorecer la vida asociativa con el objetivo de intensificar el sentimiento de pertenencia. Incorporar a las familias a la vida cotidiana es uno de los retos más urgentes que actualmente se plantea la escuela.
- Fomentar la participación de todo el mundo y diseñar prácticas concretas que inviten a los diferentes sectores –alumnos, personal no docente, maestros y familias– a implicarse de manera real en la dinámica común.
- Incorporar mecanismos para canalizar ágilmente la información entre profesores, alumnos y también con las familias. Este elemento es clave a la hora de fomentar la participación.
- Favorecer la toma de decisiones colectivas entre el profesorado, de forma que todo el mundo se sienta comprometido con aquellas medidas que se quieren implementar respecto a cuestiones de carácter general que afectan a toda la comunidad.
- Establecer un sistema de reuniones entre el profesorado que potencie el trabajo en equipo y garantice la comunicación y el intercambio entre diferentes niveles educativos.
- Conocer los servicios y entidades del barrio que pueden ser de interés para la escuela, y establecer relaciones de colaboración en los casos que sea necesario.

Evidentemente, cada centro deberá decidir qué estrategias resultan más adecuadas para su realidad. Pero más allá de las diferencias entre unos y otros, «hacer escuela» requiere siempre de procesos de participación y de proyectos de innovación que mejoren la oferta educativa del centro.

¿QUÉ ES LA CULTURA MORAL?

La cultura moral se refiere al conjunto de elementos presentes en la organización, la dinámica y el estilo de relaciones de un centro educativo. Son prácticas, metodologías didácticas, recursos pedagógicos y valores compartidos que, progresivamente, quedan definidos en el interior de cada institución. Pese a la singularidad de cada realidad concreta, la cultura moral de cualquier escuela tiene que favorecer el crecimiento integral de los niños y dar respuesta a las necesidades y retos que se plantean en su contexto. La cultura moral es, por lo tanto, el resultado de todo aquello que se produce en una comunidad educativa.

La multiplicidad de elementos que configuran la cultura moral de un centro educativo dificulta una descripción exhaustiva. Aun así, hay núcleos que nos permiten aproximarnos a su complejidad y recoger algunos de los elementos que la definen. Elementos como: las relaciones interpersonales, las rutinas y normas escolares, las tareas curriculares y las actividades globales.

- *Las relaciones interpersonales* en la escuela se crean a partir de las interacciones que establecen los alumnos, el profesorado, el personal no docente y las familias. La manera en que se desarrollan estas relaciones y los valores que cristalizan en cada una de ellas define en gran parte el estilo de convivencia del centro. Una convivencia que continuamente se ve atravesada por los intercambios afectivos entre sus protagonistas. Así, los encuentros cara a cara entre iguales o entre adultos y jóvenes son un elemento capital de la cultura moral, que permiten establecer vínculos personales imprescindibles para sentirse miembro de la colectividad e implicarse en todo aquello que ayuda a hacer escuela.
- *Las rutinas y las normas escolares* tienen la función de regular la vida social. Gracias a ellas, muchos hechos cotidia-

nos se resuelven con gran eficacia. Las rutinas pautan la conducta de las personas en situaciones que aparecen con frecuencia. Cuando los alumnos las incorporan a su actuación, la dinámica escolar es más ágil. Por otra parte, las normas que tiene un centro facilitan la convivencia. Mediante la normativa, cada comunidad favorece maneras de hacer, prevé conductas no deseadas y corrige comportamientos incorrectos. El contenido de las normas vigentes en una escuela, la participación de los alumnos en su formulación, los procesos que se siguen para definirlos y para abordar las infracciones, y las maneras que tiene el centro para darlas a conocer forman parte de su cultura moral.

- **Las tareas curriculares** llenan gran parte del tiempo que los alumnos pasan en la escuela. Habitualmente son actividades que se realizan en clase y que han sido preparadas previamente por los maestros. Mientras se hacen los trabajos y tareas que se les piden, los chicos y chicas aprenden contenidos, desarrollan capacidades, adquieren valores e interactúan con sus compañeros y maestros. Las formas de organizar el trabajo de los alumnos –trabajo cooperativo, trabajo por proyectos, trabajo individual u otros– incluyen valores e invitan a desarrollar unas habilidades u otras. Pero las actividades académicas no agotan el abanico de trabajos que se hacen dentro del aula. Paralelamente al desarrollo del currículum, en clase se abordan cuestiones socialmente controvertidas y se discuten conflictos del propio grupo con voluntad de resolverlos. El conjunto de actividades, dinámicas de trabajo, tratamiento de temas y contenidos trabajados en cada grupo-clase tienen efectos muy significativos en la formación de los alumnos y es un núcleo importante a la hora de definir la cultura moral de un centro.
- **Las actividades globales** que se hacen a nivel de escuela acostumbran a presentar importantes niveles de compleji-

dad y a poner énfasis en aspectos relacionales y de valores por encima de las tareas estrictamente académicas. A menudo se trata de actividades globales que trabajan diferentes aspectos a la vez y que han sido organizadas con la intención explícita de crear espacios de comunicación y de favorecer el conocimiento entre los diferentes miembros de la comunidad. Las fiestas, semanas culturales, campeonatos deportivos o salidas son algunos ejemplos. Se trata, en general, de actividades con una fuerte carga vivencial que generan estados de ánimo positivos y que apuntan directamente a la creación de la cultura moral en el centro.

Los núcleos en torno a los cuales se define la cultura moral están presentes en cualquier institución. En todas las escuelas se establecen relaciones interpersonales entre sus miembros, funcionan diversas normas, se realizan tareas curriculares y se producen actividades globales. La diferencia entre la cultura moral de diferentes centros radica en cómo estos núcleos toman forma y arraigan en la vida cotidiana. Cuantas más prácticas se

NÚCLEOS DE LA CULTURA MORAL

RELACIONES INTERPERSONALES

Intercambios afectivos entre los diferentes miembros de la escuela.

RUTINAS Y NORMAS

Pautas que facilitan la convivencia en el centro.

TAREAS CURRICULARES

Tratamiento de temas y maneras de organizar el trabajo dentro de cada clase.

ACTIVIDADES INSTITUCIONALES

Actividades globales y complejas que tienen como objetivo favorecer el intercambio y la comunicación entre los miembros de la comunidad.

definen para fortalecer cada uno de estos núcleos, más posibilidades hay de crear comunidades democráticas de aprendizaje y de convivencia. Comunidades con un clima moral que favorece el sentido de pertenencia al colectivo y que invite intensamente a cada uno de sus miembros a implicarse en el proyecto común de construir la escuela.

LA INFLUENCIA MORAL DE LAS COMUNIDADES DEMOCRÁTICAS

Muchos de las cosas que realmente influyen desde el punto de vista moral no se realizan deliberadamente como un acto moral, ni están programadas con anticipación por los educadores. En la escuela hay espacios diseñados explícitamente para favorecer la adquisición de valores y actitudes virtuosas en los alumnos, pero existen muchas situaciones de gran potencialidad desde el punto de vista moral que no se han pensado para cumplir esta función. Son situaciones en las que los chicos y chicas aprenden y se forman por el mero hecho de participar y de estar inmersos en un ambiente determinado. Por todo esto decimos que los efectos que tiene el conjunto del medio escolar en la construcción de la personalidad de cada alumno son especialmente significativos y que vale la pena pensar en clave moral sobre la institución escolar en su globalidad.

Conseguir escuelas potentes a la hora de promover la formación moral supone asumir dos grandes retos: aportar bienestar a los alumnos y garantizar un clima de libertad respetuoso con las diferentes maneras de ser y de pensar. Entendemos que la construcción de comunidades democráticas permite abordar este trabajo con eficacia.

La escuela como comunidad

Para que la escuela llegue a ser una comunidad hay que hacer de ella un espacio que ofrezca a sus miembros propuestas coherentes encaminadas a conseguir determinados objetivos. La identidad de cada comunidad queda traducida en sus relaciones, actividades, dinámicas de convivencia, rutinas de funcionamiento y celebraciones. Las finalidades que se persigue cristalizan de diversas maneras en todas estas prácticas, de forma que, quien participa en ellas, queda contagiado de las características propias del ambiente que las envuelve. Más que aprender moral, la moral se incorpora por ósmosis. La abundancia de prácticas coherentes y su repetición facilitan la inmersión en un conjunto de valores que se ejercitan de manera natural, a menudo con poca conciencia.

Por otro lado, la comunidad da respuesta a las necesidades de relación de sus miembros, aportándoles bienestar moral. La escuela, en cuanto que comunidad, garantiza la seguridad de los chicos y chicas, y pasa a ser no sólo un lugar de trabajo, sino también un espacio de encuentro personal, un lugar cálido en el que sus miembros se encuentran a gusto, se sienten aceptados y participan en proyectos que refuerzan el ideal colectivo.

La escuela como comunidad democrática

Para que una escuela se convierta en un importante potencial de educación moral no es suficiente crear una comunidad densa en prácticas morales coherentes, que marquen trayectorias definidas de valores. Un énfasis excesivo en las cuestiones colectivas puede comportar peligros, como por ejemplo la limitación de la libertad individual o la falta de ejercicio de la autonomía. Una

personalidad madura es aquella que ha desarrollado una conciencia autónoma, con capacidad para autorregular la propia conducta y decidir en función de criterios aceptados libremente. Por este motivo, una comunidad comprometida con la formación moral de los individuos es necesariamente una comunidad democrática. Las comunidades democráticas no sólo definen trayectorias de valor, sino que a la vez incorporan prácticas de reflexión destinadas a favorecer el autoconocimiento y prácticas de deliberación orientadas a la búsqueda de argumentos racionales. Son comunidades que promueven el ejercicio de la crítica, reconocen el derecho individual a discrepar del grupo y animan a sus miembros a ir más allá de la comunidad.

