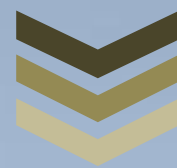


Construir en pluralidad y
respeto.
El desarrollo moral y los
refugiados.



Cristina González López

Universidad de La Laguna

Máster de Formación del
Profesorado en Educación
Secundaria

Trabajo Fin de Máster

Septiembre 2019

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Introducción..... | 2 |
| Antecedentes; teoría del desarrollo mora y la justicia: | |
| Jean Piaget..... | 6 |
| Juicio moral según Piaget..... | 9 |
| Kohlberg..... | 12 |
| Juicio moral para Kohlberg..... | 14 |
| Crítica de Carol Gilligan y su ética del cuidado..... | 16 |
| Qué ética aplicar en base a nuestros objetivos..... | 18 |
| ¿Y qué hay de los refugiados?..... | 23 |
| Mi propia evolución en esta cuestión..... | 23 |
| Colectivo CAJE..... | 26 |
| CampusAsyl..... | 27 |
| ACNUR..... | 30 |
| Encuentro en el aula – objetivos..... | 31 |
| Situación de aprendizaje..... | 34 |
| Comentarios de la propuesta y posibles mejoras..... | 44 |
| Conclusiones..... | 48 |
| Bibliografía..... | 51 |

INTRODUCCIÓN

¿Cómo puede afectar en el desarrollo de un niño o adolescente el dejarlo todo atrás y tener que vivir durante años huyendo de la guerra o el hambre? ¿Qué podemos hacer desde la escuela para solventar las carencias que puede presentar un niño que ha vivido el desastre? ¿Cómo conseguir integrar en un aula a diferentes culturas y hacer más fácil el proceso a todos? ¿Cómo podemos educar íntegramente en valores fomentando una moral abierta con el otro?

En el presente trabajo no pretendo abordar todo un tema tan complejo como sería la educación moral en el aula, aunque sí nos aproximaremos a sus orígenes y sus teóricos más resonantes. En cambio, sí quisiera, desde la teoría del desarrollo moral de los niños y niñas en la escuela, y en el intento de diseñar proyectos y situaciones de aprendizaje en el campo de la Ciencias Sociales, abarcar un fenómeno cada vez más común y desolador como es la situación de los refugiados. Un colectivo que desde el 2015 se ha triplicado y hemos llegado a la cifra de más de 61 millones de refugiados. Este hecho necesita ser afrontado de forma apremiante desde todos los sectores de la sociedad para facilitar la acogida y la integración de este colectivo. En este sentido la escuela es un eje básico y radical para conseguir estos objetivos.

Bien es cierto que mi ambición sería la de integrar en la totalidad del currículo de mi materia, Historia y Geografía, la perspectiva migratoria y el importante papel de los emigrantes y refugiados¹ en los procesos demográficos y por tanto históricos y políticos, pero evidentemente no me compete a mí desarrollar un nuevo y completo currículo de esta materia. Y teniendo en cuenta el cáliz de la temática que quiero abordar la situación de aprendizaje que voy a presentar encaja mucho más en los criterios y contenidos de la asignatura de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* de tercero de la ESO. No significa esto que no pudiesen encajar algunas de las actividades en otros criterios de Geografía e Historia, pues al fin y al cabo son

¹ El término refugiado se define por primera vez en La Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951. En esta convención se definen asimismo los derechos básicos que los estados deben brindarles. Fuente: www.acnur.org ¿"Refugiado" o "Migrante"? ¿Cuál es el término correcto?

actividades que se pueden aplicar de forma interdisciplinar y que procuraré señalarlo cuando sea conveniente.

Abordar esta temática conlleva evidentemente educar también en valores positivos como la empatía, la convivencia y la solidaridad para plantear soluciones a la crisis de los refugiados tan actual que estamos viviendo. Son valores no obstante que, insisto, deberían inculcarse en cada una de las dinámicas educativas de la escuela, no exclusivamente en una asignatura de libre configuración como la que hemos escogido. Pero para entender mejor a qué me refiero explicaremos las teorías del desarrollo moral de Jean Piaget y Kohlberg, así como la ética del cuidado de Carol Gilligan.

No niego el trasfondo ideológico que hay detrás de la propuesta que planteo. Partimos de la base de que entendemos que todo humano nacido tiene derecho a la vida y a luchar por su supervivencia. Entendemos los Derechos Humanos como base para concebir una vida digna. Y entendemos que es la escuela responsable de que muchos de los valores sociales que nos gustaría llevar por bandera se implanten en nuestros alumnos y alumnas. El siguiente fragmento, sacado del mismo currículo de *Educación para la Ciudadanía y los DDHH* expresa perfectamente la idea que propongo; sólo que yo cambiaría el sujeto del nombre de la asignatura para transformarlo por la escuela:

“Educar para la Ciudadanía (La escuela) también significa apoyar los procesos de maduración y socialización de las personas en su infancia y juventud con el fin de hacerles competentes para ejercer como ciudadanos y ciudadanas en una sociedad democrática a la vez que diversa; es decir, se trata de que los alumnos y alumnas actúen como personas que conocen sus derechos individuales y los deberes públicos, comprendan qué problemas sociales les atañen y, además, se animen no sólo a construir una opinión propia sino también a participar de forma responsable y crítica en los asuntos comunitarios y en la construcción de un futuro común, evitando la exclusión. Partiendo de esta premisa, este currículo insistirá en la idea defendida por Roser Batler según la cual nuestro alumnado no será la ciudadanía del futuro, es ciudadanía hoy, capaz de participar y transformar su entorno.”²

Currículo de la asignatura Educación para la Ciudadanía y los DDHH en la web del gobierno de canarias en el apartado de educación:

En la escala de valores nos agradecería gratamente como docentes que nuestros alumnos aprendiesen durante el proceso a ser buenos ciudadanos, críticos y defensores de valores positivos, es decir, que valorasen positivamente la diversidad y pluralidad de las personas, de sus culturas y creencias, viviendo en el respeto y la cooperación entre todos, con sus iguales, inferiores en edad y mayores. Es la etapa de la adolescencia cuando debemos lograr que establezcan estos valores, porque de no ser así, a partir de la edad adulta resulta más complicado educar en integración y empatía. Los valores no son algo que se aprendan como los conocimientos de contenido, sino que se tienen que experimentar y desarrollarse. Así como el espíritu crítico, debemos fomentarlo desde el comienzo de su etapa de secundaria, sino antes.

Mientras que la universidad es el eje transformador que recibe miles de alumnos en Historia y/o Filosofía a los que tiene que desconstruir y transmitir el espíritu investigador, el aula de la Educación Secundaria es el último reducto a donde llegan las revisiones y novedades historiográficas. El profesorado de secundaria sigue anclado en viejos métodos e historiografía tradicional de la que cuesta desprenderse. Si bien los métodos ahora son más modernos gracias a las nuevas tecnologías y recursos TIC, la parte teórica-didáctica en nuestra materia sigue siendo la misma. Me atrevería a asentar que estos últimos años nos hemos centrado más en actualizar el cómo y no el qué, y en una materia tan revisable como Historia, replantearnos el qué es fundamental. Asimismo pasaría con las otras asignaturas que hemos mencionado, en las que la dificultad está en actualizarnos continuamente para adaptar los valores en los que queremos educar para que sean compatibles con el mundo que estamos viviendo, un mundo globalizado que está evolucionando muy rápidamente a nuevas formas de ser y entender la vida y las culturas, lo que también dinamita las tradicionales dinámicas sociales y las transforma. Tenemos que procurar recorrer un mundo que se ha vuelto inabarcable de su complejidad.

No culpo sin embargo al cuerpo del profesorado, sino a la falta de recursos y tiempo para ello, pues aunque pueda sonar a excusa es real. Por un lado el buen educador acaba involucrándose tanto en el progreso de su alumnado que descuida actualizar lo que está impartiendo, aunque actualice la forma de darlo. Y por el otro lado

el educador que aunque pueda ser buen profesor se ha anclado durante años en su método y se niega o ve muy fatigoso el renovarse. Y ambos educadores deben conciliar el interés por sus alumnos y su vida personal.

Por ello propongo aquí una serie de actividades con las que pretendo hacer al alumnado comprender e interpretar el mundo actual, la crisis de los refugiados y abarcarla desde valores como el respeto, la empatía, la comprensión y la valoración de la pluralidad y diversidad como algo positivo. Y la teoría del desarrollo que expongo a continuación apoya los métodos que propongo y la importancia de trabajar estos valores en la edad que corresponde la etapa de la educación secundaria, en la etapa de la adolescencia. Pero las teorías que planteo en los antecedentes ya nos advierten de que no sólo la pedagogía desde la escuela puede lograr un contexto de justicia.

ANTECEDENTES; TEORÍA DEL DESARROLLO MORAL Y LA JUSTICIA:

JEAN PIAGET

El suizo Jean Piaget (1896-1980), considerado el padre de la epistemología genética, también desarrolló sus estudios en la psicología y la biología. Se interesó por el estudio de la infancia y el desarrollo durante esta de la inteligencia y la moral.

La importancia de Piaget en el estudio del desarrollo moral del niño se fundamenta principalmente en el establecimiento de una metodología que para muchos aún sigue vigente, si bien no en su totalidad sí en parte. La obra de este autor va a tener una gran repercusión para la Pedagogía y la Sociología de la época y sus posteriores, sobre todo para estudiar el desarrollo del pensamiento. Si bien es cierto que se han planteado desde entonces nuevas propuestas y se están cuestionando sus teorías no deja de ser un pilar básico para estudiar el desarrollo del juicio moral. Piaget, primero, y Kohlberg después, asentaron la base de las teorías cognitivas del desarrollo moral y juicio autónomo.

La moral es para Piaget un sistema de reglas que las personas –los niños- van adquiriendo con el paso de los años a través de la interacción con los demás. Es decir, que la moral que desarrollamos es algo construido. Los niños serían tablas rasas, vacías de personalidad y de moral que van construyéndose con la edad gracias a entes externos, a la sociedad que les rodea y su relación con ésta. Son, por tanto las relaciones interpersonales la base que hacen posible el desarrollo moral del niño o niña. Cabría preguntarnos si es realmente así, si los genes o la biología en verdad no influyen en el desarrollo moral de las personas o, como entiende Piaget, es algo construido en base a las normas que hemos aprendido en nuestra sociedad³.

Piaget mediante su estudio establece diferentes etapas o estadios para explicar el proceso de construcción de la moral autónoma en el niño. El estudio en sí consiste en agrupar a niños en diferentes edades y a través del juego de las canicas observa su nivel

³ Rodrigo Fuentes I, José Gamboa, Karina Morales, Noelia Retamal, “Jean Piaget, aportes a la educación del desarrollo del juicio moral para el siglo XXI”, en *Convergencia Educativa*, N° 1, Chile, julio-diciembre 2012.

de obediencia a las normas y la posible modificación de éstas.

Primera etapa – estadio motor o individual

En la primera etapa las reglas se presentan como divinas e inmutables. Las reglas que se les impone son respetadas y no se cuestionan. Incluso en ocasiones el niño adquiere antes el sentimiento de obediencia a una norma, en este caso dada por un adulto, que el propio lenguaje. El adulto que le entrega la norma es un adulto al que respeta, y por ende respeta la norma. O mejor dicho, el adulto o adultos que se la otorgan son personas que tiene como referente, padres o cuidadores, a los que obedece, y por tanto no cuestiona la norma y la respeta, la obedece, no va más allá; aun no tiene un juicio propio, autónomo.

El hecho de que la obediencia a una norma se produzca incluso antes de que se desarrolle el propio lenguaje nos hace entender que para que el niño entienda qué es una norma debe primero obedecerla. Pues no hay norma sin obediencia. Pero dice Piaget que la sumisión a la regla se presenta aquí incluso como un ritual, como un comportamiento esquematizado, no como algo racional y consensuado: *“Es conveniente recordar que, desde la más tierna edad, todo presiona sobre el niño para imponerle la noción de regularidad.”*⁴ Es decir, la norma se confunde con la regularidad, la sistematicidad de hacer algo de una u otra manera.

