

A CONTRIBUCIÓN DAS CIENCIAS SOCIAIS Á TRANSVERSALIDADE NO CURRÍCULO ¹

Francisco Rodríguez Lestagás

Universidade de Santiago de Compostela

O concepto de contidos transversais, presente tamén noutros sistemas educativos europeos,² refírese a unha serie de ámbitos de aprendizaxe que presentan unha grande relevancia e demanda social -polo que adquiriron un notable desenvolvemento nos últimos anos-, á vez que un forte compoñente actitudinal, pero que non pertence ó ámbito de ningunha disciplina concreta, senón que, aínda que cunha presenza diferente en cada caso, precisan da aportación conceptual das distintas áreas curriculares para o seu correcto tratamento didáctico.

As ensinanzas transversais son, polo tanto, aquelas dimensións ou temas recorrentes que, en vez de situarse en paralelo respecto ás áreas que figuran no currículo, "atravésanas" ou "imprégnanas" reciprocamente, o que significa que os contidos transversais están presentes

nas áreas e estas atópanse tamén presentes naqueles.

A necesidade de incluí-los temas transversais no ensino, co fin de recoller contidos que están contemplados nas disciplinas clásicas, deféndea Montserrat Moreno con estes argumentos:

"porque vivimos en una sociedad que está clamando por la paz, por la igualdad de derechos y oportunidades entre el hombre y la mujer, por una conservación y mejora del medio ambiente, por vivir de una manera más saludable, por un desarrollo de la efectividad y la sexualidad que permita mejorar las relaciones interpersonales; una sociedad que necesita forjar personalidades autónomas y críticas, capaces de respetar la opinión de los demás y, a la vez, de defender sus derechos" (Busquets, e outros, 1993, p. 22)

1. O contido deste artigo recolle e amplía o texto da comunicación presentada ó VI Symposium de Didáctica de las Ciencias Sociales (Pontevedra, 23-25 de marzo de 1994), baixo o título "Los contenidos transversales al currículo desde la perspectiva de las Ciencias Sociales".

2. Equivale ó *cross-curriculum* dos anglosaxóns. En realidade, o que agora se denomina "transversalidade", e que soe presentarse como unha aportación novidosa no contexto da Reforma educativa, quizais non o sexa tanto, dado que non difire substancialmente do que sempre se chamou globalización e interdisciplinaridade. Así o denuncia Gimeno Sacristán nunha entrevista publicada recentemente en *Cuadernos de Pedagogía* (221, 1994, pp.. 78-84)

Facéndose eco destas necesidades sociais e educativas, os temas transversais aparecen regulamentados no Art. 5º.4 do R.D. 1344/1991, do 6 de setembro (BOE do 13), polo que se establece o currículo da Educación Primaria:

"La educación moral y cívica, la educación para la paz, para la salud, para la igualdad entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación del consumidor y la educación vial estarán presentes a través de las diferentes áreas a lo largo de toda la Educación Primaria"...³

A CONTRIBUCIÓN DAS CIENCIAS SOCIAIS Á EDUCACIÓN PARA A PAZ

A Educación para a paz é unha dimensión continua e permanente do sistema educativo, polo que afecta non só a tódalas disciplinas, senón incluso a tódolos elementos que compoñen a estrutura escolar. Por outro lado, a educación para a paz non pode concibirse como unha simple acumulación de coñecementos, senón que estes deben poñerse inequivocamente ó servizo duns obxectivos actitudinais tendentes á formación de persoas solidarias, críticas, pacíficas e activas, tanto no ámbito escolar coma no social.

Por iso, a Educación para a paz "no sólo no es neutral, sino que quiere ser el necesario instrumento para desarrollar desde los primeros años hábitos de solidaridad, justicia y libertad. La EP significa aprender a no ser indiferentes, tanto con nuestro entorno humano como con el material y natural" (Rodríguez Jares, 1987, p. 150). É necesario adoptar unha actitude pedagóxica baseada na responsabilidade, a crítica e a toma de conciencia ante as relacións sociais que fomentan a violencia. En definitiva, a Educación para a paz non é só unha forma particular de educación en valores, senón que representa unha invitación para a acción.

De feito, a través do ensino da Historia soe minimizarse a importancia da paz como elemento histórico, xa que sempre son os dominantes, os vitoriosos, os que protagonizan, escriben e manipulan a Historia. Os heroes que aparecen nos textos escolares soen ser audaces militares, poderosos políticos, valentes revolucionarios. Promocionouse a idea de que a guerra desempeñou un papel dinámico no transcurso da historia, polo que é moi difícil atopar un heroe que se distinga pola súa actividade en favor da paz (Lederach, 1983).⁴ E esta é unha circunstancia de especial relevancia no Ensino Primario, porque a esa idade os

3. O mesmo se indica para a Educación Secundaria Obrigatoria (Art. 6º.6 do R.D. 1345/1991, do 6 de setembro, polo que se establece o currículo da ESO, BOE do 13 de setembro) e para o Bacharelato (Art. 7º.2 do R.D. 1179/1992, do 2 de outubro, polo que se establece o currículo do Bacharelato, BOE do 21 de outubro).

En todo caso, esta relación non esgota a lista de posibles temas transversais. Así, por exemplo, nos DCB vixentes para a Comunidade Autónoma de Galicia inclúese, ademais, a educación para o ocio.

4. Famosos personaxes do mundo da filosofía, da ciencia ou da cultura, que se distinguiron polas súas actitudes pacifistas, como Bertrand Russell, Albert Einstein, Ernest Hemingway e Aldous Huxley, non son recoñecidos precisamente como "heroes"

nenos e nenas están moi influídos pola presentación de personaxes e é cando soen identificarse cos seus propios “heroes”.