Cuando una escuela es capaz de encontrar el equilibrio entre el ideal comunitario y el ideal democrático está en disposición de contribuir de manera muy significativa a la formación moral de sus alumnos.

LA ESCUELA COMO COMUNIDAD DEMOCRÁTICA

COMUNIDAD

- Sistema de prácticas coherentes orientadas hacia la adquisición de valores.
- Acentúa el colectivo como referente moral.
- Espacio cálido que garantiza el bienestar moral de sus miembros.

COMUNIDAD DEMOCRÁTICA

- Incorpora prácticas de reflexión y deliberación.
- Abierta al ejercicio de la capacidad crítica.
- Respetuosa con la libertad individual y el derecho a ser un mismo.

FAVORECER LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA

La participación de las familias en la escuela es uno de los retos más importantes que tiene planteados el sistema educativo. Pese a que las investigaciones hechas sobre el tema manifiestan que la implicación de los padres y madres en la dinámica escolar supone un beneficio para la propia institución, es difícil crear una cultura docente comprometida con el desarrollo de planes destinados a involucrar a las familias en la vida escolar. A menudo, los esfuerzos de los equipos educativos para acercar a los padres a la escuela quedan excesivamente centrados en pedir su asistencia a actos puntuales. Pero la presencia de las familias en los centros permite otras muchas posibilidades que deberán ponerse en práctica de manera inmediata.

Son muchos los resultados positivos que se derivan de la implicación de las familias en la escuela como para seguir ignorándolos. A título de ejemplo, podemos citar algunos:

- Cuando las familias saben qué se hace en el centro acostumbran a colaborar.
- Su presencia en las aulas mejora la autoestima de los alumnos.
- La participación de los padres y las madres en el aprendizaje de los niños afecta positivamente a su rendimiento.
- La comunicación familia-escuela es clave en la disminución de las tasas de absentismo y deserción escolar.

Estos y otros ejemplos muestran que la participación de las familias es un elemento educativo de calidad. Con el objetivo de animar la implicación de padres y madres en los centros, algunos equipos de maestros han puesto en práctica diferentes iniciativas. A continuación señalamos cuatro de las que consideramos más importantes.

Conocer el entorno en el que viven las familias de los alumnos

El punto de partida para favorecer la presencia de padres y madres en el centro es ser conscientes de que éstos no se involucran solos. Es necesario buscar a las familias, sin esperar que se incorporen espontáneamente a la dinámica escolar. El conocimiento del entorno social de las familias será clave para entenderlas y acercarlas al centro; un conocimiento que se puede conseguir a partir de relaciones con otros profesionales que trabajan en entidades del barrio y que están en contacto con la misma población: médicos, trabajadores sociales, educadores de campamentos, profesores de la escuela de adultos, por citar algunos. Establecer relaciones de confianza con todos ellos y compartir información será clave para conocer aspectos significativos de los alumnos que, a menudo, no se obtienen en entrevistas escolares con las familias.

También hay que considerar la diversidad de familias que comparten un mismo centro y tener una especial atención con aquellas que provienen de comunidades culturales y lingüísticas minoritarias y que, a menudo, se sienten excluidas de las decisiones que se toman en la escuela.

Mejorar la comunicación con las madres y los padres de los alumnos

Comunicarse con las familias regularmente es una forma eficaz de comprometer a los padres y las madres con la escuela. Es relativamente frecuente que los contactos se intensifiquen cuando el alumno tiene problemas o muestra un bajo rendimiento. Pero las familias necesitan también de encuentros en los que se

reconozca la valía de su hijo y los esfuerzos que hacen para ayudarlo. Cada maestro individualmente, pero también el equipo docente en conjunto, debería diseñar estrategias para comunicarse más a menudo con las familias de sus alumnos.

A veces son intervenciones sencillas que dan resultados satisfactorios; por ejemplo: buscar un momento diario para saludar a los padres a la entrada o salida de clase, mantener flexible el horario de entrevistas –adaptándose a sus horarios laborales–, hacer un calendario de entrevistas con cada familia, o llamar por teléfono a la familia para comentarle algún aspecto relevante de la evolución de su hijo.

Otras veces son medidas que requieren un mínimo de organización, y que conviene que estén consensuadas por todo el profesorado; medidas como, por ejemplo: crear boletines informativos que permitan a los padres conocer lo que se hace en la escuela, invitarles a clase para que expliquen sus conocimientos respecto a un tema, pedirles ayuda para que hagan de acompañantes en actividades que se realizan fuera del centro, irles a visitar al trabajo para que enseñen cuál es su oficio, grabar a los alumnos en vídeo y preparar encuentros con los padres para enseñarles el trabajo en clase, organizar encuentros festivos, y abrir el centro para actividades culturales dirigidas a toda la comunidad. En definitiva, el objetivo de todas estas medidas es multiplicar las posibilidades de que los padres y madres se involucren en la vida cotidiana de la escuela.

Ofrecer ayudas a las familias que más lo necesitan

Más allá de la diversidad de familias existentes en un centro y de las maneras que cada una de ellas tenga de abordar la educación

de sus hijos, hay que reconocer el deseo de todos los padres de que sus hijos tengan éxito en la vida. Partir de este presupuesto puede ayudar a rebajar la actitud de desconfianza que algunas familias perciben en sus encuentros con los maestros. Por el contrario, esforzarse por conocer los motivos, circunstancias, hábitos o tradiciones que provocan que una familia actúe de determinada manera permite establecer relaciones de confianza y de colaboración que hagan posible actuaciones coordinadas entre la escuela y la familia.

En ocasiones, las familias no se sienten aptas para apoyar el aprendizaje de sus hijos. El bajo nivel cultural de algunas, la situación precaria en la que viven otras, o las barreras culturales existentes entre diferentes colectivos reducen la confianza de algunos padres en sus posibilidades, y son los maestros quienes tienen que ayudarles a recuperarla. Para ello, tendrán que trabajar, como mínimo, en dos direcciones: respetar y valorar algunas de las prácticas instauradas en cada núcleo familiar, y sugerir herramientas que permitan a los padres ayudar sus hijos a estudiar en casa. Partir de las posibilidades reales de cada familia es esencial para encontrar recursos factibles que animen a los padres a involucrarse en el aprendizaje de sus hijos.

Reconocer la importancia de la participación de las familias

Incorporar a las familias en la dinámica escolar es un proceso que requiere tiempo y dedicación. Las posibilidades son variadas, y cada centro deberá decidir cuáles le resultan adecuadas y cuáles no. Además de ser un proceso que requiere tiempo, también es necesario abordarlo de manera colectiva. En este sentido, es necesario favorecer la participación de las familias en la escuela,

hablar entre los maestros, compartir experiencias y resultados, y pensar en nuevas estrategias. Como en muchas otras cuestiones, puede ayudar una formación específica que permita aprender sobre las barreras culturales y de lenguaje que a menudo impiden la participación de los padres en la escuela. La toma de conciencia sobre los recursos que el centro destina a trabajar el tema es el punto de partida para diseñar colectivamente proyectos complejos que otorguen a los padres un papel más relevante en la educación de sus hijos.



ACTIVIDAD 24 Patrones de conflictividad

Una parte del arte de hacer escuela es conseguir que en los centros educativos impere un clima de bienestar y disciplina que facilite el aprendizaje y la convivencia. Todo el mundo entiende bastante bien qué significa *bienestar*, pero tenemos más dificultades para recordar qué entendemos por *disciplina*. Aquí entenderemos el término disciplina como la aceptación y el respeto de un conjunto de normas convencionales que permiten trabajar y convivir a un amplio colectivo de personas. La gracia de la disciplina está en que tanto la aceptación como el respeto de las normas no deben basarse en la imposición de los adultos, sino en el convencimiento al que tiene que llegar el propio alumnado sobre la conveniencia de las normas reguladoras de la conducta.

Pero la educación por definición quiere llegar a un estado mejor desde una situación menos adecuada, o simplemente mala. Por lo tanto, es normal encontrarse en situaciones de indisciplina y malestar. Un primer paso para transformar estas situaciones es detectar los patrones de indisciplina de cada centro. Es decir, las condiciones que provocan los conflictos y la manera en que se producen los actos de trasgresión de las normas en cada centro en particular. Se trata de evitar el subjetivismo y ser precisos en la detección de las causas de las dificultades. Detectar el mapa de situaciones y hechos que provocan los problemas no es un plan de intervención, pero sí un diagnóstico que nos ayudará a idearlo. Sigue los siguientes pasos para detectar los patrones de conflictividad de tu centro.

1. Describe brevemente incidentes conflictivos que consideres típicos de tu centro (mejor si los conoces personalmente).

- Descripción de los hechos:
- Dónde suelen producirse:
- Cuándo suelen producirse:
- ¿Por qué se producen? ¿Qué los provoca? (Antecedentes o causa inmediata de la conducta.)



2. Cuando hayas descrito unos cuantos hechos conflictivos, estarás en disposición de empezar a detectar las dificultades típicas del centro y podrás analizarlas para determinar las causas. Este ejercicio, tanto en su primera parte como en la que ahora empieza, es muy apropiado realizarlo en colaboración con el profesorado del propio centro. Así podéis describir varios hechos, ponerlos en común y analizarlos.