El riesgo que se nos presenta aquí es la idoneidad de la norma que el adulto puede establecer, puesto que el niño, como es evidente sin espíritu crítico, va a obedecer ciegamente. En palabras de Piaget: *“El gran peligro, sobre todo cuando se trata de moral es hacer decir al niño todo lo que nosotros deseamos. Contra eso no existe ningún remedio infalible, ni la honradez de la pregunta, ni las precauciones metodológicas”*⁵. No obstante queda dentro de la subjetividad de cada contexto.

Segunda etapa – estadio egocéntrico

Esta etapa surge entre los dos y siete años, una edad en la que ya ha desarrollado el lenguaje y empieza a relacionarse de forma más compleja con los demás y sobre todo

⁴ Piaget, Jean, *El criterio Moral en el niño*, Barcelona; Editorial Fontanella, 1971. Pág. 41

⁵ *Ibíd*em, pág.7.

con sus iguales. Es la etapa del consenso. La norma se entiende como producto de su desarrollo intelectual y producto del consenso en las relaciones sociables que ha establecido, pero no se plantea la norma. La norma es respetada en cuanto respeta al adulto que la enseña y a sus iguales con los que sociabiliza bajo la misma regla.

El niño no ha desarrollado aún el uso de la razón y sigue en la etapa *egocéntrica* .que no egoísta- pero con comportamientos también de carácter social, es decir, no todos sus actos son individuales, sino que coopera con sus iguales y puede llegar a un cierto consenso para hacer práctico “el juego”, pero la norma sigue siendo en mayor medida inconsciente, es decir, sigue teniendo un carácter inmutable e intangible, pero puede llegar a modificarse por decisión grupal si es necesario. Estamos en una etapa intermedia entre una conducta socializada y una conducta puramente individual.

Tercera etapa – estadio cooperación

Esta etapa comienza a desarrollarse sobre los siete u ocho años. En esta etapa se ha dejado atrás el egocentrismo previo y se comienza a jugar con reglas de juego comunes, en donde la sociabilidad con los demás es lo que se disfruta. Por lo tanto para ello se busca el consenso para poder desarrollar el juego en conjunto y disfrutar del juego.

En este momento es cuando los niños comienzan a querer sentir que pertenecen a un grupo, una comunidad, y para ello se necesita compartir unas mismas reglas de juego, de socializar, es decir, ese consenso. Es decir, la regla aunque se presente de respeto obligatorio se puede transformar si se ha decidido en grupo. Las reglas pueden llevar a diferir entre ellos pero no llegan a centrarse en discutir sobre ellas, como sí en el siguiente estadio, en donde disfrutan de la misma elaboración de las reglas en grupo.

La cooperación es lo que podríamos destacar de este estadio. Los niños empiezan a desarrollar dinámicas de cooperación en vez de dejarse llevar por su egocentrismo. Por lo tanto empiezan a crear comunidad y sensación de grupo. Asimismo comienzan a usar la lógica para llegar a unas mismas conclusiones o reglas para el buen desarrollo del juego.

Cuarta etapa – estadio de codificación de las reglas

Este estadio se empieza a dar a partir de los diez – doce años, cuando todos los jugadores comprenden las reglas y se extiende a toda la vida adulta. A partir de esta edad ya comienzan los pensamientos abstractos y más complejos. Esto conlleva que los niños ya no sólo buscan el consenso de la norma, sino que se la plantean y disfrutan de la propia reflexión y discusión de la norma.

Es a partir de esta etapa cuando se desarrolla una moral más autónoma y una moral de cooperación. El niño ya ha superado completamente el egocentrismo anterior y se entiende a sí mismo como igual entre sus compañeros y compañeras. El niño o niña comienza a tener un criterio propio, por el cual valorará la norma y la respetará o no en función de estar concienciado sobre ésta.

En esta etapa ya no es sólo la práctica o el buen desarrollo de la norma en sí lo que importa, sino que las conductas y las intenciones son juzgadas y valoradas. Se comienza a tener un sentido crítico y pueden desarrollar operaciones cognitivas más complejas, abstractas que anteriormente no. Por ende, por supuesto, la norma puede llegar a modificarse y cambiarse.

Juicio moral según Piaget

Piaget plantea que los estadios recién explicados se dan de forma natural, es decir, podría aplicarse universalmente a cada persona –niño-. Sin embargo reconoce que el progreso del juicio moral está estrechamente vinculado con su ambiente, con la cultura en la que está inserto, las relaciones sociales con las personas que le rodean y otros entes socializantes. Es decir, son ambos los factores que interactúan, el natural cognitivo del niño, siguiendo los estándares que Piaget plantea en sus etapas y lo que el niño recibe del exterior.

Huelga decir que, a pesar de que todos los niños puedan desarrollarse según estos esquemas de Piaget, pudiera haber individuos que no se ciñeran en su desarrollo a esta estructura, pues en cada individuo podría darse variaciones en el proceso de su desarrollo por cuestiones biológicas, genéticas o culturales propias del individuo o incluso comunidad social. Es decir, el *tempo* de este desarrollo puede ir variando, y su

progresiva complejidad también. No obstante, estos esquemas nos ayudan a establecer una metodología general y entender el desarrollo moral de los niños.

Por tanto, la moral, representándose en la regla, va evolucionando con la edad y en cada etapa se va transformando la manera de entenderla. Mientras que en la más tierna infancia la regla se entiende como sagrada porque es tradicional y viene impuesta por una autoridad, en este caso nuestros cuidadores y/o padres a los que apreciamos o tememos, con los años vamos buscando el consenso con los demás hasta que alrededor de los 10 años comenzamos a poder replantearnos la regla e incluso modificarla bajo una percepción subjetiva.

Piaget entiende que el desarrollo cognitivo y moral del niño tiene la base en la sociabilización del niño con los adultos y sus iguales, en donde el diálogo y conflicto son clave para su desarrollo cognitivo. Es decir nuestro desarrollo está directamente relacionado con las interacciones sociales que llevamos a cabo a lo largo de nuestra vida y en especial en nuestra infancia. A través de tener que dialogar, cooperar y hacernos entender con los demás vamos desarrollándonos cognitivamente y haciéndonos seres sociables, generalmente, bajo un mismo patrón cultural y una moral similar, pero con capacidad, a partir de la adolescencia, de ser críticos y cuestionarnos las reglas, la moral.

Para desarrollar nuestro objetivo en este trabajo nos interesa sobre todo la última etapa ya que es la edad que más se acerca a la que nos encontraríamos en las aulas en donde aplicaríamos nuestra situación de aprendizaje. El aula además se ha convertido en la actualidad en el lugar principal de sociabilización de los niños, puesto que las relaciones sociales con sus iguales en otros espacios se han deteriorado en favor de los nuevos instrumentos electrónicos. Las relaciones directas, las interacciones con los demás y con ello el desarrollo de habilidades sociales como la empatía, la solidaridad o la cooperación.

En los tiempos actuales, las dinámicas del capitalismo cada vez más globalizado nos empujan irónicamente a conductas, comportamientos e intereses cada vez más individualistas, en los que progresivamente el sentimiento de comunidad y de proceso social y la búsqueda del bien común se va disolviendo, devaluando, en favor del éxito individual y/o del éxito empresarial. La cooperación entre los individuos y comunidades

ha pasado de ser la referencia principal en favor del bien común a ser un simple valor añadido.

En este contexto, las nuevas tecnologías permiten a su vez desarrollar prácticas más aisladas y generan que las interacciones sociales sean cada vez menos complejas, o, al menos, no suponen, digamos, un reto cognitivo en el que se tengan que producir diálogos largos y complejos. Este tipo de diálogos ya no son tan habituales en relaciones sociales. Ahora es más complejo encontrar contextos en los que el diálogo se pueda practicar y por tanto fortalecer nuestros procesos cognitivos y nuestra razón.

Los aparatos electrónicos para los niños más introvertidos se convierten en muchas ocasiones en su mejor amigo, al que le dedica la mayor parte del tiempo, diluyéndose la oportunidad de relacionarse de forma personal y directa con otros niños jugando en el parque o en otras clases extraescolares. Además, con los ritmos extenuantes actuales de trabajo y vida, el pasar tiempo con los hijos fomentándoles ciertos comportamientos y valores se ha convertido casi en un reto y muchos padres y madres ceden ese tiempo a la televisión y aparatos electrónicos.

Es por ello que el aula, al ser el espacio físico conocido donde todos los alumnos y alumnas comparten una misma experiencia, se enfrentan entre iguales al mismo *reto*, al mismo proceso de aprendizaje, es el reducto en donde se pueden y deben trabajar prácticas y habilidades sociales. Y en nuestro caso aplicando la metodología de Piaget son los primeros años de la ESO en donde los niños y niñas van a desarrollar un pensamiento más complejo y una moral, digamos, propia, un pensamiento crítico.

KOHLBERG

El estadounidense Lawrence Kohlberg (1927-1987) fue un psicólogo y filósofo que desarrolló a partir de las teorías de Piaget una estructura sobre el desarrollo del juicio moral. Es por su experiencia que Kohlberg desarrolla en su análisis la teoría del juicio moral uniendo la filosofía moral, la psicología del desarrollo y los fundamentos de la pedagogía. Estudió cómo se transmiten el conjunto de normas morales, es decir, cómo se desarrolla nuestra formación moral.

Kohlberg, partiendo de la teoría cognitivo evolutiva de Piaget sobre el desarrollo moral, va a proponer un esquema sobre el desarrollo del sentido o razonamiento de la justicia. Y para ello Kohlberg va a definir tres niveles de desarrollo, dividiéndose cada nivel en dos estadios o etapas. Cada etapa implica un cambio en el razonamiento moral y una transformación del modo en el que interpretamos el mundo; cada cambio de etapa implica un cambio evolutivo y un mayor desarrollo⁶.

Primer nivel – nivel preconvencional

El primer nivel, el nivel preconvencional, se da entre los cuatro y nueve años y se entiende como la etapa más individualista. Se caracteriza porque el niño aún no desarrollado las normas que entendemos como convencionales en nuestra sociedad. Se enfocan en el interés propio y las consecuencias que puedan tener sus actos. Es decir, las normas no son justificadas o razonadas, sino en base a un interés propio van a ser acatadas.

En este primer nivel, la primera etapa, que se da entre los seis y ocho años, consiste en la heteronomía, en donde se obedece ciegamente una norma por miedo al castigo. El niño razona con el *se debe* o *no se debe*, lo *bueno* y lo *malo*, que viene impuesta por una autoridad superior.

⁶ Melisa Cruz Puerto, “Debates dentro de la psicología del desarrollo moral”, en *Revista de Psicología Universidad de Antioquía*, 6 (1), págs. 116-117

Sin embargo en la segunda etapa es la obtención del beneficio lo que motiva al individuo a obedecer la norma. Existe la idea de un intercambio de favores; yo obedezco una norma que me es impuesta porque así voy a recibir algo a cambio. Es decir, mientras que en la primera etapa es el miedo a una consecuencia negativa, un castigo, lo que le impulsa al niño a obedecer una norma, en la segunda etapa es la obtención de una “recompensa positiva”, a recibir un feedback lo que promueve que el niño siga u obedezca una norma.

Segundo nivel – nivel convencional

El segundo nivel –el nivel convencional- es el que más nos interesa para lo que queremos abordar ya que el abarca a la mayoría de adolescentes y adultos, en donde hemos pasado a guiarnos por esas normas sociales que entendemos como convencionales. La persona cumple las normas sociales porque es lo que se espera de ellos, porque así mantienen el orden social acordado en el “*pacto social*”. El razonamiento de las normas no va más allá de las justificaciones comunes, es decir, no existe aún un espíritu crítico, sino que se siguen los patrones sociales esperados.

En este nivel nos encontramos con la tercera etapa, en donde se desarrolla la empatía y mutualidad del individuo con sus semejantes, más propio de los adolescentes. La persona comparte las normas y las expectativas morales del grupo en el que se integra. Busca de la aprobación del grupo, que lo integren en él, sentirse parte del mismo, para lo cual reproduce los estándares y normas sociales aceptables de su grupo de iguales.

En la siguiente etapa, la cuatro, se desarrolla el sentido de ley y orden, en donde se siguen las reglas del grupo. Las personas buscan integrarse ya no sólo en el grupo al que pertenecen con sus semejantes, sino buscan formar parte de la sociedad, ser miembro de esta. Son seres, digamos, imparciales, individuos que componen el grueso de la sociedad.