- Cuáles son las principales dificultades de disciplina del centro:
- La causa más corriente de cada una de las dificultades de disciplina es:
(La causa debe referirse a factores desencadenantes propios del centro y no a factores determinantes externos.)

3. Ahora tendrías que estar solo, o mejor junto a los compañeros y compañeras del centro, en disposición de diseñar un plan de acción para minimizar los problemas de indisciplina que habéis detectado y analizado. ¡Ánimo!

ACTIVIDAD 25 La organización de la materia*

El clima global del centro depende de la suma de lo que pasa en cada una de sus aulas. Y lo que pasa en las clases en parte es consecuencia de cómo se organiza el trabajo de cada sesión. A continuación te pedimos que valores tus clases de acuerdo a un conjunto de criterios de organización de las actividades de aula.

1. Valora cada criterio del uno al cuatro (1 = nunca, 2 = alguna vez, 3 = a menudo, 4 = siempre)

| CRITERIOS DE ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE AULA | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| ¿Se informa a los alumnos del tiempo del que disponen para realizar cada ejercicio? | | | | |
| ¿Disponen de tiempo suficiente para hacer cada actividad? | | | | |
| ¿Se distraen porque tienen demasiado tiempo para hacer las actividades? | | | | |
| ¿Tienen poco tiempo para hacer el trabajo que se les encomienda? | | | | |
| ¿Hay un número de actividades adecuado? | | | | |
| ¿Está claro el paso de una actividad a otra? | | | | |
| ¿Se cambia de actividad a un ritmo justo? | | | | |
| ¿Se trabaja individualmente y en grupo de manera equilibrada? | | | | |
| ¿Las explicaciones del profesor o profesora y el trabajo del alumnado están equilibrados? | | | | |
| ¿Se forman los grupos de trabajo de manera rápida y sin complicaciones? | | | | |

* Las actividades que aquí se recogen son una adaptación de algunas propuestas que pueden encontrarse en Watkins y Wagner (1991).

| CRITERIOS DE ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE AULA | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| ¿Está claro el tamaño de los grupos? | | | | |
| ¿Se controla la composición de los grupos? | | | | |
| ¿Están claras las normas que deben cumplirse en el trabajo en grupo? | | | | |
| En caso de que los grupos los haga el profesor, ¿se explican los criterios de composición? ¿Se explican los objetivos de cada actividad? | | | | |
| ¿Se explica cómo ha de hacerse cada paso de la actividad? | | | | |
| ¿Se les permite hablar y ayudarse durante la realización de las tareas? | | | | |

2. ¿Qué otros criterios de análisis de la organización de las actividades de una clase añadirías? ¿Y cómo los valorarías?

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

- ¿En qué aspectos deberías mejorar?
- Piensa en un buen recurso para organizar y conducir las actividades de tu materia de forma que se mejore la disciplina.
- Recuerda y describe una clase que te fue bien. Analiza las causas del buen funcionamiento.
- Para acabar, en cuanto se vacíe el aula donde impartes la asignatura que has evaluado, observa el marco físico en el que das la clase. El espacio, los muebles, la decoración y todo lo que veas. Piensa de qué manera influye en el clima de tus sesiones y qué deberías modificar para mejorar el ambiente.



ACTIVIDAD 26 El porqué de los síntomas

Para los centros educativos, no es bueno negar las dificultades, esconder los problemas o seguir adelante como si nada. Lo que sólo era una dificultad acabará convirtiéndose en un conflicto grave. Pero reconocer los problemas no es una estrategia suficiente, aunque es un primer paso muy importante. Cuando hemos detectado una dificultad y tenemos el coraje para plantearla, es el momento de preguntarse por qué ha surgido, qué causas la han provocado, qué la ha hecho posible. Si conseguimos ir más allá de los síntomas, estaremos en disposición de tratar con más eficacia las causas de los inconvenientes.

1. El ejercicio «El porqué de los síntomas» pretende entrenarnos en la búsqueda de las causas reales de los hechos que nos preocupan. Por lo tanto, el primer paso es escoger un síntoma preocupante.

Síntoma preocupante (Ejemplo: La matrícula del centro ha bajado por tercer año consecutivo.)

.....

.....

2. El segundo paso es hacerse la siguiente pregunta por primera vez: **¿Por qué se ha producido este síntoma preocupante?** Probablemente podrás sugerir tres o cuatro respuestas que podrías anotar. Evita que las respuestas sean acusaciones individuales, no se buscan culpables, sino las causas estructurales que provocan los errores personales.

¿Por qué se ha producido?

(1.ª respuesta):

(2.ª respuesta):

(3.ª respuesta):

3. El tercer paso es preguntar en cada una de las respuestas anteriores por qué se han producido. Y después con cada una de las nuevas respuestas podéis volver a preguntar por qué se ha producido. Acabaréis teniendo un conjunto de causas cada vez más básicas. Podéis usar una hoja de respuestas como la que sigue tantas veces como queráis.



HOJA DE RESPUESTAS

| | |
|---------------------------|--|
| ¿Por qué se ha producido? | |
| | |
| | |
| ¿Por qué se ha producido? | |
| | |
| | |
| ¿Por qué se ha producido? | |
| | |
| | |

4. El cuarto y último paso consiste en analizar el conjunto de causas y agruparlas de forma que podamos realizar un diagnóstico del problema. Un análisis que vaya más allá de la descripción de los síntomas y también de las primeras causas más superficiales. Se trata de llegar a unas causas básicas, pero a causas sobre las cuales nos sea posible incidir. Queremos descubrir las causas reales de los hechos para intervenir e intentar solucionar los problemas. No es un ejercicio para entristecerse ni para sentirse impotente para hacer nada.



ACTIVIDAD 27 ¿Cómo facilitar el éxito escolar?

Las leyes científicas relacionan fenómenos causalmente. En el supuesto que nos ocupa, estamos ante una relación causal tan determinante como una ley científica: cuando una familia se implica en la educación de sus hijos y participa en el centro educativo al que asisten, las posibilidades de éxito escolar de los jóvenes aumentan de forma evidente y lo suficientemente contrastada. Implicación y participación de los padres equivale a éxito escolar de los hijos e hijas. Pero ¿qué se ha de hacer para facilitar la implicación y la participación de los padres?

Te proponemos un recorrido a través de cinco estrategias y un conjunto de preguntas, cuya respuesta te ayudará a conocer mejor cómo trabaja tu centro y tú mismo, y podrás valorar la implicación y la participación de las familias.

PARA FACILITAR LA IMPLICACIÓN Y LA PARTICIPACIÓN

Dos preguntas previas

- ¿Cómo implicar a los padres y madres en algo más que asistir a una conferencia y firmar las notas?
- ¿Cómo podría trabajar la escuela con los padres y madres para introducir innovaciones que repercutieran en el éxito escolar del alumnado?

I. Conoce a la comunidad en la que se encuentra el centro

- ¿Has identificado las organizaciones sociales más relevantes del barrio?
- ¿Has identificado a los padres y madres que tienen mayor credibilidad?
- ¿Has determinado lo que pueden hacer las organizaciones y los padres y las madres en favor de la educación que ofrece la escuela?
- ¿Has establecido relación con ellas, les has explicado lo que quiere hacer la escuela y habéis hablado de las posibilidades de establecer lazos de colaboración?
- ¿Habéis decidido encontraros con alguna frecuencia?
- ¿Conoces los temas que más preocupan a los padres y las madres y al conjunto de la comunidad?

II. Mejora la comunicación con los padres y madres

- La mayoría de las reuniones con padres y madres, ¿reaccionan ante problemas o intentan mejorar el rendimiento de sus hijos e hijas?
- ¿Crees que los padres y madres sienten que su opinión es valorada?
- ¿Cómo te comunicas con los padres y madres?



- ¿Te comunicas con los padres y madres de forma regular?
- ¿Los padres y madres te hacen sugerencias más allá de hablar de su hijo o hija y de hacer reclamaciones?
- ¿Qué sistemas de comunicación usas con los padres y madres? ¿Son efectivos?

III: Ofrece un horizonte a los padres y madres y al personal del centro

- ¿Cuál es la finalidad de la escuela?
- ¿Qué objetivos nos podemos fijar para el próximo curso?
- ¿Cómo han participado los padres y madres en la determinación de estos objetivos?
- ¿La comunidad y el barrio nos apoyarán en el seguimiento de estos objetivos?
- ¿Cómo ayudarán los padres, madres y miembros de la comunidad a que la escuela alcance estos objetivos?
- ¿Podríamos evaluar e incluso medir los resultados?
- ¿Cómo podríamos dar a conocer a todo el mundo los resultados y agradecerles su ayuda?

IV. Reduce la distancia entre las familias, la comunidad y la escuela

- ¿Existen canales y espacios de comunicación entre las familias y la escuela?
- ¿Se han buscado medios para salvar las barreras idiomáticas que puedan haber?
- ¿Se ha pensado en sistemas para vencer las dificultades horarias de los padres y madres?
- ¿Se ha explicado a los padres cómo se trabaja en la escuela y por qué motivos se hace de una determinada manera?
- ¿Se ha invitado a las familias a que entren en la clase y en el centro a explicar sus tradiciones culturales, su trabajo o todo aquello que pueda ser de interés para el alumnado?
- ¿Se ha explicado a los padres y madres las posibilidades de acción voluntaria que les ofrece la escuela?
- ¿Se ha explicado de manera concreta, en cada oportunidad, el tipo de ayuda que se pide y por qué motivo es importante?
- ¿Se pide ayuda a los padres y las madres concretos cuando es necesario?
- ¿Los padres y madres disponen de un espacio adecuado para encontrarse?
- ¿Se agradece de manera cálida y, si es posible, festiva la colaboración de las familias?