Tercer nivel – nivel posconvencional

Este nivel es el más desarrollado al que no todo el mundo llega, pues la persona construye su moral, con sus principios propios pero de carácter universal. Un estado,

digamos, al más sentido kantiano, en el que los valores podrían aplicarse de forma universal para crear una sociedad ideal. Aquí se deja ver el espíritu crítico que ha desarrollado una persona⁷.

En la quinta etapa, que se incluye en este nivel posconvencional, se desarrolla la utilidad. Se empiezan a cuestionar y justificar las normas del grupo, de la sociedad, es decir, esas normas convencionales, pudiendo entrar en conflicto con las normas de la sociedad. Aquí las leyes se entienden como instrumentos para alcanzar un orden social y una justicia pero no son una autoridad per se, no vienen dadas, digamos, por ley natural. O sea, podrían ser cambiadas si se viese necesario, como por ejemplo en el momento en el que una norma quedase obsoleta y ya no fuese útil a la sociedad, o se comprendiese injusta. Las leyes en este caso deben de tener un carácter universal para procurar crear un estado lo más justo posible.

En la última etapa, la sexta, la de la autonomía, el individuo decide y actúa por principios éticos ya definidos por sí mismo pero que son universalmente aplicables y que trascienden a las leyes establecidas. Son principios, por tanto, a los que se llegan por el propio desarrollo de la razón, y prioriza los valores universales como el de la igualdad, la justicia o la dignidad humana. La persona ha desarrollado aquí un sentido crítico con el que es capaz de pensar otra estructura social, moral o de justicia. Es decir, en hemos dado un salto cualitativo en la manera de pensar, en el proceso lógico y de razón. El desarrollo moral de esta persona que ha alcanzado esta etapa es muy superior a las anteriores⁸.

Juicio moral para Kohlberg

Para Kohlberg, al igual que para Piaget, es necesario la existencia del conflicto, y por tanto la de las relaciones entre iguales, para que se produzca el proceso de desarrollo. Es decir, el proceso de socialización es fundamental para la existencia del conflicto y por ende para el buen desarrollo del juicio moral. Pues es dentro de la práctica de la socialización cuando se da un conflicto, un dilema, en donde hay que

⁷ ibídem

⁸ María Medina Vicent, “La ética del cuidado y Carol Gilligan; una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel moral postconvencional contextualista”, en *Daimon: Revista de Filosofía*, Nº 67 (Enero-abril), 2016, pág. 4.

aplicar un valor que quizás se oponga a un deseo u otro valor para encontrar una solución, cuando entrenamos nuestros procesos lógicos y de la razón.

Ese desequilibrio, ese dilema moral nos obliga a restaurar nuestro sistema de valores y nuestro razonamiento previo. Y es precisamente en este momento en el que pasamos de estadio, cuando nuestro razonamiento se vuelve más complejo y significa que hemos cambiado nuestra estructura racional y ésta ha evolucionado a un estado más maduro o desarrollado. Con ello hemos pasado a una etapa más evolucionada en el desarrollo de nuestro juicio moral.

Es en el último estadio en el que hemos sido capaces de cambiar nuestra manera de ver y analizar la realidad y nuestro sistema de valores, saliéndonos del sistema de leyes convencionales en el que estamos instaurados, habiendo, por tanto, llegado a un estado más evolucionado al que entendemos que no todo el mundo puede alcanzar.

CRÍTICA DE CAROL GILIGAN Y SU ÉTICA DEL CUIDADO

Carol Gilligan trabajó codo con codo con Kohlberg y colaboró con él en sus investigaciones sobre el desarrollo moral, convirtiéndose en la primera mujer de estudios de género en la Universidad de Harvard en 1997. Ella se caracteriza por haber desarrollado la teoría de la Ética del cuidado por la que toma en cuenta la diferencia de género entre hombres y mujeres y que gracias a la cual desarrolló una teoría diferenciada de la de Kohlberg, quien, en sus estudios había tomado por sujeto de estudio a niños masculinos, dejando por tanto fuera el desarrollo moral al que las mujeres pueden estar sujetas. Asimismo ella criticó el método de estudio de su maestro, el cual utilizó dilemas morales que podían ser vulnerables de estar sesgados.

Bien es cierto que hombres y mujeres, no por razón biológica sino por una construcción social, recibimos una educación diferenciada, al menos de carácter moral. No somos juzgadas ni valoradas de igual manera que los hombres y por lo tanto los valores y actitudes que adoptamos también son diferentes que el de los hombres.

Según esta autora las mujeres desarrollan mayor empatía y preocupación por los demás que los hombres. Tienen un mayor desarrollo emocional que ellos y por lo tanto asumen unas responsabilidades emocionales sentimentales mayores en sus vínculos y actúan más en consecuencia. Lo que conlleva a renunciar a nuestros derechos o deberes por priorizar el cuidado de los demás.

Mientras que en la ética de las justicia de Kohlberg se caracteriza la imparcialidad y la universalidad, la del cuidado de Gilligan pone el acento en el respeto a la diversidad y el cuidado de los demás. Bajo este concepto Gilligan propone las siguientes etapas en el desarrollo moral:

En la primera etapa prioriza el yo, el ego, como en la etapas que hemos visto en los autores anteriores, por pura supervivencia. En un segundo nivel tendríamos el vínculo entre nosotras y los demás, el grupo, también siguiendo los esquemas anteriores, pero aparece la palabra responsabilidad, la cual va a ser clave para llegar a la tercera etapa a través del cuidado, con el cual conseguiríamos la inclusión con ese

grupo, con los demás⁹. Este concepto de responsabilidad conlleva dar a cada uno lo que necesite, lo que significa que no tienen por qué desarrollarse relaciones igualitarias, ya que no todos necesitamos lo mismo, en este caso, los mismos cuidados. Claro que este cuidado debería ser transversal y darse entre todas las relaciones sociales, y desarrollarse tanto en hombres como en mujeres, de forma universal. La responsabilidad por los demás sería, digamos, el motor de nuestras acciones¹⁰.

Para ella una ética del cuidado promovería la paz y la justicia universal, fomentaría una sociedad solidaria y más equitativa. En palabras de Gilligan: “*es difícil destruir lo que hemos cuidado*”.

⁹ María Medina Vicent, “La ética del cuidado y Carol Gilligan; una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel moral postconvencional contextualista”, en *Daimon: Revista de Filosofía*, N° 67 (Enero-abril), 2016, pág 4.

¹⁰ En web: Nuria Varela, *La ética del cuidado*

<http://nuriavarela.com/la-etica-dhttp://nuriavarela.com/la-etica-del-cuidado/el-cuidado/>

QUÉ ÉTICA APLICAR EN BASE A NUESTROS OBJETIVOS

Como apunté anteriormente vivimos en un mundo en el que podemos pasarnos horas conectados a una red que nos conecta al mismo tiempo al mundo pero que nos aísla, en la práctica, del nuestro. Desconectamos de nuestro alrededor para entrar en una red anónima de millones de personas. La era de las comunicaciones ha generado precisamente que la comunicación interpersonal descaezca. Y no pretendo con lo dicho enarbolar una lucha contra las tecnologías, internet o las redes sociales, las cuales pueden ser de muchísima utilidad, pero sí reconocer que le estamos dando quizás un uso erróneo generando sociedades con nuevas patologías.

Byung-Chul Han habla en su ensayo *La expulsión de lo distinto* de cómo precisamente la hipercomunicación, el exceso de información, además de la sobreproducción y el hiperconsumismo, producto del capitalismo tardío, generan en nuestra sociedad actual patrones que reniegan de lo diferente, de la norma, y generan *masas sin revoluciones*. La era digital fomenta para Byung-Chul, por un lado, la homogeneización de los individuos en todo el mundo, y por otro, al mismo tiempo, alimenta falsos miedos y odios en contra del otro y genera en prácticas más deshumanizadoras. El efecto anonimato que posibilita internet “anima a las pasiones más bajas a expresarse de manera destructiva”¹¹, generando a su vez polémica y una sobrestimulación innecesaria.

Las posibilidades que ofrece la era digital nos afirma que no es mala per se, que puede mejorar la calidad de vida y las comunicaciones. Sin embargo, las prácticas que hemos estado generando han propiciado en la sociedad occidental una especie de adicción al uso de las nuevas tecnologías que al mismo tiempo han creado una cultura de la sobreinformación y la sobrestimulación, por la cual sentimos la necesidad de estar continuamente conectados de forma virtual, sobre todo en los más adolescentes, que son los más vulnerables y capaces de consumir y dominar vorazmente las nuevas tecnologías.

Esta nueva cultura que estamos produciendo con nuestros hábitos genera según Byung-Chul nuevas patologías o potencia patologías que ya se han hecho habituales en el aula, como son las depresiones, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad

¹¹ En web: “Por qué hay más gente sola que nunca” en revista *.BUENAVIDA*, 06/11/2017.

(TDAH) o el trastorno límite de la personalidad (TLP). La actividad de escuchar y mantener largas conversaciones, de tener la paciencia y la calma para pensar o razonar sobre un tema, sobre un conflicto, el involucrarse en una dialéctica son hábitos que estamos perdiendo en favor de buscar la inmediatez y el continuo estímulo.

Las nuevas tecnologías y sobre todo las redes sociales se utilizan a menudo desgraciadamente como pretexto para evitar la comunicación significativa y las relaciones más profundas, en vez de utilizar el potencial de conectar personas, sociedades que se encuentren alejadas entre sí. Es decir, precisamente lo que señalaban Piaget y Kohlberg como fundamental para desarrollarse adecuadamente hacia los estadios más evolucionados, y lograr convertirse en personas con criterios propios y autónomos, esto es, las interacciones y la dialéctica que se dan en las relaciones humanas, es lo que estamos perdiendo.

Con toda probabilidad cualquier docente al que se le pregunte por sus objetivos al desarrollar su trabajo sea el de conseguir que sus alumnos y alumnas desarrollen un pensamiento propio, crítico, más allá de que consigan dominar o no la materia que el docente en su caso imparta. Es decir, que todos sus alumnos, o su gran mayoría consigan alcanzar los últimos estados que describen Piaget y Kohlberg.

Este estado de desarrollo viene reflejado en nuestros curriculums como un objetivo principal bajo la palabra *autónomo*. Nuestro sistema educativo reconoce que quiere crear a personas capaces y autónomas, lo que para ello se ha establecido que dominen un mínimo de los estándares de aprendizaje de las materias que se les imparte.

Sin negar el grado de satisfacción que produce que uno de nuestros alumnos alcance ese estado de desarrollo, en el cual se ha convertido en una persona crítica y autónoma, considero que deberíamos incidir más en la educación emocional y en habilidades sociales como la empatía para lograr, digamos, un estado aún más avanzado. Pues lograr un estadio de justicia universal que ellos señalan pasa no sólo por ser autónomo y crítico, sino por respetar y cuidar de nuestro entorno, humano, material y terrestre.

En este camino hace Carol Gilligan su crítica a los estudios de nuestros autores, quienes han elaborado una noción de justicia bajo parámetros masculinos. Ella, en su teoría de la ética del cuidado tiene en cuenta en primer lugar la diferencia construida en

base al género de hombres y mujeres y entiende que la moral debe basarse en la responsabilidad con aquellos con los que tenemos relación, pero, entendiendo que vivimos en un mundo socialmente conectado tendríamos responsabilidad social universal. La justicia se ejercería para Gilligan en lo cotidiano, en el cuidado a los demás, mientras que en Kohlberg la justicia sería algo universal, kantiano¹².

Venimos de un sistema de educación en el que la disciplina y el autoritarismo eran la base en el método de la enseñanza. Un sistema en el que el profesor o profesora no tenía por qué ser empático o empática con sus alumnos, sino que *la letra con sangre entra*. Bien es cierto que llevamos décadas avanzando en el método de impartir clase y en cambiar la forma de entender la educación y nos estamos encaminando a educar finalmente más en valores y emociones¹³. Y es que en los tiempos que corren es más necesario que nunca.

Quisiera además reincidir en la idea de la importancia de educar en la empatía, la cual considero necesaria para el buen desarrollo moral del niño y lograr un estado de justicia. La empatía viene siendo el ponerse en el lugar del otro, es ser responsable, y por tanto cuidar de los demás, como señala Carol Gilligan en sus estudios y que no aparecen en los conceptos de justicia de Piaget y Kohlberg. Si bien ambos autores reconocen en los niveles intermedios la idea de pertenencia al grupo, la cual es fundamental para cualquier ser humano, no introducen el concepto de responsabilidad ni del cuidado en él, sino el respeto a la norma convencional para lograr la integración.