...

V. Evalúa regularmente las iniciativas de implicación y participación

- ¿Se aplican sistemas para evaluar la implicación y participación de las familias?
- ¿Cómo contribuyen los padres y madres a completar el proceso de evaluación?
- ¿Se hacen públicos los resultados y sirven para mejorar los planes?
- ¿La escuela destina recursos personales y materiales para impulsar la implicación y participación de las familias?
- ¿Se evalúa la contribución de los padres y madres cuando se fijan los planes de trabajo del centro?
- ¿Se evalúa la participación de los padres y madres en actos diversos?
- ¿Se evalúa la participación de padres y madres en las reuniones escolares?



ACTIVIDAD 28 Pensar y analizar las buenas experiencias

Seguro que todos los educadores y educadoras, a lo largo de su carrera profesional, han tenido buenas experiencias en la relación con las familias. Seguro que también han tenido otras no tan buenas. Ahora no pensaremos en las malas, sino que nos centraremos en recordar y analizar las buenas. De hecho, se puede aprender mucho sobre cómo hacer mejor las cosas si estudiamos con atención los casos que nos han salido bien.

Intentaremos recordar situaciones en que la relación con las familias fue buena. Es necesario pensar qué pasó, qué hizo cada una de las partes, en qué condiciones se trabajaba. En definitiva, hay que recordar y analizar todos los detalles del caso. No es suficiente creer que la relación fue positiva porque los padres eran muy buena gente, que seguro que lo eran, sino que se trata de analizar las condiciones que facilitaron la buena relación. Hay que ver todo aquello que, como educadores interesados en mejorar la participación de las familias, podemos controlar y modificar.

Para realizar esta actividad correctamente, podéis seguir los pasos que os detallamos a continuación.

1. Recuerda casos en los que la relación familia-escuela fue buena, acuérdate del proceso y del máximo número de detalles. Cuando lo tengas suficientemente claro, anota una referencia que te permita evocar todo lo que has recordado. Este procedimiento está abreviado, pero si tenéis más tiempo, sería ideal que redactarais cada uno de los casos en una hoja aparte.

- Caso 1:
.....
.....
- Caso 2:
.....
.....
- Caso 3:
.....
.....
- Caso 4:
.....
.....

- Caso 5:
.....
.....

2. Ahora piensa en los motivos por los cuales crees que estos casos fueron buenas experiencias de relación familia-escuela. Puede que sean motivos que se repitan en todos los casos, que lo hagan en algunos, o que sólo aparezcan como causa de la buena experiencia en un solo caso. Anótalos a continuación.

- Motivo 1:
.....
.....
- Motivo 2:
.....
.....
- Motivo 3:
.....
.....
- Motivo 4:
.....
.....
- Motivo 5:
.....
.....

3. Para acabar, imagina cómo el centro y tú mismo podríais aplicar a tu situación actual los motivos o causas de una óptima relación familia-escuela.

- 153 Complejidad del hecho educativo
- 154 Escuelas en red
- 156 La escuela conectada al entorno
- 157 Integración de Internet
- 158 Ciudad educadora
- 159 La pertenencia a diferentes medios como fuente de crecimiento moral
- 161 El aprendizaje servicio, una actividad de trabajo en red



ESTE CAPÍTULO TE AYUDARÁ A:

- ✓ Reconocer el papel que tienen que asumir las escuelas en la creación de redes educativas.
- ✓ Valorar la influencia de los diferentes medios en la formación de los chicos y chicas.
- ✓ Ser consciente de la necesidad de impulsar la participación de los alumnos en entornos diversos.
- ✓ Conocer actividades que permitan a los alumnos actuar y mejorar su entorno.
- ✓ Adquirir habilidades personales para trabajar en red.



COMPLEJIDAD DEL HECHO EDUCATIVO

La trayectoria personal de cada sujeto está marcada por su participación en medios o entornos diversos. Algunos de ellos son compartidos durante un mismo período (familia, amigos, barrio, escuela) mientras que otros se suceden a medida que crece la persona (escuela, instituto, universidad o puesto de trabajo). La pertenencia a diferentes medios genera espontáneamente influencias educativas. En este sentido, podemos decir que la vida de los individuos es siempre una vida «en red», dado que más allá de las intenciones pedagógicas que se le quieran añadir, éstos crecen y se desarrollan a partir de su actividad en instituciones y diferentes medios sociales.

Las aportaciones que se han hecho durante las últimas décadas desde la psicología, la sociología y la pedagogía han sido clave a la hora de reconocer la relevancia de los diferentes entornos en la formación personal. El papel de la escuela, en cuanto a referente exclusivo de la educación, ha dado paso a una visión más global de la cuestión. Por un lado, se ha reconocido la función pedagógica de otras instituciones creadas con voluntad de educar fuera de las aulas escolares –educación no formal–, pero también se han subrayado las influencias que recibe cada individuo de los entornos en los que participa, tengan o no intencionalidad educativa –educación informal–.

El hecho educativo ha llegado a ser algo heterogéneo que no puede explicarse desde una única realidad. Los sujetos se forman bajo los efectos de medios que se mezclan, interactúan y se integran en la experiencia personal de maneras muy complejas. No se puede comprender el proceso de una persona si no se entiende que aquello que le sucede en un ámbito determinado no es ajeno a aquello que vive en otros espacios. Así, la capacidad de un entorno para influir significativamente en el desarrollo personal no

se mide tanto por su definición interna como por las conexiones que puede establecer con otros entornos de los que participan los mismos sujetos. La eficacia educativa de cada medio está vinculada a la capacidad para colaborar en una tarea que no puede asumir con éxito él solo: la formación de las personas.

Las consecuencias que tiene esta nueva visión pedagógica en el ámbito escolar son importantes. La educación se ha convertido en un elemento central de políticas sociales que no quedan enmarcadas dentro del ámbito escolar. La escuela pasa de ser el agente educativo por excelencia a ser un agente educativo más, muy significativo, pero uno más (Subirats, 2002; Alsinet y otros, 2003). Ahora ya no se puede entender exclusivamente como un lugar donde los chicos y las chicas van a aprender, sino también como espacio social que debe modificar sus pautas de funcionamiento para adaptarse a los cambios culturales, sociales, familiares y de otros tipos que se van produciendo. La escuela deja de ser una institución aislada para convertirse en un nudo más dentro de una amplia red educativa de la que participa, con la que se comunica e intercambia información continuamente.

Las posibilidades en la creación de redes educativas son diversas, y cada una de ellas genera diferencias en los aprendizajes y en el desarrollo de las capacidades humanas. No todas las redes son igual de ricas en diversidad ni ofrecen las mismas oportunidades a sus usuarios. Por eso, la forma de configurarlas debería ser una prioridad de las diferentes instituciones educativas, también de la escolar.

ESCUELAS EN RED

La idea de la escuela en red parte de una perspectiva global e integradora de la educación, que reconoce la interacción entre

los diferentes espacios educativos en los que se desarrollan los chicos y las chicas y a la vez permite avanzar en la definición de la especificidad de cada uno de ellos. Admitir la interdependencia funcional que se produce entre las personas y sus entornos manifiesta la necesidad de intervenciones que superen la visión fragmentaria de cada elemento educativo considerado por separado.

La escuela debe tener la capacidad de asumir el papel que le corresponde en la creación de redes educativas ricas en elemen-

| ESCUELA CONECTADA AL ENTORNO | INTEGRAR INTERNET EN LAS ESCUELAS | CIUDAD EDUCADORA |
|---|---|--|
| Crear proyectos educativos bien definidos a nivel de prácticas de valores y de convivencia. | Incorporar Internet como recurso habitual en las aulas. | Incorporar la función educativa dentro de las funciones propias de la ciudad. |
| Crear una escuela abierta a la diversidad social existente en el territorio. | Crear espacios escolares interactivos y globalizadores. | Impulsar los Proyectos Educativos de Ciudad (PEC), introduciendo la educación como elemento transversal al resto de actividades del municipio. |
| Actuar con flexibilidad y capacidad de cooperar con otras entidades sociales. | Explotar todas las posibilidades de la red en cuanto a espacio de comunicación, de participación en debates, de conocimiento de otras realidades, de búsqueda de información, y de concienciación de conflictos sociales. | Conocer y utilizar, desde la escuela, los recursos disponibles en la ciudad. |

tos diversos y que disfruten a la vez de la densidad necesaria para poder ofrecer educaciones de calidad. Esta voluntad de formar parte de una red más amplia permite, como mínimo, tres aproximaciones: la *creación de escuelas conectadas a su entorno*, la *integración de Internet* y la *creación de ciudades educadoras* (Trilla, 1999).

La escuela conectada al entorno

La escuela puede resultar un referente significativo en el entorno en el que participa, en la medida que tiene algo valioso que ofrecer. Por este motivo, un elemento clave para poder colaborar con eficacia en la creación de redes educativas es tener un proyecto educativo de centro bien definido, que sea aceptado y apoyado activamente por los miembros de la escuela (profesores, alumnos y familias). En la medida en que los centros educativos llegan a ser espacios significativos no sólo de transmisión de conocimientos, sino también de prácticas de valores y de convivencia, están mejor preparados para hacer una aportación sustancial al medio social en el que se ubican.

La escuela multiplica sus efectos educativos cuando se plantea como objetivo vincularse al entorno más inmediato –barrio o pueblo– y establecer relaciones con las instituciones educativas existentes en el territorio. Esto requiere abrirse a la diversidad social presente dentro, pero también fuera, de las aulas, y acogerla de manera activa. Un buen proyecto educativo ha de ser capaz de compaginar la fidelidad a las propias opciones con la capacidad de colaboración externa. Por eso la escuela en red es una escuela flexible tanto respecto a la definición de proyectos educativos más globales como en el intercambio de recursos humanos y materiales. Por ejemplo, la organización en el centro

de actividades culturales y de animación abiertas al barrio es un buen recurso para vincularse a la comunidad y mejorar las prestaciones educativas.

La formación de los niños y jóvenes gana sustancialmente cuando las instituciones de las que participan pueden proyectar su actividad y colaborar así a establecer una densa trama de recursos formativos y de aprendizaje. Por el contrario, cuando las diferentes instituciones o programas educativos de un mismo territorio están desconectados entre sí, mengua radicalmente la potencialidad educativa de cada uno de ellos, y se limitan las posibilidades formativas de sus usuarios.

Integración de Internet

Las posibilidades de comunicación y de intercambio de información que ofrece Internet deben ser aprovechadas por las escuelas. Urge que éstas se abran a su uso y lo incorporen como un recurso habitual dentro de las aulas. La red ofrece al alumno el acceso a nuevos medios y la participación en entornos a los que no puede acceder de otra manera. Es evidente que esto hay que hacerlo dentro de programas educativos coherentes y bien diseñados, pero también es evidente que las posibilidades que ofrece la red no han sido explotadas por las escuelas y que todavía queda mucho camino por recorrer. Navegar por Internet no puede tener como única finalidad la búsqueda de información. Es también una oportunidad para comunicarse con chicos y chicas que viven otras realidades, para tomar conciencia de aquello que pasa en otras partes del mundo –o en lugares próximos–, para participar en foros sociales, y también para contrastar información que proviene de diversas fuentes.

Ciudad educadora

La idea de la *ciudad educadora* es un proyecto educativo presente en diferentes países desde las últimas décadas. Se entiende que una ciudad es educadora en la medida que reconoce, ejerce y desarrolla, además de sus funciones tradicionales –económica, social, política y de prestación de servicios–, una función educativa. Una ciudad que asume la responsabilidad de formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes, empezando por los niños y los jóvenes (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 1990). La idea de ciudad educadora abre nuevas posibilidades en el proceso de formación de sus habitantes, y redefine la relación escuela-ciudad. Con la voluntad de impulsar iniciativas que rompan las fronteras entre ambas, han surgido los Proyectos Educativos de Ciudad (PEC). Éstos plantean la necesidad de construir espacios educativos y de situar la educación como eje estratégico de desarrollo de las ciudades, lo cual requiere introducir la educación como elemento transversal en el resto de actividades del municipio.

Pero la idea de ciudad educadora hay que hacerla avanzar desde diferentes frentes. Uno de los más importantes tiene que ver con las posibilidades de incidir en el gobierno local, exigiendo que éste coordine la oferta formativa sobre el territorio e impulse con firmeza la dimensión educativa de las iniciativas ciudadanas existentes. Otro frente está relacionado con la capacidad de la administración para poner en práctica políticas de participación de los ciudadanos en cuestiones colectivas. Centrándonos en el ámbito escolar, unos mínimos que deberían pedirse a cada centro para colaborar en la creación de ciudades educadoras es tener presentes y usar los recursos del territorio, reconociendo la diversidad de fuentes de aprendizaje que acumula la ciudad y con las que pueden establecerse relaciones de complicidad educativa.

LA PERTENENCIA A DIFERENTES MEDIOS COMO FUENTE DE CRECIMIENTO MORAL

La formación moral de los alumnos es un trabajo distribuido y a la vez compartido por los diferentes medios de los que participa. Es una tarea distribuida en la medida que no todos los medios asumen las mismas funciones educativas ni ofrecen idénticas respuestas a las necesidades de los niños. En el caso de un niño que sufre una enfermedad importante, encontramos que las instituciones en las que participa –la familia, la escuela, el grupo de tiempo libre, o el hospital, entre otros– desarrollan diferentes tareas de manera prioritaria: velar por la salud del niño, garantizar espacios lúdicos, favorecer la convivencia con otros niños, atender a sus necesidades afectivas, acompañar de manera próxima la vivencia de la enfermedad, paliar el malestar físico u otras.

Pero estas instituciones no sólo tienen un trabajo distribuido, sino que a la vez comparten sus acciones provocando un efecto sinérgico. Es decir, el trabajo realizado por cada una de ellas refuerza el trabajo del resto y permite una mejora importante en la calidad de vida del niño. Dicho de otra manera, el crecimiento de aquel niño es un trabajo compartido por todos los medios en los que se mueve. Si reconocemos la intervención siempre limitada de cada medio, podemos afirmar que la participación en diferentes entornos tiene, en principio, efectos positivos en la formación personal, porque la confluencia de las acciones realizadas en todos ellos incrementa los resultados.

Pero los efectos que reciben las personas del entorno no se limitan a los ámbitos más próximos. Cada sujeto está sometido a la acción, a menudo indirecta, de medios menos visibles que intervienen en su desarrollo. Así, al hablar de influencias de los

medios tendremos que considerar, como mínimo, tres categorías diferentes (Bronfenbrenner, 1987).

- Una, *las influencias que se derivan de la participación directa de la persona en entornos diversos* donde comparte relaciones y actividades con otras. Ya sea por el contraste o por la sintonía que se establece entre los diferentes medios, la pertenencia activa a diferentes medios aporta riqueza a la formación personal.
- Dos, *las influencias que reciben los jóvenes de medios donde no intervienen directamente* pero que forman parte de su entorno. El trabajo de los padres, la vinculación de la escuela con otras entidades, o la administración pública que gestiona la vida social de su municipio, son ejemplos de esta categoría.
- Por último, debemos considerar *los efectos que genera el conjunto de instituciones de una sociedad en la formación personal*. Cualquier alumno de nuestras escuelas está sometido a un conjunto de influencias diferentes de las que afectan a un chico que vive en otro medio cultural. Las prácticas e instituciones de cada una de estas culturas tienen entre sí un «aire de familia» que aporta estabilidad y las dota de cierta coherencia, a pesar de las discrepancias internas que se puedan dar entre ellas.

Obviamente, las posibilidades de los profesores para provocar un tipo de influencia de un medio u otro son diferentes. Mientras que en el primer caso se puede animar la pertenencia de los alumnos a medios diferentes –un ejemplo suficientemente conocido son los intercambios escolares para favorecer el contacto de los chicos con realidades diversas–, en otros casos la acción docente se dirige a ayudar a los jóvenes a conocer su trayectoria personal y tomar conciencia de la influencia que tienen

en su formación medios aparentemente alejados. También hay que considerar la oportunidad que tienen los equipos del centro de trabajar para construir redes educativas firmes que faciliten una cultura educativa de la complementariedad y la coordinación entre las diversas instituciones de las que participan sus alumnos.

EL APRENDIZAJE SERVICIO, UNA ACTIVIDAD DE TRABAJO EN RED

El *aprendizaje servicio* es una actividad compleja que combina procesos de aprendizaje curricular y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el cual los participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (Puig y otros, 2006, p. 22).

Son actividades escolares con una clara proyección social. El objetivo es que los alumnos adquieran los contenidos académicos programados desde los currículos de las diferentes asignaturas pero que lo hagan realizando un servicio de utilidad social en el medio. Así, el punto de partida del aprendizaje servicio es detectar necesidades reales del entorno, en las cuales se pueda intervenir. Necesidades que permitan acciones que puedan asumirse desde la escuela y adecuadas a la edad de los chicos y chicas que tendrán que llevarlas a cabo.

La puesta en práctica de actividades de aprendizaje servicio exige un trabajo en red que haga posible la coordinación entre instituciones educativas, organizaciones sociales e instancias del entorno. Esto permite que las instituciones educativas se abran a la comunidad y desarrollen aprendizajes significativos con una clara aplicación en la vida real. Pero por otro lado, la relación

entre escuela y entidades sociales también permite que éstas puedan ejercer una influencia formativa en los alumnos.

Las relaciones de partenariado o colaboración entre dos o más instituciones pueden cristalizar de diferentes maneras. La situación más habitual es que una escuela busque la complicidad de una entidad social que le facilite la realización de las tareas de servicio. Pero también puede que la iniciativa de hacer una actividad de aprendizaje servicio surja de una entidad social que ofrezca la posibilidad de hacer el servicio y busque la colaboración de una escuela. Cuanto más conocimiento mutuo y más intercambio de información hay entre las entidades de un mismo territorio, más fácilmente pueden diseñarse actividades de aprendizaje servicio.

Con independencia de cuáles sean las posibilidades de relación entre las instituciones protagonistas, la actividad debe incluir la adquisición de conocimientos –informativos, procedimentales y de valor– y una acción específica por parte de los alumnos. Una acción que tenga por objeto la mejora de un aspecto de la realidad y que, a la vez, pueda ser evaluable. La calidad de la experiencia depende en gran parte del grado de coherencia entre los aprendizajes que se pretenden provocar en los alumnos y el servicio que realizan. Por otra parte, es importante que éstos tengan una presencia activa en todas las fases del proyecto, empezando por la detección de necesidades y finalizando con la evaluación final de su intervención.