El individualismo del capitalismo moderno genera que los individuos que viven en grandes ciudades pierdan los vínculos con el barrio y la comunidad de vecinos viviendo en apartamentos alejados a su vez de sus núcleos familiares. Núcleos familiares que cada vez se van volviendo más pequeños, las familias ya no son tan extensas como solían ser y se van perdiendo esos apoyos. Se fomenta la sensación de *la soledad entre la multitud*. Y por el otro lado, los núcleos de población menos extensos, donde antes se daban vínculos más duraderos y profundos, donde funcionaban las comunidades colaborativas, están desapareciendo y están sufriendo un paulatino

¹² Rosario Alonso Alonso, Josefa Fombuena Valero, “La ética de la justicia y la ética de los cuidados”, en *Portularia: Revista de Trabajo Social*, Vol. 6, 1, 2006, pág. 98.

¹³ Gozálviz, V. y Jover, G.: “Articulación de la justicia y el cuidado en la educación moral: Del universalismo sustitutivo a una ética situada de los derechos humanos” en *Educación XXI*, 19(1), 312.

aislamiento. No es baladí que uno de los problemas principales de la sociedad actual es la soledad, a pesar de que estemos rodeados de millones de personas.

Esta nueva forma de vida atenta contra el modelo natural del ser humano. Pues el ser humano necesita del grupo, sentirse perteneciente a éste y usarlo de soporte ante las adversidades físicas, económicas o morales que pueda sufrir. De hecho el rechazo es una de las cosas que más sufrimiento nos puede causar y puede llegar a ser muy doloroso, llegando a afectarnos a todos los niveles y causando trastornos.

De hecho, el rechazo o la falta de integración en un grupo al que se desea pertenecer es lo que conduce en muchas ocasiones a la búsqueda de pertenencia a grupos peligrosos, tóxicos, violentos, etc. Pero la integración no debería acomodarse a la idea de ser simplemente aceptado y seguir el cumplimiento de unas normas sociales universales, sino basarse en el respeto y el cuidado mutuo. Cuando la corresponsabilidad se lleva a cabo, las actitudes tóxicas son menos probables.

Nuestra autoestima, sistema de valores, e incluso salud se va a ver afectado por las relaciones afectivas personales que tengamos. Y eso pasa por sentirse parte integrante y apreciada por un grupo de personas¹⁴. El grupo nos ayuda a definirnos. Y más en una edad en la que nos estamos desarrollando de forma muy rápida y brusca. La mayoría de las personas terminan definiendo su personalidad en su adolescencia. Como seres sociales que somos necesitamos sentirnos integrados en un grupo, y más en la etapa de vida que estamos abordando en el aula. Es más, el profesor de Psicología de la UNED, Alejandro Magallares apunta que de entre los efectos del rechazo en nuestra salud está el aplanamiento afectivo, por el cual nos resulta más difícil expresar las emociones y también conlleva problemas cognitivos descendiendo nuestro rendimiento en las tareas complejas de lógica y razonamiento¹⁵.

A pesar de ello, en vez de cambiar el modelo, nos refugiamos en internet sustituyendo relaciones personales auténticas por las virtuales. Quizás también por ese miedo al rechazo sea que nos volvemos más frívolos relajándonos en las relaciones virtuales. No significa que el hecho de que existan sea negativo, pero sí en el momento en el que pasan a sustituir las auténticas personales y nos quitan tiempo para pasar con nuestros posibles amigos, con nuestros *iguales*.

¹⁴ En web: “Por qué hay más gente sola que nunca” en revista *.BUENAVIDA*, 06/11/2017.

¹⁵ *Ibidem*

No le niego sin embargo el lado positivo de esta nueva realidad virtual, que es el poder establecer contacto y amistad con personas que físicamente están muy lejos de nosotros. La calidad de las relaciones también puede ser excelente entre personas que sólo se comunican a través de las nuevas tecnologías y que en muchos casos ayudan a mantener el contacto con las personas que apreciamos, sobre todo cuando estamos lejos; pero reitero que en ningún caso debe convertirse en un sustitutivo a las relaciones *reales*. El esconderse tras una pantalla puede favorecer comportamientos más bruscos, violentos, la sinceridad que sin empatía no deja de ser crueldad. No tendemos a ser asertivos cuando nos comunicamos a través de las redes sociales, sino que nos diluimos en el anonimato o nos empoderamos tras la no imagen para ser más directos. Es decir, la empatía no es una habilidad que fomenten las relaciones virtuales como sí lo hacen las personales reales.

¿Y QUÉ HAY DE LOS REFUGIADOS?

Al desarrollar este trabajo se me ofreció la oportunidad de abordar un fenómeno tan importante como el de los refugiados. Y para poder explicar con mis palabras lo que supone y qué podemos hacer desde nuestra institución para solventar esta dramática situación necesito contar mi experiencia y ponerla en contexto.

- **Mi propia evolución en esta cuestión**

Los inicios de mi trayectoria con refugiados se remontan al verano del 2015 cuando pasé tres meses de AuPair en un pueblo al norte de Alemania. La familia decidió matricularme en la Volkhochschule a un curso de alemán el cual, en verdad, estaba destinado a personas que pretendían quedarse a vivir en Alemania y por lo tanto no sólo era un curso intensivo del idioma germano sino también sobre las leyes y la cultura alemana. Mi sorpresa llegó cuando la mayoría de mis compañeros procedían de países como *Kurdistán*, Siria o Kazajastán. Yo había partido de la falsa idea de que serían otras personas europeas, de cultura occidental, como yo, las que asistirían a esos cursos.

Por aquel entonces la guerra en Siria llevaba cuatro años desarrollándose -desde el 2011- pero no habíamos vivido aún en nuestros países una llegada numerosa de refugiados y era un conflicto que nos quedaba alejado y extraño. Habíamos oído hablar de las revoluciones árabes, a raíz también del movimiento del 15M en España y de cómo en Siria la República –o dictadura al-Ásad- comenzó a reprimir ferozmente a la población, derivando aquella situación en una guerra civil muy cruenta.

Era fácil por aquel entonces sentir cierta empatía ya que aún no se había convertido en un conflicto que tocara a nuestras puertas de forma brusca. Aunque si bien es cierto que en algunas zonas del estado español como en la costa de Cádiz, Almería o Lanzarote se llevaban años viviendo la llegada de refugiados e inmigrantes¹⁶ y ya se debatían en los medios de comunicación de cuál era la cuota de refugiados que

¹⁶ Valga la pena explicar aquí la diferencia entre un refugiado y un inmigrante, ya que se tiende muy comúnmente a confundir. El refugiado es todo aquel que se ve forzado a huir de su país para poder salvar su vida o su integridad. Mientras, el inmigrante es aquel que opta por marchar a otro país, no necesariamente por una amenaza de muerte, sino sobre todo para mejorar su situación económica, educativa, familiar u otras razones.

el gobierno debía o podía permitirse, no era una preocupación nacional de primer nivel¹⁷, sobre todo porque llevábamos años anclados en nuestra propia crisis.

No obstante, algunos espacios culturales y educativos comenzaron a promover charlas de los mismos refugiados que habían alcanzado nuestro país, de los cuales procedentes de Siria España había viviendo oficialmente alrededor de unas cinco familias¹⁸. Sin embargo, no éramos conscientes de que la cuestión de los refugiados no era una crisis coyuntural, sino estructural de la que aún hoy estamos muy lejos de solventar.

Yo misma no era muy consciente de cuál era la realidad que se vivía en Siria –ni creo que aún hoy esté capacitada para hablar de ella- hasta que en aquella experiencia en Alemania comencé a convivir con refugiados, entre ellos sirios. Al comienzo me sentí muy cohibida, en parte porque no dominaba el idioma y en otra porque no tenía muchas referencias sobre la cultura de mis compañeros y compañeras. La forma de expresarse, de vestir y comprender el entorno y la cultura eran diferentes. Las edades eran muy diversas y en su mayoría los asistentes eran familias enteras. Sin embargo, con el paso de los días esas diferencias se volvían cada vez más anecdóticas y servían de base para bromear entre nosotros.

Tres meses juntos dieron para mucho. A mí al menos me sirvieron para reflexionar mucho sobre cómo la vida había traído a mis compañeros y compañeras a esta situación y qué podíamos hacer al respecto. Me costaba entender cómo una chica kurda de mi edad había tenido que marchar de Turquía porque su marido se había enfrentado al gobierno turco. Tampoco me esperaba que una chica siria fuese católica y que hubiese tenido que huir por estar perseguida por lo que en aquel entonces estaba naciendo y que conocemos como el Daesh; ni que un hombre tan simpático que aún recuerdo tuviese que huir de alguna zona de Rusia por algún motivo que si llegué a

¹⁷ No niego sin embargo la labor de todos aquellos trabajadores sociales, políticos y otros voluntarios que llevaban ya años preocupándose y trabajando por el bienestar de los que llegaban a nuestras costas.

¹⁸ En enero de 2016, Ghassan Ahmed, refugiado sirio, médico de profesión, ofreció una charla en la Biblioteca Pública de Guadalajara en el que ofreció datos de la situación de aquel entonces y cómo él y familia habían logrado escapar de un campo de refugiados en Damasco y huir tras una larga travesía a España.

conocer ya no recuerdo. Todos ellos tenían el estatuto de refugiado, por lo que, por suerte, podían disfrutar de varios derechos en el país, así como algunas obligaciones, que explicaré más adelante, para no ser deportados.

Esta primera experiencia me ayudó a conocer de primera mano a personas refugiadas y compartir mismos espacios y retos con ellos. A partir de aquí comencé a replantearme más seriamente qué podíamos hacer al respecto y cómo podíamos en Europa ayudar a este colectivo que, además, vivían bastante marginados socialmente. Claro que en aquel año la situación aún no había llegado a desbordarse tanto como en los años siguientes, ni la deshumanización de Europa había asomado lo bastante.

Es partir del 2015, 2016, cuando la crisis de los refugiados comienza a golpear a nuestras puertas de forma gradual. Empiezan a hacerse cada vez más sonoros los naufragios en el Mediterráneo y, de hecho, en septiembre de 2015 se funda la ONG Proactiva Open Arms (POA), conocida por ser la ONG española dedicada a los rescates en el mar Mediterráneo de refugiados que huyen en pateras. También comenzamos a recibir noticias todos los días sobre la fuerza que el DAESH está adquiriendo en territorio sirio y sobre todo nos llama la atención su crueldad, que muestran a través de vídeos bien diseñados y difundidos.

Ante tal situación, que no hacía más que empezar, se vivió un pico de solidaridad, la sociedad se sensibilizó con la causa. Los medios de comunicación y las redes sociales se hacían eco de lo que estaba pasando y nacieron propuestas ciudadanas y políticas para intentar ayudar. Nacieron los campos de refugiados en Europa como los entendemos hoy, un espacio de aglomeración donde se identifican a los llegados y se les instala indefinidamente, sobre todo en el este y sur de Europa. Nacieron plataformas de ayuda ciudadana, se promovieron recogidas de alimentos, medicinas, materiales, etc. para enviar a Siria y a los campos de refugiados en Europa, puesto que organizaciones tan potentes como la misma ACNUR se vieron desbordadas y fracasaban en su intento de hacer llegar alimentos a zonas en Siria ante las ofensivas del grupo terrorista y al mismo tiempo se les negó la actuación en los famosos campos de refugiados griegos que acababan de crearse en 2016. De hecho ACNUR lleva reclamando desde entonces que se le deje intervenir en los campos griegos ante la situación desbordante y de

saturación en la que se encuentran, en la que no llegan a cubrir las necesidades básicas¹⁹.

- **Colectivo CAJE**

En mi ciudad de origen, Alcalá de Henares, nacieron plataformas de acogida a refugiados y de recogida de materiales y en los espacios culturales se diseñaron programas de integración y actividades para conocer y compartir experiencias con personas refugiadas o migrantes. Tuve la suerte de poder trabajar en un Colectivo Social (COLECTIVO CAJE) que impartía clases de español a mujeres refugiadas y migrantes, siendo la mayoría procedentes de países del Magreb y una minoría de la África subsahariana.

No sé cómo, con el paso del tiempo y al ir ganando confianza las clases se convirtieron en un espacio de confianza donde poder compartir inquietudes, experiencias, miedos, etc. Es decir, un espacio mucho más personal. Es más, para muchas era el único espacio donde ellas podían compartir con otras personas que fuesen sus maridos sus inquietudes, así como el pasar un tiempo sin tener que cuidar de sus hijos e hijas.

Al hilo de lo que explicamos anteriormente de cómo los vínculos actuales se han ido diluyendo y las familias en la sociedad occidental ha ido decreciendo me di cuenta de que los lazos de solidaridad, los vínculos de comunidad entre ellas y sus familias eran aún fuertes y que en muchos casos, es lo que les ayuda a sobrellevar su situación. Todas ellas seguían teniendo aún familias en sus países de origen y muchas trataban de buscar la manera de traer consigo a sus familiares, los cuales algunos sufrían de enfermedades y allí no eran tratados por falta de recursos, otros sufrían por falta de recursos educativos que ellas sí habían obtenido aquí, etc. Sin embargo me daba cuenta de que ocurría lo mismo que había visto en Alemania, y es que vivían de forma marginada, que no existía una verdadera integración entre la población no árabe-

¹⁹ www.eacnur.org

“ACNUR preocupado por las condiciones en los nuevos campamentos para refugiados en Grecia”

musulmana y ellas. Pero yo aún no había visto nada, la dureza de la crisis de los refugiados me tocó vivirla a partir del verano del 2016.

- **CampusAsyl**

En el verano de 2016 me mude a Alemania con la intención de estudiar el idioma en profundidad y ahorrar durante un tiempo. No esperaba por aquel entonces que tendría la oportunidad y la necesidad de involucrarme a fondo con la cuestión de los refugiados, pues los casos que yo había conocido no eran habían sido casos excesivamente dramáticos, o al menos no me habían transmitido tanto como para dedicarme a ello a un nivel tan alto.

Una vez establecida en Alemania, en la ciudad de Regensburg, un conocido al que le comenté mi experiencia con refugiados me invitó a ir un día a visitar el centro en el que se instalaba a las personas que pedían asilo—sin estatuto oficial de refugiado- de la ciudad. En un principio no comprendía bien de qué se trataba, pero decidí ir y asomarme a una nueva realidad que aún no había imaginado, por mucho que ya hubiese tratado con refugiados y refugiadas. Mi perspectiva cambió, y con ella mi virulenta sensación de tener que hacer algo ante tal situación.

A partir de aquel día me hice voluntaria en aquella asociación ligada a la Universidad de Regensburg, terminando teniendo un humilde puesto de 5 horas semanales en ella. Sin embargo, la función no era sencilla; éramos los encargados de recibir, asentar a las personas que huían de sus países buscando asilo en Alemania y habían sido reubicadas en nuestra zona y debíamos también con ello administrar y tramitar todo lo que estas personas necesitaban para procesar su petición de asilo.

Es decir, no eran refugiados, no habían recibido aún el estatuto de refugiados y por tanto la condición de tal, por lo que no tenían ningún derecho social del estado y eran vulnerables de ser repatriados. Su situación era simplemente de espera, de espera indeterminada hasta que se determinara si se les concediera el asilo o no; trámite que podía llegar a tardar hasta seis meses. Y en una situación de indefinición porque no sabían qué iba a pasar con su situación, así como tampoco, en caso de que se les concediese, a dónde los reubicarían.

Estas personas eran las más afectadas de todas dentro del colectivo que generalizamos como refugiados. Por una simple razón, aún no eran considerados como tal y su destino aún era incierto. Eran personas que además acababan de llegar al país después de una larga travesía y no hablaban alemán, ni conocían la cultura germana. Es por ello que todos los trámites burocráticos tenían que ser guiados por personal de la Asociación. Necesitaban ser acompañados eventualmente a las oficinas oficiales para tramitar su asilo. Pero en muchos casos el sólo inicio del trámite era complicado porque no portaban con ellos ni la documentación básica de identidad²⁰ y para la administración, como también era comprensible, era requisito necesario para estudiar en cada caso el derecho de asilo.

Contábamos con personas expertas en materias de derecho, lingüistas, médicos y animadores. Contábamos en el recinto, que era amplio, con casi 400 viviendas, oficinas, espacio deportivo y aulas donde se impartían clases de alemán y de árabe para los trabajadores.

Eran personas completamente traumatizadas por lo que acababan de vivir y de lo que estaban huyendo. No había una sola persona de aquellas que no estuviese añorando su tierra y los tiempos en los que allí fueron felices. Había personas y familias de todo tipo y edades. Historias de todo tipo, unas desgarradoras y otras más livianas. Pero lo duro era lidiar con las dinámicas que se creaban allí, que no eran fáciles.

Deberían ser objeto de estudio las estructuras sociales que se formaban en aquel centro y que se repetían en otros centros de asilo y campamentos de refugiados. Quiero advertir, sin embargo, antes de describirlas que no quiero que mi percepción y experiencia sirva, sin quererlo, para alimentar estereotipos e imaginarios que contribuyan a perpetuar la subordinación que ya de por sí sufre el colectivo que estamos tratando.

La mayoría de las familias y personas procedían de países como Siria, Irak, Afganistán, Nigeria y/u otros países de la zona del Sahel. Y en este orden de procedencia se creaban estatus sociales. Y tras cada estatus por procedencia se marcaba

²⁰ En la mayoría de los casos en los que se dan huidas forzadas no son programables y se huye con lo puesto sin detenerse a coger la documentación, por lo que muchos llegan sin ninguna documentación y sólo disponemos de la información que otras entidades u ONGs nos han aportado si estas personas han pasado por check point de control de fronteras en algún otro país.

mucho la diferencia de género. Las mujeres y niñas eran relegadas a un segundo plano en las dinámicas sociales que se desarrollaban en los lugares comunes, si es que aparecían. Sin querer alimentar odios culturales que han ayudado a distorsionar la realidad de muchas otras culturas, debemos reconocer que en muchos casos nos encontramos con casos de población autóctona de pueblos de países en los que las mujeres aún no cuentan con los derechos y la autonomía que nos gustaría. Así como en donde las castas raciales siguen estando muy presentes.

Para explicarlo y que se pueda entender más claramente pondré un ejemplo: cuando teníamos la suerte de poder traer materiales didácticos o de ocio, un tobogán por ejemplo, se veía muy claro quiénes tenían la preferencia; por mucho que los monitores procurasen imponer un orden aleatorio, los niños en orden de procedencia mencionado anteriormente se tiraban primero y después las niñas, siendo las niñas negras subsaharianas las últimas en poder tirarse. Igual pasaba cuando se repartían zumos o globos. Y no era algo estrictamente estipulado, sino dinámicas que se desarrollaban sin ser cuestionadas.

Nos resultaba prácticamente imposible luchar contra estos estratos sociales que se creaban entre ellos. En primer lugar porque la comunicación era una barrera muy grande incluso entre ellos. En segundo lugar porque la diferencia cultural y en gran parte por la ignorancia nos paralizaba. Sabíamos que el periodo máximo de estancia sería por norma general de seis meses, un periodo de tiempo demasiado corto para transformar o educar a nadie y menos cuando muchos de ellos sufrían discapacidades físicas o psíquicas. Podría decirse que la compasión que sentíamos por ellos nos impedía imponernos para tratar de limitar esas segregaciones. A todo esto se añadía la vulnerabilidad de que cualquiera de ellos podía obtener la respuesta sobre el asilo en cualquier momento y si se le negaba se le deportaba inmediatamente. En numerables ocasiones sufrimos la pérdida por deportación de personas de las que no nos dio tiempo de despedirnos.

Es definitiva, trabajar la integración en un contexto tan incierto como el que vivían estas personas era muy complicado. Tampoco resultaba fácil cuando no había –ni hay- suficiente personal especializado para trabajarla. Es necesario implementar estudios y recursos para poder combatir estas desigualdades desde el comienzo.

- **ACNUR**

Cuando regresé de Alemania conseguí trabajo en ACNUR, en donde trabajé tanto en la sede madrileña como en la de Santa Cruz de Tenerife. Este periodo no me puso en contacto directamente con refugiados, pero me ayudó a conocer en profundidad muchos de los conflictos y causas que provocan los movimientos de refugiados y de desplazados.

Sin embargo, quizás en lo que más me ayudó esta etapa fue a plantearme cómo podíamos hacer nosotros como sociedad por ellos. Mientras que en las etapas anteriores el sujeto activo siempre era yo, y me planteaba a mí misma como parte de la solución, a raíz de esta experiencia comencé a preguntarme qué podíamos hacer nosotros como sociedad. Hasta qué punto tenemos responsabilidad y debemos actuar en consecuencia.

Se me ofreció la oportunidad de dar charlas de sensibilización en institutos, las cuales disfruté enormemente y me di cuenta de lo importante que sería promover estas dinámicas a nivel de los centros y no exclusivamente vaya una persona ajena al centro a impartir una charla, sino como planteo en mi situación de aprendizaje aplicarla en los criterios de nuestras materias.

Podría escribir muchas más páginas sobre mi experiencia con lo referido a los refugiados, pero para no desviarnos demasiado vamos a presentar la Situación de Aprendizaje y analizar brevemente cómo estas actividades pueden afectar en el desarrollo de estos niños, en su juicio moral y cuáles son las dificultades que encontramos cuando se les plantea.

- EL ENCUENTRO EN EL AULA - OBJETIVOS

Cuando una persona pasa a tener el estatuto del refugiado, en Europa, o al menos en países como Alemania y España, el refugiado o refugiada que está en edad escolar es matriculado en un centro educativo²¹. La mayoría de estos niños y adolescentes que adquieren el estatuto de refugiado llevan un largo periodo de tiempo sin haber podido ir a la escuela ni de haber tenido una vida tranquila o sin sobresaltos y mucho menos conocen el idioma o la cultura al que se van a enfrentar.

La escuela tiene un gran reto por delante en el momento en el que un adolescente o niño refugiado entra en la escuela, primero por el trauma y la desconfianza que puede mostrar y segundo por no ser capaz aún de dominar el idioma. Por ello, aparte de invertir en trabajadores sociales y profesores de español el profesorado debe de fomentar una atmósfera de confianza y de seguridad para todos.

Estos niños van a tener muchas dificultades para seguir el ritmo de aprendizaje y de desarrollo del que hablaba Piaget y Kohlberg que siguen el resto de sus compañeros. Pues la pérdida de su origen, su hogar, de seres queridos y el haber parado con el proceso de enseñanza les puede convertir en personas adultas demasiado pronto sin haber pasado etapa por etapa de forma lógica.

Si el refugiado o refugiada en la etapa de sentimiento de pertenencia a un grupo – nivel convencional para Kohlberg- tan importante para el desarrollo de la autoestima y la autopercepción, así como para el desarrollo de una conciencia moral, la ha pasado escondiéndose o huyendo se le ha arrancado la posibilidad de desarrollarse con sus iguales ni fomentar el sentimiento de pertenencia a un grupo, ni mucho menos se ha hecho realidad. Por ello vemos que cuando un refugiado niño o adolescente va a relacionarse con otros grupos de iguales pero del país de acogida en muchas ocasiones existe miedo y desconfianza, lo que dificulta el proceso de adaptación. Cabe la duda de si una persona que haya sufrido durante su desarrollo la omisión de una etapa o varia del desarrollo lógico y normal que hemos expuesto anteriormente pueda subsanarse.

²¹ En Alemania los adultos son también matriculados en cursos como al que asistí en mi primera etapa ya narrada anteriormente. Estas personas tenían un tiempo límite para obtener el certificado y buscar trabajo. Si por alguna razón

El éxito en la integración y adaptación de la persona refugiada tiene que ser trabajada en ambas partes, tanto trabajar con esa persona psicológicamente y académicamente como trabajar con los que van a ser sus compañeros en la escuela para que empaticen con su situación y que, aunque también les resulte en ocasiones difícil y frustrante la barrera del lenguaje y la cultura, no desistan y fomenten su integración en el grupo. Sobre todo teniendo en cuenta que generalmente que los grupos “de amistades” ya están creados y el resto de alumnos ya tienen su área de confort. Es importante por tanto hacerles visible lo vital que es para la buena integración y desarrollo de su nuevo compañero o compañera la paciencia, la empatía y el ofrecerle espacios donde todos compartan y se sientan seguros.