Los ámbitos que permiten diseñar tareas de servicio son variados. La edad de los alumnos, las posibilidades de la escuela y, sobre todo, las instancias del entorno que pueden ofrecer servicios, son elementos claves a la hora de programar actividades de aprendizaje servicio. Algunos de los ámbitos más frecuentes son: protección del medio ambiente, recuperación del patrimonio cultural, ayudas a grupos sociales desfavorecidos, la colaboración

en centros educativos o campañas de sensibilización. Del mismo modo, las posibilidades de ubicar este tipo de actividades en el currículo escolar son diversas: el espacio de tutoría, los proyectos de búsqueda, los créditos variables, los créditos de síntesis, cualquier materia específica, o un trabajo interdisciplinar son algunas de las opciones más habituales.

Ejemplos de actividades de aprendizaje servicio

- Los alumnos de tercero de la ESO de las Escuelas Pías de Granollers, dentro del crédito común de tecnología, reciclan bicicletas para enviarlas a un poblado de Nicaragua. La actividad consiste en conseguir bicicletas usadas, buscar las piezas y el material necesario para repararlas, buscar las colaboraciones necesarias, llevar a cabo todo el proceso de reciclaje hasta que las bicicletas se puedan volver a utilizar y enviarlas a Nicaragua. Los aprendizajes que se trabajan son básicamente contenidos técnicos de mecánica y engranaje. El crédito también contempla la adquisición de conocimientos sobre la realidad de Nicaragua y su población.
- Los alumnos de 3.º y 4.º de ESO de la escuela Povill de Olesa de Montserrat transforman una sección de un antiguo canal industrial en una balsa. La actividad se ubica dentro un crédito variable. El proyecto dura tres cursos académicos y se temporaliza de manera que cada grupo participante pueda llevar a cabo una parte total del proceso. La adquisición de conocimientos se centra en el ámbito tecnológico (jardinería y construcción) y en el ámbito científico (funcionamiento de ecosistemas, botánica y zoología). El resultado es la preservación de un pequeño ecosistema de cara a la protección de macroinvertebrados y, sobre todo, anfibios, en una zona hasta entonces altamente degradada.
- Los alumnos de quinto de primaria de la Escuela Santa Anna, de Barcelona, dentro de la asignatura de música realizan la actividad de Caramelles, que tiene su origen en una fiesta popular catalana. Durante unos meses son los responsables de enseñar dos canciones a los niños

y niñas de las clases inferiores, que se distribuyen en grupos mixtos de diez personas. Cada grupo es asumido por una pareja de alumnos de quinto. Los aprendizajes que se trabajan se centran básicamente en el área de música: afinar la voz, entonar, conseguir un buen dominio de la flauta dulce, dirigir y conocer diversos recursos para enseñar las canciones. La vinculación de la actividad con las áreas de medio social y plástica aporta nuevos aprendizajes relativos al conocimiento de las comarcas catalanas. Por otra parte, el servicio a la comunidad, del que son receptores directos los niños y niñas de primero a cuarto, invita a los chicos más mayores al ejercicio de la responsabilidad, cuidar de los más pequeños y cooperar entre iguales.

ACTIVIDAD 29 Mi círculo de relaciones

Una primera actividad para tomar conciencia y mejorar el trabajo en red que se realiza desde los centros es determinar y evaluar el mapa de relaciones que mantiene cada educador o educadora. El objetivo es determinar con qué personas o instituciones se mantienen vínculos de trabajo, cuál es su objetivo, qué valoración nos merecen y cómo podríamos mejorarla. Este mapa de vinculaciones no debe considerar la relación con los alumnos y con sus familias, ni tampoco con los compañeros y compañeras del centro. En cambio, son relaciones en red las que se mantienen con personas de fuera del centro o con instituciones del entorno. Si mantienes vínculos de relación con varias personas o entidades para realizar un solo proyecto, considéralas como una sola relación y anótalas en una única casilla.

Usa tantas páginas pautadas como necesites para analizar las relaciones en red, los objetivos, la valoración que te merecen y las formas de optimizar los vínculos. En la página siguiente proponemos un modelo.

No tenemos un número ideal de relaciones en red por persona, por lo tanto, tendrás que usar el sentido común para valorar la idoneidad de la cantidad de vínculos en red que mantienes. Resulta evidente que habrá números muy bajos de relaciones y otros demasiado altos. Por otra parte, te será fácil hacer un diagnóstico de los objetivos que cubren, de los puntos fuertes y débiles que manifiestan y de las posibles maneras para mejorarlas que se te ocurren.

Este mismo ejercicio puede hacerse considerando las relaciones en red del centro educativo como institución global y no de cada uno de sus profesores o profesoras en particular. Completarlo nos puede ofrecer una imagen muy clara de la cantidad y calidad de las relaciones que mantiene el centro con su entorno.

ANÁLISIS DE LAS RELACIONES EN RED

| | |
|---------------------------|-----------------------------|
| (Persona/as o entidad/es) | (Objetivo de la relación) |
| | (Valoración de la relación) |
| | (Cómo mejorar la relación) |
| (Persona/as o entidad/es) | (Objetivo de la relación) |
| | (Valoración de la relación) |
| | (Cómo mejorar la relación) |
| (Persona/as o entidad/es) | (Objetivo de la relación) |
| | (Valoración de la relación) |
| | (Cómo mejorar la relación) |



ACTIVIDAD 30 Preparar las reuniones

No es exagerado afirmar que las reuniones son el cerebro del trabajo en red. Y tampoco es precipitado decir que reunirse acostumbra a ser un tipo de actividad que, por ser muy habitual y conocido, no se prepara con el cuidado que merece. La dificultad que supone reunirse cuando se trabaja en red, junto a la conveniencia de que las reuniones estén siempre bien preparadas, nos empuja a recomendar el gasto de tiempo y atención para preparar los encuentros de trabajo.

A continuación, evaluando vuestras reuniones, podréis haceros una idea de alguno de los aspectos que vale la pena considerar cuando se prepara una reunión.

1. Valorad cada criterio del uno al cuatro (1 = nunca, 2 = alguna vez, 3 = a menudo, 4 = siempre).

| PREPARAR UNA REUNIÓN | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| ¿Están claros los objetivos de la reunión? | | | | |
| ¿Se ha redactado un orden del día que todos tienen con antelación? | | | | |
| ¿Hay documentos adjuntos para informar de los temas que se han de tratar? | | | | |
| ¿Los asistentes han preparado el trabajo que debe hacerse en la reunión? | | | | |
| ¿Se ha preparado un lugar adecuado para celebrar la reunión? | | | | |
| ¿Todo el mundo que ha de participar está avisado? | | | | |
| ¿Se sabe quién coordina o modera la reunión y quién hace de secretario? | | | | |
| ¿Se empieza comunicando con claridad los objetivos de la reunión? | | | | |
| ¿Todo el mundo tiene clara la duración de la reunión? | | | | |



| PREPARAR UNA REUNIÓN | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| ¿Se han previsto los apoyos físicos (pizarra, gráficos, etc.)? | | | | |
| ¿Se mantiene un mínimo de disciplina en las intervenciones? | | | | |
| ¿Se mantiene el debate centrado en el tema que se está tratando? | | | | |
| Cuando hay acuerdos, ¿quedan claros y establecidos? | | | | |
| Al final de la reunión, ¿se hace una síntesis y se prevé el futuro? | | | | |
| ¿Se evalúa el funcionamiento de cada reunión? | | | | |

2. ¿Qué otros criterios de análisis de la organización de las reuniones añadirías?
¿Cómo los valorarías?

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

3. Quizá ninguno de estos aspectos sea definitivo por él mismo para lograr éxito en las reuniones, pero la suma de todos ellos incrementa de manera exponencial la posibilidad de conseguir el éxito en las reuniones de organización del trabajo en red. Piensa en qué aspectos tendríais que mejorar.

ACTIVIDAD 31 Dialogar y evaluar las reuniones

Trabajar en red suele implicar el colaborar con personas poco conocidas. Personas con las que no debemos romper hábitos de relación erróneos por una sencilla razón: porque todavía no hemos adquirido ninguno. Es pues un buen momento para adoptar desde el principio buenas costumbres de trabajo conjunto. Uno de los ámbitos competenciales básicos para trabajar de forma provechosa junto a personas de otras instituciones es el de las habilidades para el diálogo. Una parte importante del trabajo en red se realiza en reuniones, y la calidad del trabajo de una reunión depende en gran medida de la habilidad de los participantes para dialogar de manera constructiva.

A continuación se presentan dos actividades que proponen un conjunto de recomendaciones para ayudar a dialogar mejor y para optimizar las reuniones de trabajo.

Normas para dialogar*

No siempre dialogamos correctamente. A veces es porque no queremos, otras porque nos cuesta hacerlo mejor e, incluso, en algunos casos es porque realmente no sabemos cómo hacerlo. A continuación te presentamos algunas sugerencias que pueden ayudarte a mejorar tus habilidades dialógicas. Hacerse cargo de cada una de ellas e intentar aplicarlas en las diferentes situaciones de diálogo ya es suficiente tarea.

DEZ RECOMENDACIONES PARA DIALOGAR MEJOR

- | | |
|---|--|
| 1 | Para dialogar es necesario que los interlocutores y las interlocutoras tengan la voluntad de contribuir a la comprensión y a la solución de los problemas que se tratan. |
| 2 | Para dialogar es necesario que los interlocutores y las interlocutoras quieran entenderse y no se enrollen. |
| 3 | Para dialogar es necesario que los interlocutores y las interlocutoras respeten la verdad y no digan mentiras. |
| 4 | Para dialogar es necesario que los interlocutores y las interlocutoras se respeten mutuamente y no sean agresivos ni dogmáticos. |

* Estas recomendaciones pueden encontrarse en Puig y otros (2000, p. 153).