Como mencionábamos antes, para cualquier docente vocacional, una de sus metas más deseadas sería la de conseguir que sus alumnos alcancen un alto grado de autosuficiencia y espíritu crítico. Que se acercasen lo más posible a la última etapa que describen Piaget o Kohlberg, en la que se plantean las normas y las cuestionan, llegando a ir más allá y en base a valores positivos universales desear crear un nuevo modelo. Sin embargo, si ya de por sí es un estado al que no todo el mundo puede alcanzar imaginémosnos para una persona que ha sufrido un parón en su proceso formativo y casi vital, que dejó de vivir para sobrevivir. Si bien las dificultades a veces sirven como aprendizaje, crean carencias educativas que después son difíciles de solventar, pues la etapa de la infancia y la adolescencia es cuando nos formamos como personas.

Pero por muchas dificultades que no encontremos, si educamos en una moral de solidaridad y bajo los patrones de la ética del cuidado, vamos a conseguir que solidaricen y no sientan menosprecio por estas personas que han sufrido injusticias sintiendo interés por valorar sus derechos, entendiendo éstos universales.

Además, cuando un refugiado consigue establecerse en un país seguro sigue en muchas ocasiones sin tener un contexto adecuado para desarrollarse satisfactoriamente. Muchos de ellos han sufrido pérdidas que arrastran y carencias sociales y económicas que no les permite dedicarse energéticamente en los procesos de enseñanza que tendrían que adquirir en el aula. Bien es cierto que también otros alumnos y alumnas son vulnerables de sufrir este mismo problema por falta de recursos en casa u otra carencia afectiva y es importante tener personal especializado en el centro. Sin embargo, con una

ética del cuidado universal se crearía un contexto para todos mucho más acorde y favorable para el buen desarrollo de los niños y niñas.

Claro que imaginarnos nuestro mundo educando en la ética el cuidado es inviable en el momento en el que estamos desarrollando dinámicas opuestas venidas por el capitalismo. Ante tales contextos no puede ser la escuela el único sector que cargue con la responsabilidad de ayudar en la integración y el desarrollo de los niños y niñas. Partimos de una superestructura que no ayuda a fomentar una ética justa, del cuidado. Sólo desde el sistema en su totalidad podríamos lograr una sociedad integradora, solidaria. Es una carga que tiene que hacer cargo el sistema, con todos sus aparatos dispuestos a solventar estas carencias, sin embargo estamos muy lejos de que eso suceda. Y menos en los tiempos que corren en los que los miedos y odios se están volviendo a levantar.

Pero quizás sea por eso mismo por lo que desde la escuela tenemos que aunar ahora más fuerzas que nunca para fomentar procesos de diálogo, de acercamiento entre todos, de integración. Y para ello la empatía es un valor fundamental, base para que todo ello se produzca. Es por ello que mi situación de aprendizaje se centra principalmente en fomentar la empatía, el pensar en el lugar del otro, y reflexionar en cómo podemos con nuestra experiencia y nuestra fuerza individual participar del proceso.

Si bien la situación de aprendizaje que a continuación voy a presentar es para la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, hay actividades que son aplicables en otros criterios de Geografía e Historia y posiblemente en otras materias, pero lo analizaremos posteriormente.

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

“ENTRECULTURAS”

Datos técnicos:

Autoría: Cristina González López

Centro educativo: -

Tipo de Situación de Aprendizaje: Tareas

Estudio: Educación Secundaria Obligatoria (LOMCE)

Materias: Ciencias Sociales. Educación para la ciudadanía y los DDHH

Sinopsis / descripción

Con esta Situación de Aprendizaje propongo una serie de actividades que pueden realizarse de forma separada; no es una concatenación de actividades que tenga una duración determinada, sino que son actividades que van encajando con diferentes criterios de las materias señaladas anteriormente. Claro que toda esta SA podría aplicarse por completo en una semana si se realizase una jornada especial que abarcara la temática de los refugiados, la migración y la integración. Las actividades son dinámicas, roll play con los que los alumnos y alumnas tendrán que replantearse comportamientos, desarrollar habilidades sociales y resolver problemáticas reales.

Identificación:

Justificación: Con la presente Situación de Aprendizaje tengo como objetivo desarrollar partes del currículo de la ESO en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y Educación para la Ciudadanía y los DDHH, por los cuales se incluye el educar en valores. En esta SA trataríamos valores democráticos y de participación como la integración, el respeto, la valoración de los Derechos humanos, etc. Por lo tanto, el alumnado adquirirá los conocimientos necesarios para comprender la actual crisis de los refugiados y entender la responsabilidad social que adquirimos ante tal situación, es decir, fomentaremos valores para crear una atmósfera de integración y convivencia pacífica, así como intentaremos hacerles comprender y valorar positivamente la diversidad y pluralidad de las personas, culturas y creencias.

Para ello adquirirán conocimientos fundamentales de geografía, de demografía, de historia y de política; conocerán las instituciones europeas encargadas de hacer frente a los retos actuales. Entenderán que el mundo está en transformación y con él nosotros, pues la Historia no es estática; ni sus concepciones. Aprenderán el vínculo entre nuestras actitudes y los procesos de integración de la población extranjera con la local. Fomentamos con estas actividades la construcción de una consciencia abierta e integradora hacia las otras culturas, entendiendo que la migración es un fenómeno consustancial a la Historia de la Humanidad y que todo tiene un impacto.

Muchas de nuestras actividades son dinámicas cooperativas, no individuales, para que al mismo tiempo que realizan una actividad desarrollen las habilidades sociales requeridas para hacer frente a proyectos de grupo.

Fundamentación curricular:

Criterios de evaluación para Ciencias Sociales, Educación para la Ciudadanía y DDHH

| Código | Descripción |
|---------|--|
| SE03C01 | <p>1. Afrontar diferentes proyectos, retos y problemas de interés personal o colectivo, reconociendo las características personales, asumiendo compromisos y responsabilidades, cooperando, tomando decisiones con criterio y anticipando consecuencias. Interactuar con las demás personas involucradas de su entorno, respetando las diferencias y estableciendo relaciones constructivas.</p> <p>Se pretende constatar la evolución del alumnado en lo que al desarrollo de su inteligencia intrapersonal e interpersonal se refiere, así como sus competencias sociales y cívicas, en la medida en que, como aprendiz y persona con fines propios, sea capaz de tomar conciencia de sus posibilidades para afrontar retos, problemas, proyectos, establecer compromisos y responsabilidades con otras personas ante situaciones de interés personal o colectivo. Por tanto, se pretende que el alumnado aprenda a convivir desde la aceptación de sí mismo y de las personas de su entorno. Para ello ha de recurrirse a situaciones de autoevaluación y de coevaluación (con el grupo de iguales, con docentes, con la familia) que apunten a su capacidad de empatía, de diálogo, asertividad y</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>resiliencia. La evaluación también ha de tener en cuenta cómo el alumnado aplica habilidades sociales y valores para relacionarse y alcanzar metas comunes. Asimismo, también se comprobará si adquiere habilidades organizativas (planificar, cumplir con agendas) y de liderazgo, si practica el diálogo y la mediación para superar los conflictos y si es capaz de argumentar que, en determinadas circunstancias, el conflicto, el disenso, la autocrítica y la crítica constructiva mejoran las relaciones y el bienestar personal y social, así como el progreso moral de los individuos y los colectivos.</p> <p>Dada la amplitud de los aprendizajes que se intentan verificar con este criterio, se sugiere al profesorado que durante el curso sitúe al alumnado ante situaciones de aprendizaje en las que tenga que desarrollar proyectos sociales y comunitarios, o un proyecto personal de vida, así como simulaciones de conflictos en los que sea preciso emplear la mediación, la resolución de casos prácticos que fomenten la iniciativa, la toma de decisiones y el pensamiento consecuencial, etc., para comprobar que avanza en estos logros</p> |
| <p>Competencias del criterio SEPC03C01</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a Aprender (AA), Competencias sociales y cívicas (CSC), Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE) |

Modelo de enseñanza: Roll play, expositivo e investigación.

Fundamentos metodológicos:

Para conseguir un aprendizaje significativo en esta situación de aprendizaje hemos escogido como modelo de enseñanza una **Roll play grupales**. Consiste en organizar al alumnado en **grupos heterogéneos**, para que resuelvan los problemas que planteamos en pequeños grupos de cinco miembros cada uno. Al final de las sesiones será cada alumno de manera individual el que hará una pequeña investigación y responderá a unas preguntas en un **cuadernillo** que entregará y será lo que evaluemos el criterio. Con ello queremos conseguir que los alumnos y las alumnas se conviertan en los protagonistas de su proceso de enseñanza, adquiriendo autonomía en la búsqueda y tratamiento de la información. El profesor va a ser el guía de estas dinámicas y pequeña investigación, proporcionándole a los alumnos diferentes recursos y tipos de fuentes para ayudarlos en

su desarrollo e investigación, así como asegurarse de que el trabajo se está llevando bien y con resultados satisfactorios.

El **agrupamiento** propuesto es el de grupos heterogéneos de 5 integrantes cada grupo. El profesorado, entendiendo que conoce a su alumnado, propondría los grupos heterogéneos intentando asegurar la atención inclusiva a la diversidad y que cada grupo vaya a poder desarrollar una buena comunicación y desarrollo interpersonal.

Para la **evaluación** el profesorado tendrá en cuenta tanto el producto final de la investigación que se concretará en responder a las preguntas que propondremos en el cuadernillo. Pero los alumnos realizarán una autoevaluación de su trabajo en los grupos y de los grupos.

Actividad 1. Introducción. Un viaje de valores.

En esta parte pretendemos poner a los alumnos en la piel de un refugiado a través de una historia. Realizaremos una actividad que les permita ir adquiriendo poco a poco la idea de lo que es un refugiado y decidir cómo lo experimentarían.

Para ello animamos a los alumnos a formarse en grupos de 5 personas, pudiendo el docente traerlos preparados o intervenir en la formación de éstos. Una vez que ordenemos el aula de una manera que los grupos puedan trabajar cómodamente.

Les pediremos que hagan 5 papelitos pequeños y que en cada uno escriban un valor importante para ellos. Es decir, que escriban los cinco valores más importantes que existen para ellos y que son importantes en sus vidas. Valores como la justicia, el amor, la amistad, la igualdad, el compromiso, etc. Una vez que han acabado, los tienen que doblar para que queden ocultos. Una vez preparados proyectamos una imagen de la persona que va a protagonizar la historia que narraremos a continuación. Se tratará de la imagen de un refugiado, en nuestro caso pondremos a un refugiado sirio de la edad de nuestros alumnos.

Les contamos una historia que podría ser perfectamente real. En nuestro caso escogimos a un chico sirio que va al instituto en su país, con una familia normal, con hermanas y hermanos, abuelos, etc., amigos, proyectos, etc. Describimos a una familia con un número concreto de miembros y le ponemos un sueño profesional que quiere alcanzar; por ejemplo una profesión por la que sepamos

que alguno de nuestros alumnos sienta admiración.

Pero un día de vuelta a casa se encuentra a su familia en el camino alterada porque su casa ha sido demolida por una bomba debido a la guerra. El grupo terrorista de turno –en nuestro caso sería el DAESH- está avanzando y necesitan huir. Nuestro personaje ya no va a ver su casa nunca más y lo único que lleva encima son sus libros. No ha podido rescatar nada de sus pertenencias. En este momento les pedimos a los alumnos que escojan un valor de los que han escrito y se deshagan de él. La historia va a continuar pero siendo conscientes de que nuestro personaje que había empezado con cinco valores sólo **le quedan cuatro**.

Ahora comienza la etapa de la huida. Decidimos juntos que nos vamos a la frontera por ejemplo de Turquía a buscar asilo porque en nuestro país ya no podemos quedarnos. Sin embargo, para llegar hasta allí las carreteras y los medios de transporte están inhabilitados porque son peligrosos. Vamos a travesar por el bosque y el desierto. Pero tras unos días andando sin comida ni agua suficiente uno de los familiares que nos acompaña fallece. Debemos además dejarle en el camino y seguir adelante. Ahora es el momento de deshacernos de otro valor. **Quedan tres**.

Una vez llegados a la frontera turca nos piden la documentación, la cual no llevamos encima porque tuvimos que huir en el momento. Esto va a hacer que nos hagan en un campamento de refugiados de forma indefinida hasta que nuestra situación pueda resolverse. Las condiciones son muy duras, hemos perdido la privacidad y la comodidad del hogar, viviendo a partir de ahora y de forma indefinida en una tienda de campaña. Vamos a decirles que vamos a pasar un año allí, viviendo en esas condiciones. Aquí aprovechamos para imaginarnos cómo sería nuestra vida en ese caso. Y también debemos desprendernos de otro valor. Sólo nos **quedan dos**, con los que tenemos que afrontar el futuro incierto.

Tras un año viviendo allí unos familiares del chico que viven en Canarias han conseguido tramitar la ayuda para que trasladen a su familia a Canarias. A pesar de que sea algo esperanzador y mejor que vivir en un campamento de refugiados el chico ahora tiene que enfrentarse a una cultura nueva, un idioma que no ha aprendido aún y a dejar atrás definitivamente su pasado, su infancia. En este momento les pedimos que nos deshagamos de otro, quedándonos sólo con uno, que será con el que tengamos que comenzar de cero. Y les preguntamos cómo creen que será su integración y sus relaciones con los demás después de vivir lo que ha vivido y de quedarle sólo un valor. A modo de pregunta retórica podemos preguntarles ¿cómo recuperamos los valores que perdimos?

Si queda tiempo, podemos fomentar que debatan por grupos cómo creen que se siente el chico y

| cómo puede él afrontar esta nueva situación. | | | | | | |
|--|--------------------|--------------|----------|---|----------------------|----------------|
| Ev. | Productos/Inst.Ev. | Agrupamiento | Sesiones | Recursos | Espacios/contenidos. | Observaciones. |
| | | -Grupos de 5 | 1 | Imagen proyectada Papel donde escriban los valores | Aula de grupo | |

| Actividad 2. Derrumbando barreras |
|---|
| <p>En esta actividad queremos que los alumnos se puedan poner en el papel de un alumno que no habla nada de castellano y que no tiene manera de comunicarse con el resto de compañeros, experimenten y reflexionen sobre las dificultades que pueden vivir las personas que no pueden comunicarse con el resto.</p> <p>Para ello pedimos que se pongan en grupos de nuevo y que un miembro de cada grupo salga de la sala durante cinco minutos. Una vez fuera cada miembro, les explicamos al resto de los miembros de los grupos que cada grupo va a tener que explicar sin palabras, ni orales ni escritas al otro miembro una tarea a realizar. Les entregaremos a cada grupo un cometido, por ejemplo: un grupo tiene que explicarle a la persona que está fuera que tiene que preparar un té. Otro grupo que debe de reparar un aparato electrónico. Otro grupo podría tener como tarea ir a comprar unas entradas para ir al cine.</p> <p>De material como mucho les permitimos dibujar en papel materiales que serían indispensables para su tarea, como por ejemplo una tetera en el caso del grupo que debe hacer un té. O dibujar el aparato electrónico que tengan que reparar, etc. Les daríamos a cada grupo unos 5 minutos para que piensen juntos cómo hacerlo y qué estrategia van a usar para poder comunicarse.</p> <p>Una vez preparados la actividad debe realizarse en silencio, pues no tienen permitido hablar o formular al menos palabras en ningún idioma pero sí pueden usar el cuerpo y gestos para intentar comunicarse.</p> <p>Cuando las personas entran deben de intentar comprender lo que se les está transmitiendo. Les</p> |

dejamos unos 15 o 20 minutos para desarrollar la práctica.

Cuando acabe el tiempo les pedimos que se sienten de nuevo y que respondan a las siguientes preguntas en grupo escribiendo la respuesta en el cuaderno de forma individual:

- ¿Encontrasteis dificultades para comunicarle al compañero/a lo que tenía que hacer?
¿Cuáles?
- ¿Os habéis frustrado? ¿Por qué?
- ¿Qué sentimos? Cómo creéis que se sentía la persona y el grupo?

| Criterios Ev. | Productos /Inst.Ev. | Agrupamiento | Sesiones | Recursos | Espacios/context. | Observaciones. |
|---------------|---------------------|--------------|----------|--|-------------------|---|
| | | -Grupos de 5 | 1 | Papel para dibujar Cuadernos individuales | Aula de grupo | Las respuestas no van a ser evaluables pero sí les servirá para realizar el cuadernillo último que sí es evaluable. |

Actividad 3. Historia y Género en Videojuego

Esta actividad va a ser de carácter más expositivo y de debate. Queremos en esta sesión hacerles ver a nuestros alumnos que la migración es intrínseco a la Historia, y que España, y en concreto Canarias, ha sido emisor de personas refugiadas y migrantes.

Les proyectaremos imágenes por ejemplo de republicanos exiliándose durante la Guerra civil, los niños de Rusia huyendo a la Unión Soviética durante la Guerra, o canarios marchando a Venezuela durante la posguerra. Y más recientemente españoles marchando a otros países de Europa para buscarse la vida.

Aprovecharemos además para poner en contexto la situación de las mujeres refugiadas. En caso de que el aula disponga para ello y se tengan los recursos suficientes, les pondríamos en el proyector el

juego disponible como aplicación llamado “Entiérrame mi amor” con el que vamos ayudando a una mujer siria a llegar a salvo a Europa a través de mensajes de textos e imágenes. Además ellos pueden seguir jugando con sus teléfonos en su tiempo libre.

| Crterios Ev. | Productos /Inst.Ev. | Agrupamiento | Sesiones | Recursos | Espacios/ contex. | Observaciones. |
|--------------|---------------------|--------------|----------|--------------------------|-------------------|--|
| | | -Aula grande | 1 | Imágenes Recursos TIC | Aula de grupo | El link para descargarse el juego es: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.plug_in_digital.emma&hl=es |

Actividad 4. Representantes de la ONU por un día

Esta actividad servirá para que nuestros alumnos se planteen soluciones a la crisis de los refugiados desde la perspectiva de los estados. Para ello cada grupo va a representar un país que le vamos a asignar entregándole datos demográficos del país, su situación económica y la cantidad de refugiados que ya ha acogido, así como otros datos que pudiesen ser de interés.

Les vamos a pedir que como miembros cada grupo de las Naciones Unidas lleguen a un acuerdo ante la problemática siguiente:

- Un barco acaba de rescatar en el Mediterráneo a doscientas personas que huían en patera de sus países y buscan asilo en un país. ¿Quién los acoge?
- Una vez llegado a un acuerdo les decimos que esta situación se la van a encontrar cada semana. ¿Qué hacen ahora? ¿Cómo lo resolvemos?
- Una vez decidido dónde se quedan ¿cómo los instalamos? ¿Qué hacemos con ellos? ¿Qué derechos van a tener? ¿Obligaciones?

- ¿Podemos hacer algo desde la ONU por revertir la situación de origen?

| Ev. | Productos /Inst.Ev. | Agrupamiento | Sesiones | Recursos | Espacios/ contex. | Observaciones. |
|-----|---------------------|--------------|----------|-----------|-------------------|---|
| | | -Grupos de 5 | 1 | Cuadernos | Aula de grupo | Las respuestas las van anotando en sus cuadernos. |

Actividad 5. Mini investigación periodística

En la siguiente sesión les explicamos y organizamos el mini proyecto de investigación que van a realizar de forma individual.

Les entregaremos a cada uno una lista con los conflictos actuales que más refugiados están provocando; Myanmar, Venezuela, Nigeria, Níger, Siria, Yemen, Nicaragua, etc. Para cada conflicto les ofreceremos unos enlaces online donde puedan ellos buscar la información necesaria para realizar un cuadernillo en el que expliquen el conflicto que cada uno ha escogido y que reflejen especialmente la situación de las mujeres en su contexto. Les daremos a modo de orientación un esquema de cómo organizar el cuadernillo:

- Contexto geográfico e histórico del lugar donde es el conflicto
- Origen del conflicto y desarrollo
- Cifras de interés (datos demográficos, daños, etc.)
- Especial situación de las mujeres y otros colectivos vulnerables
- Consecuencias
- ¿Soluciones?

Pueden para ello utilizar fotos y pegarlas.

Al final del cuadernillo, una vez expuesto el conflicto les pedimos que escriban una reflexión personal sobre la crisis de los refugiados y qué posibles soluciones se les ocurren que podemos

encontrar tanto a nivel personal individual como colectivo.

Les dejaremos para elaborarlo dos o tres sesiones en las que podemos aprovechar para ayudarles y explicar lo que necesiten. El cuadernillo con lo que hemos pedido no puede exceder las 4 páginas.

| Ev. | Productos | Agrupamiento | Sesiones | Recursos | Espacios/context | Observaciones. |
|---------------|-----------|--------------|----------|--|------------------|---|
| SEPC03 C01 | | -Individual | 2 - 3 | Lista de los conflictos Cuadernos Recursos TIC | Aula de grupo | Pueden ayudarse de todo lo que habían ido anotando anteriormente en sus cuadernos |

Actividad 6. Autoevaluación

Con el objetivo de hacer más partícipes a los alumnos de su propio aprendizaje y para poder mejorar nuestra situación de aprendizaje les entregaremos una rúbrica a cada uno que añadimos en el presente trabajo para que se autoevalúen como grupo y como individuo dentro del mismo. Así como les realizamos preguntas de las actividades para ver en qué podemos mejorar o si han aprendido algo en base a los objetivos que teníamos marcados con nuestra SA.

| Ev. | Productos | Agrupamiento | Sesiones | Recursos | Espacios/context | Observaciones. |
|---------------|-----------|--------------|----------|----------------------|------------------|----------------|
| SEPC03 C01 | | -Individual | 1 | Ficha autoevaluación | Aula de grupo | |

COMENTARIOS DE LA PROPUESTA Y POSIBLES MEJORAS

Como podemos comprobar las actividades que propongo en esta situación de aprendizaje apelan más a ponerse en el lugar del otro y resolver problemas. Cada actividad sirve para plantear el problema de la crisis de los refugiados desde una perspectiva diferente pero siempre fomentando la empatía y la cooperación.

Es importante trabajar con los alumnos locales que además tengan ya probablemente grupos de amistades formados para que sean más abiertos y abran sus grupos a la integración con otros colectivos como el de los refugiados y más si van a compartir aula.

En verdad, aunque hayamos desarrollado esta situación de aprendizaje en el primer criterio de la materia de Educación para la Ciudadanía y los DDHH, podría encajar también en otros bloques de aprendizaje y criterios de la asignatura; como el bloque dedicado a la ciudadanía en un mundo global.

Asimismo, actividades como la de *Representantes de la ONU por un día*, podría desarrollarse en el currículo de Historia en los criterios dedicados al mundo actual y los organismos internacionales. Sobre todo en cuarto de la ESO cuando se estudia después del periodo del Holocausto la creación de la ONU y otros organismos de carácter más humanitarios como ACNUR. También podría ser interesante la actividad de *Derrumbando barreras* para una clase de lengua o lenguas extranjeras, para valorar el lenguaje y la buena comunicación.

Esta situación de aprendizaje fomenta además otras competencias que no figuran en el criterio pero que son intrínsecas en lo que estamos educando, como la competencia de *Conciencia y expresiones culturales*, u otras como la *Competencia digital* cuando planteamos el uso de aplicaciones y utilizamos vídeos e imágenes en la actividad tres.

Lo ideal sería que el profesor o profesora que realizase estas actividades fuera guiando a los alumnos y alumnas a trabajar tanto dentro del grupo como entre los grupos de forma cooperativa. Aunque en la actividad de *Representantes de la ONU por un día*, es probable que muestren actitudes de competencia y de no cooperación entre los países; pudiendo plantear entonces otras soluciones que apelen a la cooperación entre países.

Hay otras actividades que no he reflejado pero que también podrían ser interesantes y se podrían aplicar también a otras materias. Por ejemplo la de elaborar por grupos mapas según los continentes y que pinten por colores a los países según los datos aportados, que sean ellos

mismos los que realicen el mapa y analicen los datos demográficos, esperanza de vida, educación, etc. contrapuesto con otro mapa del mismo continente en el que aparezcan los recursos naturales. Una actividad que relacione también el impacto de nuestro consumo con el mundo globalizado aunque no lo veamos directamente. Pues las guerras por los recursos es una de las principales causas que genera refugiados.