DIEZ RECOMENDACIONES PARA DIALOGAR MEJOR

- | | |
|----|---|
| 5 | Para dialogar es necesario mirar a los interlocutores y a las interlocutoras cuando hablan y prestarles atención. |
| 6 | Para dialogar se tiene que estar dispuesto a escuchar los puntos de vista y los motivos de las otras personas hasta entenderlas. |
| 7 | Para dialogar se tiene que estar dispuesto a expresar correctamente los propios puntos de vista. |
| 8 | Para dialogar se tiene que estar dispuesto a pensar sobre las razones que nos presentan nuestros interlocutores y nuestras interlocutoras. |
| 9 | Para dialogar se tiene que estar dispuesto a modificar los propios puntos de vista. |
| 10 | Para dialogar se tiene que estar dispuesto a buscar alternativas aceptables para todos los interlocutores y las interlocutoras, adoptarlas y llevarlas a la práctica. |

1. Señala en cada una de las recomendaciones anteriores la palabra o expresión que consideres clave.
2. Busca ejemplos reales en los cuales no se hayan cumplido estas recomendaciones y otros casos en los que se hayan cumplido.
3. De entre las recomendaciones anteriores, ¿cuáles cumples con más facilidad y cuáles te parecen más difíciles de lograr?

Evaluar las reuniones**

Puede parecer una propuesta simplista y un poco artificial, y en realidad quizás lo sea, pero cuando se adopta con cierta constancia ayuda a mejorar la forma de actuar y de pensar en las reuniones. A continuación resumimos el procedimiento:

** Esta actividad es una adaptación de «Autopsias públicas», que podéis encontrar en: Senge y otros (1995, p. 414).

1. Poco antes de acabar la sesión, el moderador pasa una hoja que habrá preparado previamente, que permita puntuar del uno al siete el grado de satisfacción de la reunión.
2. Cada persona marca con una cruz la puntuación que considera más adecuada y pasa la hoja a su derecha, y así hasta que da toda la vuelta y vuelve al moderador.
3. Cuando haya puntuaciones inferiores a cuatro, el moderador preguntará si alguna de las personas que las ha dado quiere decir los motivos de su insatisfacción. Los comentarios servirán para darnos cuenta de los aspectos que deben mejorarse. Si las puntuaciones son buenas, también se puede aprovechar para comentar aquellos aspectos que han ido bien y reforzar su repetición. En principio, el comentario sobre la reunión no ha de durar más de cinco minutos.

| ¿CÓMO LO HEMOS HECHO EN LA REUNIÓN DE HOY? | |
|--|--|
| 7 | Estoy muy satisfecho con esta reunión. |
| 6 | |
| 5 | |
| 4 | |
| 3 | |
| 2 | |
| 1 | Estoy muy insatisfecho con esta reunión. |

El mero hecho de instituir esta práctica y, por lo tanto, que los participantes sepan que se aplicará, ayuda a todo el mundo a regularse mejor y a optimizar el curso de las reuniones.

Si no tienes la oportunidad de aplicar esta breve actividad, puedes usarla por tu cuenta en las reuniones. Sobre la mitad de la reunión piensa en cómo la puntuarías y por qué motivos lo harías. A continuación, actúa de forma que ayudes a mejorarla.



ACTIVIDAD 32 ¿Cómo pensar un proyecto en colaboración?

Cuando un centro pretende iniciar un proyecto, le es muy útil analizar con detalle los objetivos que persigue, los pasos que tiene que seguir para desarrollarlo y los medios que tendrá que utilizar para implantarlo. Si planificar previamente los proyectos es importante cuando un centro trabaja a solas, resulta un requisito imprescindible cuando lo hace en red. No es posible desarrollar con éxito un proyecto que implica a más de una institución sin dibujar con anticipación un plan de trabajo conjunto que marque los horizontes comunes y las tareas que deberá realizar cada cual. Tener un plan previsto es una condición básica del trabajo en red, pero sin que esto nos haga olvidar que un plan no es una imposición inamovible, sino un guión flexible que tendrá que adaptarse a cada nueva situación o modificarse según la corrección de su funcionamiento. Trabajar en red requiere planificación y flexibilidad.

Hay muchas pautas que pueden ayudarnos a planificar un proyecto: os proponemos una basada en un conjunto de interrogantes. Responderlos todos o la mayoría es señal de que el proyecto está maduro. Podéis completar este ejercicio individualmente, pero la manera natural de hacerlo es creando un grupo formado por los representantes de todas las instituciones que participan en el proyecto.

NUEVE INTERROGANTES PARA PLANIFICAR UN PROYECTO EN RED

| | |
|--------------------------|---|
| ¿Qué hacer? | Analizadas las dificultades y las necesidades a las que os enfrentáis, ¿en qué clase de proyecto estáis pensando? ¿Podrías explicarlo en dos palabras? ¿Qué nombre le pondrías al proyecto? |
| ¿Qué finalidad persigue? | Pensar la finalidad del proyecto es marcar el horizonte último de la acción que queréis emprender. En parte surgirá a partir de las necesidades que habéis detectado en el análisis de la situación. ¿Qué quiere lograr el proyecto para responder a la problemática detectada? |
| ¿Qué objetivos tiene? | Cuando se ha establecido la finalidad del proyecto, debéis fijar los objetivos concretos que os ayudarán a desarrollarlo. Definid unos objetivos claros, posibles, acordados y operativizables. ¿Qué resultados podrían considerarse un éxito suficiente? |



NUEVE INTERROGANTES PARA PLANIFICAR UN PROYECTO EN RED

| | |
|--|--|
| <p>¿Quiénes son los destinatarios?</p> | <p>Desde el principio habréis tenido en mente a quién va dirigido el proyecto que estáis elaborando, pero ahora es un buen momento para definir con precisión a sus beneficiarios. ¿Existen diferentes destinatarios o es un grupo homogéneo? ¿Cuáles son las características comunes que tienen todos los beneficiarios?</p> |
| <p>¿Quiénes impulsa el proyecto?</p> | <p>Tanto si habéis ideado el proyecto con miembros de una única institución, como si lo habéis hecho con representantes de varias instituciones, es el momento de preguntarse si están presentes todas las entidades del entorno que deberían estar implicadas en el proyecto. ¿Qué instituciones del entorno tienen que estar implicadas?</p> |
| <p>¿Cómo realizarlo?</p> | <p>Con los objetivos, los impulsores y los destinatarios definidos, ha llegado el momento de establecer los pasos que se han de seguir. Es decir, las acciones y las tareas que han de llevar a término cada uno de los participantes, el orden con el que se realizarán y los métodos de trabajo más adecuados. ¿Qué trabajos realizará cada institución participando en el proyecto?</p> |
| <p>¿Qué recursos son necesarios?</p> | <p>Saber qué tipo de material, infraestructura y disponibilidad económica hay que asegurar para realizar el proyecto es una garantía básica de su éxito. Hay que hacer un presupuesto y un listado de los recursos que se tendrán que utilizar y también hay que ver quién podrá aportarlos. ¿Cuáles son los principales gastos del proyecto?</p> |

NUEVE INTERROGANTES PARA PLANIFICAR UN PROYECTO EN RED

| | |
|-------------------------------|--|
| ¿Cuándo se llevará a término? | Si determinar los recursos es una condición del éxito, establecer un calendario del proyecto, que determine su duración y el momento en que cada institución participante desarrollará las tareas que le corresponden, es un requisito ineludible del trabajo en red. ¿Cuáles son los principales momentos del proyecto? |
| ¿Cómo se evaluará? | Para acabar, hay que prever cómo se evaluarán los resultados del proyecto y el trabajo en red. Los resultados de la evaluación deben ser concretos, de manera que permitan introducir mejoras en el proceso durante el curso siguiente. ¿Qué mecanismos de evaluación prevés? |

Anotad en una hoja aparte las respuestas a las preguntas anteriores. El ejercicio disciplinado y a veces pesado de responder a cada pregunta os obligará a concretar aquello que pensáis, a conocer exactamente el estado de maduración del proyecto y a detectar qué aspectos tenéis que elaborar mejor. Además, el escrito puede transmitirse fácilmente a otras personas implicadas en el proyecto e ir construyendo un pensamiento común.

Recomendaciones finales

Trabajar en red es muy agradecido y, a la vez, también es un trabajo duro y exigente. Lo es en gran parte porque obliga a personas e instituciones a realizar un esfuerzo constante de superación del egocentrismo. Es decir, todos tenemos que superar el hábito de mirar las cosas desde un único punto de vista, que normalmente coincide con el nuestro. Trabajar en red obliga a fijarse en las cuestiones que se consideran desde diferentes puntos de vista, a poner en entredicho la propia percepción de los hechos y a buscar puntos en común. En definitiva, un ejercicio básico para lograr una mejor educación de nuestro alumnado. Las consideraciones que presentamos en la página siguiente pueden darnos algunas indicaciones para limitar el egocentrismo natural de personas e instituciones.