Asimismo otras materias pueden trabajar también desde la perspectiva del refugiado o crear dinámicas que fomenten una ética solidaria y del cuidado, sobre todo en materias donde la cooperación sea una dinámica habitual como la de Educación Física. Los deportes y los juegos si se utilizan bien son excelentes para educar en un ambiente de respeto y de cooperación.

Otra actividad interesante si se pudiese realizar sería la de visitar un centro en el que los alumnos pudiesen conocer de primera mano refugiados. O un centro de un organismo de salvamento marítimo que se encargue de rescatar pateras. O algo más humilde que sería programar la visita de algún refugiado al centro para que pueda contar de primera mano su experiencia.

| | MAL | REGULAR | BIEN | MUY BIEN | EXCELENTE |
|---|---|---|--|---|--|
| Trabajo en grupo | No ha habido colaboración entre los miembros del grupo. | Trabajo fundamentalmente individual. Limitaciones para colaborar. | Los alumnos/as se han integrado en el grupo. Desarrollan una parte del trabajo aunque la colaboración no es demasiado activa. Organización común mínima. | Los alumnos/as participan activamente en el trabajo colectivo. Contribuyen a la organización común y desarrolla con corrección las tareas que le han correspondido. Hay una organización eficiente. | Los alumnos/as se han integrado plenamente en la colaboración del grupo. Muy activo en la organización de tareas, en el desarrollo de las suyas propias y apoyando a sus compañeros. Organización común muy destacada. |
| Desinterés por parte de los alumnos/as. | | Organización común limitada. | | | |

Por último, para obtener un feedback de nuestras actividades y poder mejorarlas realizaríamos una autoevaluación, entregándoles a los alumnos la siguiente rúbrica:

Autoevaluación sobre el grupo:

| | MAL | REGULAR | BIEN | MUY BIEN | EXCELENTE |
|------------------------|---|---|--|---|--|
| Implicación y atención | Muestras evidentes de falta de interés por la tarea. No hay participación en el trabajo en grupo ni en clase. Entorpece sistemáticamente el trabajo de los demás. | Mínimo cumplimiento con la tarea. Escasa o casi nula participación en clase. Limitada atención a las indicaciones del profesor. | La tarea se lleva a cabo y colabora con los compañeros. Participación en clase correcta pero poco destacada. | Muestras evidentes de interés en el seguimiento de las clases. Implicación con la tarea y participación relevante en clase. | Seguimiento entusiasta de las clases. Demuestra su implicación con una tarea que le interesa mucho. Su participación en clase sobresale sobre las de la mayoría de sus compañeros. |

Autoevaluación del alumno/alumna:

Las siguientes preguntas:

- ¿Crees que entiendes mejor ahora la crisis de los refugiados?
- ¿Qué actividad te ha parecido más ilustrativa para entender el conflicto?
- ¿Qué actividad te ha gustado más?
- ¿Cuál menos?
- ¿Trabajaste bien en los grupos? ¿Qué crees que se podría mejorar?

Para evaluar el producto de la actividad de la *Mini investigación periodística*, que sería el cuadernillo donde explicasen un conflicto y escribiesen sus reflexiones, el docente podrá usar la siguiente rúbrica:

| Categoría | Mal | Regular | Bien | Muy bien | Excelente |
|------------------------------------|--|---|---|--|---|
| Calidad de la información aportada | La información recopilada tiene poco o nada que ver con el tema. Se detectan copias sistemáticas. No se presentan los trabajos | La información reunida tiene algo que ver con el tema pero no resulta coherente, sistematizada ni sintética. | La información tiene que ver con el tema. Se organiza correctamente aunque se detectan omisiones y una interrelación mínima de los datos. | La información se relaciona muy adecuadamente con el tema. Muy completa. Capacidad de organización y síntesis. Uso correcto de ejemplos. | La información es de extraordinariamente rica y detallada. Se articula en un discurso altamente coherente y global. Los ejemplos se utilizan con precisión y apoyan la argumentación. |
| Valores y participación | No muestra compromiso/interés ni valora la integración y la pluralidad cultural. No es solidario/a con sus compañeros/as | Muestra poco compromiso/interés y valora poco la integración y la pluralidad cultural. Es poco solidario/a con sus compañeros/as. | Muestra compromiso/interés y valora la integración y la pluralidad cultural. Es solidario/a con sus compañeros/as. | Muestra mucho compromiso/interés y valora la integración y la pluralidad cultural. Es solidario/a con sus compañeros/as. | Muestra un gran compromiso/interés y valora muy en positivo la integración y la pluralidad cultural. Propone propuestas e ideas nuevas. Es muy solidario/a con sus compañeros/as. |
| Originalidad | El producto no refleja originalidad. Las ideas no son nada creativas ni ingeniosas. | El producto refleja en parte originalidad. Las ideas no son muy creativas e ingeniosas. | El producto demuestra cierta originalidad. Las ideas son creativas e ingeniosas. | El producto demuestra bastante originalidad. Las ideas son muy creativas e ingeniosas. | El producto demuestra gran originalidad. Las ideas son muy creativas e ingeniosas. |

CONCLUSIONES

Adaptarse o morir. Vivimos en un mundo globalizado pero cada vez más individualista. Un paradigma que entra en contradicción por sí mismo y al que hay que encontrarle una solución. La moral de la sociedad occidental se ha vuelto en la época actual mucho más líquida en la que todo vale, el compromiso y los ideales quedan en un segundo plano en favor del disfrute instantáneo. Estamos formando sociedades productivas en las que todo vale en favor del capital, desunido los vínculos que existían tradicionalmente de comunidad y familia. Una sociedad que siente cada vez menos responsabilidad por el bien común y el bien de los demás en favor de priorizar el deseo personal, en muchos casos suponiendo un menosprecio por el otro.

No pretendo sonar moralista o tradicionalista con el discurso, nada más lejos de mi intención, pero sí hablo de los lazos solidarios entre las comunidades y los vínculos personales que antes eran más valiosos, tanto en sentido horizontal como vertical, es decir, con la comunidad de iguales como con las otras generaciones. La soledad comienza a ser una enfermedad social de primera clase, sobre todo para las personas mayores y personas que no consiguen adaptarse a su entorno más cercano. La soledad y la falta de integración pueden acarrear muchos peligros, porque la búsqueda desesperada por pertenecer a un grupo nos hace vulnerables de caer en grupos y actitudes tóxicas. La falta de una conciencia común de responsabilidad social e individual en los cuidados supone una amenaza para la dignidad humana en su conjunto.

La adolescencia es una etapa intensa al hablar del desarrollo. Nos formamos como personas, nuestra personalidad, idea de nosotros mismos y del mundo y forjamos nuestro carácter. Probablemente la persona que forjemos en la adolescencia nos acompañe el resto de nuestras vidas, a pesar de que siempre estemos en continuo cambio y aprendamos en todas las etapas de la misma. Piaget y Kohlberg justamente analizan cómo nuestra concepción de las reglas y la moral es la primera época de la adolescencia se desarrolla a través de la cooperación con el grupo, del deseo de pertenencia a un grupo. Mientras que en la última etapa, es decir, a final de la adolescencia se comienza a tener un espíritu crítico que puede salirse, digamos, de la norma convencional.

Pero entiendo, como señalaba Carol Gilligan, que una persona que llegue a la última etapa sin el sentimiento de corresponsabilidad y del cuidado a los demás no puede en su totalidad ser positiva para el bien común, para lograr una justicia universal.

Aceptando por tanto este análisis, entendemos que es importante para educar sociedades que respeten y valoren la pluralidad y la diversidad como algo positivo es en el aula donde encontramos el contexto más favorable, que no perfecto, para educar al grupo y como grupo en valores comunes como la solidaridad, el respeto, el cuidado mutuo, la resolución de problemas pacíficamente y el compromiso. Fomentando al mismo tiempo un pensamiento crítico individual y valores en ese grupo al que todos pertenecen, como la empatía o la asertividad. Pues sólo así conseguiríamos una sociedad justa, educar en una ética de justicia universal.

Si prestamos atención a la tendencia de los movimientos migratorios de estos últimos años, Europa va a seguir recibiendo, con o sin permiso, con gusto o sin él, un número incalculable de migrantes y/o refugiados. Un hecho que debemos trabajar para que sea lo más positivo posible y no iniciar una ofensiva cultural que no va a aportar más que odios y miedos irracionales que ya se están levantando en forma de movimientos políticos y sociales muchos de carácter violento.

La escuela ha sido generalmente la trinchera de los movimientos y personas más progresistas, más abiertos a los demás, tolerantes y positivos de la sociedad, dentro de todo lo que cabe. El sistema educativo siempre ha recibido y ha hecho el esfuerzo de intentar integrar a las personas inmigrantes y aunque podamos hablar de éxito en nuestro país, se han seguido presentando algunos problemas; personas que no se sienten integradas en nuestra sociedad así como comportamientos racistas e intolerantes por parte de población española, que además corremos el peligro de que puedan hacerse mayores en los siguientes años ante la crisis de los refugiados.

Es por esto que propongo en mi proyecto de mejora educativa una situación de aprendizaje con diferentes actividades que ayudan a promover la cooperación y a desarrollar la empatía entre los alumnos. Crear espacios de respeto y tolerancia va a ayudar al mismo tiempo que las personas que necesitan integrarse en la sociedad les sea más fácil, y que aunque vean que su cultura y sus creencias en su lugar de origen o en su propia casa sean diferentes, no son contradictorias, sino que podemos convivir en la pluralidad.

Sé que una situación de aprendizaje no supone un gran avance pero es un aporte en el camino de desarrollar una pedagogía más *sentimental*, que busque la integración y el cuidado en la educación. Pues sólo a través de este camino conseguiríamos una sociedad más equitativa y moralmente más justa. Necesitamos aulas en donde la corresponsabilidad no se trate de una cuestión de género, donde la solidaridad premie antes que la competitividad y todos y todas sientan la necesidad de cuidar unos de otros. Si “*es difícil destruir lo que hemos cuidado*” también es más fácil reconstruir a través del cuidado lo que está destruido.

Seguro que con el paso del tiempo van surgiendo nuevos proyectos que también trabajen en esta línea y sean más eficaces. Mi pequeña propuesta, además de la presentada aquí, sería que, con el paso del tiempo, fuéramos introduciendo en los currículos de Geografía e Historia, que tienden más a ser asignaturas expositivas -de condensar datos-, dinámicas de trabajos en grupo que fomenten la solidaridad y la ética del cuidado sin importar el género, así como la visión de la importancia de los movimientos migratorios, hacer ver que forman parte intrínseca del ser humano y de la Historia y que las diferencias no son contradicciones, sino pluralidad.

BIBLIOGRAFÍA:

- Gozávez , V. y Jover, G.: “Articulación de la justicia y el cuidado en la educación moral: Del universalismo sustitutivo a una ética situada de los derechos humanos” en *Educación XXI*, 19(1), 312.
- María Medina Vicent, “La ética del cuidado y Carol Gilligan; una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel moral postconvencional contextualista”, en *Daimon: Revista de Filosofía*, Nº 67 (Enero-abril), 2016
- Melisa Cruz Puerto, “Debates dentro de la psicología del desarrollo moral”, en *Revista de Psicología Universidad de Antioquía*, 6 (1), págs. 113-124.
- Piaget, Jean, *El criterio Moral en el niño*, Barcelona; Editorial Fontanella, 1971.
- Rodrigo Fuentes I, José Gamboa, Karina Morales, Noelia Retamal, “Jean Piaget, aportes a la educación del desarrollo del juicio moral para el siglo XXI”, en *Convergencia Educativa*, Nº 1, Chile, julio-diciembre 2012.

En web:

- ACNUR: www.eacnur.org
- En web: Nuria Varela, *La ética del cuidado*
<http://nuriavarela.com/la-etica-dhttp://nuriavarela.com/la-etica-del-cuidado/el-cuidado/>
- Gobierno de Canarias:
https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/secundaria/informacion/ordenacion-curriculo/curriculos_eso_lomce.html
- EL PAÍS:
“Por qué hay más gente sola que nunca” en revista *.BUENAVIDA*, 06/11/2017.