CONTRA EL EGOCENTRISMO*

| | |
|----|--|
| 1 | Admite que tu idea no es la que necesariamente tiene que implementarse. |
| 2 | Admite que todo el mundo desarrolle su propio sentido del trabajo en red. |
| 3 | Admite que un cierto nivel de conflicto es casi inevitable, pero que puedes hacerlo madurar. |
| 4 | Admite que el diálogo es la herramienta fundamental del trabajo en red. |
| 5 | Admite que no todo el mundo quiera implicarse por igual, pero no etiquetes a nadie y no cierres a nadie la posibilidad de participar, en especial a los que piensan de manera diferente. |
| 6 | Admite el trabajo en red con diseños abiertos y flexibles. |
| 7 | Admite que no lo sabes todo y que tendrás que pedir otras ayudas. |
| 8 | Admite que no es necesario hacer constantes exposiciones de tu punto de vista y aprende a escoger bien el momento de hacerlas y los contenidos que quieres transmitir. Pero no te quedes sin decir lo que piensas. |
| 9 | Admite que no conoces el entorno de manera suficiente y que su singularidad es importante en el trabajo en red. |
| 10 | Admite que todo necesita más tiempo del que querrías. |
| 11 | Admite que la práctica es el lugar para evaluar el éxito del trabajo en red. |

* Adaptación a partir de Fullan (2002), en especial las páginas 133-134.



BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

APPLE, M.W.; BEANE, J.A. (comps.) (1997): *Escuelas democráticas*. Madrid. Morata.

Tras un amplio capítulo introductorio dedicado a defender el sentido de la educación democrática, los autores presentan cuatro experiencias que sitúan la democracia como ideal educativo y eje vertebrador del currículo escolar. Asimismo insisten en el poder del trabajo en equipo para afrontar situaciones difíciles y para implicarse en prácticas escolares innovadoras.

ESTEVE, J.M. (2003): *La tercera revolución educativa*. Barcelona. Paidós.

El objetivo de esta obra es ofrecer elementos para la reflexión sobre las profundas transformaciones que han sufrido los sistemas educativos durante los últimos años y sobre los retos que plantean. Se destaca el cambio radical que ha supuesto la generalización de la enseñanza al cien por cien de la población y la necesidad de modificar sustancialmente los objetivos y métodos escolares.

FULLAN, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona, Octaedro.

El tema central del libro es la defensa de las reformas y la innovación en el ámbito educativo. Teniendo como referencia la cultura americana y el mundo anglosajón, el autor ofrece una perspectiva histórica sobre el cambio educativo, así como reflexiones y propuestas innovadoras vinculadas al fortalecimiento de los sistemas públicos de educación, vía obligada para la construcción de una democracia profunda y duradera.

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

Introducción clara y rigurosa a las aportaciones de Piaget, y especialmente de Kohlberg, sobre el desarrollo del razonamiento moral. El libro, estructurado en dos partes, aborda tanto la fundamentación teórica como la aplicación de la teoría de los seis estadios de juicio moral al ámbito educativo.

JACKSON, P.W.; BOOSTROM, R.E.; HANSEN, D.T. (2003): *La vida moral en la escuela*. Madrid. Amorrortu.

A partir de las observaciones realizadas en distintas clases de educación primaria y secundaria, los autores proponen ocho categorías

para analizar la influencia moral en las aulas escolares. Asimismo analizan la figura de los docentes como poseedores de cualidades morales. Por último, se incluyen reflexiones que manifiestan la enorme complejidad de la vida moral en la escuela.

- PUIG, J.; MARTÍN, X.; ESCARDÍBUL, S.; NOVELLA, A. (2000): *Cómo fomentar la participación en la escuela*. Barcelona. Graó.
- La obra pretende favorecer la reflexión sobre las prácticas democráticas en los centros escolares y aportar a los docentes recursos útiles que intensifiquen la participación de los alumnos. En la última parte del libro se incluyen una serie de propuestas didácticas para trabajar directamente con los alumnos.

PÁGINAS WEB RECOMENDADAS

Asociación Internacional de Ciudades Educadoras

<www.bcn.es/edcities>

Ciudades Educadoras se inició como movimiento en 1990, cuando un grupo de representantes de gobiernos locales se planteó el objetivo común de trabajar en proyectos y actividades para la mejora de la calidad de vida de sus habitantes, a partir de la implicación activa en el uso y la evolución de la ciudad. La web es un espacio rico en documentos y realizaciones alrededor del proyecto. Se pueden encontrar sugerencias con relación al trabajo en red y al trabajo educativo relacionado con el territorio.

Centro Promotor de Aprendizaje Servicio

<www.aprenentatgeservei.org>

El Centro Promotor es una entidad que trabaja para promover el estudio, la difusión y el desarrollo de proyectos de aprendizaje servicio. La web pretende ser un espacio interactivo y de encuentro entre todas aquellas personas, entidades e instituciones interesadas en realizar proyectos de aprendizaje servicio. Incluye recursos, guías, documentación, propuestas y enlaces de interés para iniciar proyectos de aprendizaje servicio.

Convivencia

<convivencia.mec.es>

Aprender a vivir juntos, aprender a convivir con los otros, además de ser una finalidad esencial de l'educación, representa uno de los principales retos de los sistemas educativos actuales. A partir de esta idea, el portal de convivencia del Ministerio de Educación y Ciencia ofrece una amplia gama de recursos, informaciones y materiales de gran interés para educadores.

Dos portales de información sobre educación

<www.educasites.net/>

<dewey.uab.es/pmarques/>

Estos dos portales ofrecen una amplia selección de páginas educativas ordenadas por temáticas. Son una ayuda importante para acceder a espacios de información muy variados.

Educared

<www.educared.net/>

El programa EducaRed está impulsado por la Fundación Telefónica y una amplia representación de organizaciones del mundo educativo entre las que se encuentran las principales asociaciones profesionales, confederaciones de padres y sindicatos. EducaRed ofrece un extenso panorama de informaciones, actividades, recursos, comunidades virtuales, herramientas y otros servicios de indudable interés.

Educaweb

<www.educaweb.com/>

Es un portal especializado en educación y formación que ofrece un completo buscador educativo para acceder a infinidad de recursos: estudios, cursos, becas, centros y otros datos de interés. Es también un servicio de información y de orientación académica y profesional dirigido a la comunidad de estudiantes y a profesionales de todos los ámbitos.

Neuronilla.com

<www.neuronilla.com>

Neuronilla.com es un gran cerebro vivo que estimula y canaliza la producción de nuevas y valiosas ideas a través de Internet para generar conocimiento y resolver problemas de interés social. La web ofrece recursos y herramientas para que individuos y organizaciones puedan generar, desarrollar y aplicar ideas en ámbitos como, por ejemplo, la ciencia, la educación, el arte, la empresa o las nuevas tecnologías.

Senderi. Educación en valores

<www.senderi.org/>

Senderi es una red de instituciones comprometidas con la educación en valores, que tiene la voluntad de constituir un espacio de intercambio y de reflexión conjunta, así como de difusión de experiencias de trabajo y de recursos sobre la educación en valores. Publica regularmente un boletín digital de educación en valores en el cual se pueden encontrar artículos, experiencias, libros y películas recomendados, materiales didácticos a disposición y otros documentos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALSINET, J.; RIBA, C.; RIBERA, M.; SUBIRATS, J. (2003): *Més enllà de l'escola*. Barcelona. Mediterrània.
- BONO, E. DE (1995): *El pensamiento paralelo*. Barcelona. Paidós.
- DELORS, J. (1998): *La educación encierra un tesoro. Informe de la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid. Santillana.
- ESTEVE, J.M. (2003): *La tercera revolución educativa*. Barcelona. Paidós.
- FULLAN, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona. Octaedro.
- GALCERAN, M.M. (2000): *La participació en els centres de temps lliure*. Tesis de doctorado. Universidad de Barcelona.
- JONAS, H. (1995): *El principio de responsabilidad*. Barcelona. Herder.
- MORIN, E. (2004): *La méthode 6. Éthique*. París. Seuil. (Trad. cast.: *Ética*. Madrid. Cátedra, 2006.)
- PADRÓS, M.; MARTÍN, X.; PUIG, J.; TRILLA, J. (s/f): *Jocs i simulacions per a la formació del professorat d'educació cívico-moral*. Materiales didácticos del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. (Documento fotocopiado.)
- PUIG, J.; MARTÍN, X.; ESCARDÍBUL, S.; NOVELLA, A. (2000): *Cómo fomentar la participación en la escuela*. Barcelona. Graó.
- PUIG ROVIRA, J. (coord.); GÓMEZ ANDRÉS, J.; GÓMEZ BRUGUERA, J.; PLA PI, A.; YLLA JANER, L. (2005): «Desenvolupament personal i ciutadania», en AA.VV.: *Debat Curricular. Reflexions i Propostes*. Barcelona. Generalitat de Catalunya/Departament d'Educació.
- PUIG, J.; BATLLE, R.; BOSCH, C.; PALOS, J. (2006): *Aprenentatge servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona. Octaedro, p. 22.
- SENGE, P. y otros (1995): *La quinta disciplina en la práctica*. Barcelona. Granica.
- SUBIRATS, J. (coord.)(2002): *Gobierno local y educación*. Barcelona. Ariel.

- TRILLA, J. (1992): *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona. Paidós.
- (1999): «La idea de la ciutat educadora», en *Temes d'educació. Les ciutats que s'eduquen*. Barcelona. Diputació de Barcelona.
- TRILLA, J.; NOVELLA, A. (2001): «Educación y participación social de la infancia». *Revista Iberoamericana*, 26.
- WATKINS, C.; WAGNER, P. (1991): *La disciplina escolar*. Barcelona. Paidós.