En tódolos niveis educativos existe un sutil fomento do etnocentrismo, o conflito humano soe enfocarse en termos de competencia, a violencia está xustificada para defende-lo “noso” e o que vence sempre ten razón. Fronte a isto, a educación para a comprensión internacional e intercultural, para os dereitos humanos, para a tolerancia da diversidade ideolóxica, para o compromiso coa xustiza social e a solidariedade humana, para a cooperación e o desenvolvemento, para o desarme, para o conflito e a desobediencia, son algúns dos distintos compoñentes que conforman a Educación para a paz (Hicks, 1988, Rodríguez Jares, 1991).

Desde esta perspectiva, non resulta difícil sinalar cal pode se-la aportación das Ciencias Sociais:

- Identificación das razóns que provocan conflitos sociais, políticos, económicos, relixiosos, bélicos, culturais.
- Comentario sobre as causas e consecuencias das guerras.
- Toma de conciencia da responsabilidade colectiva na conservación da paz mundial fronte á ameaza nuclear.

- Coñecemento das zonas de tensión mundial e seguimento dos conflitos bélicos existentes na actualidade.

- Desperta-la curiosidade por indaga-la orixe das tensións e os conflitos no mundo contemporáneo.

- Reflexión sobre os problemas do Terceiro Mundo.

- Desenvolvemento da sensibilidade e o respecto polos costumes e os modos de vida de poboacións diferentes á propia.

- Valoración dos dereitos humanos como unha conquista histórica.

- Rexeitamento das desigualdades sociais asociadas á idade, o sexo, as condicións sociais e económicas, e solidariedade cos grupos máis afectados.

- Preocupación polas discriminacións na organización de actividades grupais por razóns étnicas, de sexo, de posición social, etc.

- Disposición para colaborar con institucións e asociacións que teñen como obxectivo mellora-las situacións de desigualdade e desequilibrio sociais.

- Concienciación acerca da gravidade das desigualdades económicas entre países e rexións, e solidariedade cos

individuos e colectividades que son vítimas do desigual reparto dos recursos.

- Solidariedade e comprensión ante os problemas e necesidades dos demais.

- Análise das causas que provocan as situacións de marxinação e inxustiza social por razón de sexo, raza, etc.

- Comprensión do funcionamento da sociedade: convivencia e organización social, harmonización de intereses individuais e colectivos, os conflitos de intereses e a súa solución, a importancia do diálogo para a paz, organizacións internacionais.

- Valoración da diversidade e o relativismo cultural a través da análise dalgúns elementos de culturas distintas á propia.

- Análise das culturas actuais e as súas interaccións: culturas dominantes e culturas dominadas; procesos de aculturación.

- Dramatización e simulación da cooperación e dos conflitos entre grupos sociais e culturais.

- Consideración das desigualdades sociais, as diferencias relixiosas e os desequilibrios políticos e económicos como fontes de conflito.

- Dominio das regras de funcionamento da asemblea como instrumento

de participación nas decisións colectivas e de resolución de conflitos.

O PAPEL DAS CIENCIAS SOCIAIS NA EDUCACIÓN SEXUAL

Parece evidente que a realidade social non poida entenderse, na súa totalidade, sen ter en consideración a sexualidade, pero esta tampouco pode comprenderse á marxe do mundo social. A este respecto, dinos Barragán:

"la sexualidad humana explica procesos sociales tan importantes como la construcción de la identidad sexual; la identidad de género; los roles; la vinculación afectiva; relaciones como la mistad y el amor; instituciones como la familia, el matrimonio o el divorcio y funciones como la comunicación, el placer o la reproducción (Barragán, 1991, p. 190).

E continúa:

Justamente las dos funciones humanas que más claramente ponen en evidencia la relación dialéctica entre la biología y la sociedad son la nutrición y la sexualidad. Por utilizar ejemplos cotidianos, la religión musulmana prohíbe el consumo de carne de cerdo y el alcohol; la sociedad española no permite el matrimonio entre mujeres, sin embargo, ninguna de las dos prohibiciones están justificadas biológicamente. Por tanto la sociedad impone límites al ser humano que deben ser comprendidos como convenciones" (Barragán, 1991, p. 190).

Por outro lado, numerosas investigacións antropolóxicas e etolóxicas puxeron de relevo que o ser humano pode manifestar multitude de conductas sexuais diferentes, das cales a cultura se encarga de seleccionar unhas e condenar outras. En definitiva, un dos trazos que diferencian ó xénero humano do resto das especies animais é a capacidade para diferencia-la función de reprodución das demais funcións sexuais, facendo posible non só a reprodución sen sexualidade (como pode facerse coas especies animais), senón tamén a sexualidade sen reprodución.

A sexualidade non se limita a algúns órganos concretos, nin está dirixida unicamente á procreación, senón que está presente en todos e cada un dos elementos do ser humano. Esta realidade é a que nos permite reproducirnos, pero tamén obter pracer co contacto corporal, sentir tenrura, atracción e amor por outras persoas (García, 1985).

Malia isto, os deseños curriculares base elaborados polas distintas administracións con competencias educativas no noso país presentan unha concepción bioloxicista, xenitalista, reproductiva e individualista da sexualidade humana, sen ningún nexa coa cultura nin con fenómenos e procesos sociais. É como se se confundise o uso privado e individual da sexualidade humana coa súa regulación, que ten un carácter eminentemente social e colectivo. Este modelo

oficializado de sexualidade, que Barragán (1991) denomina “pseudonaturalista”, non só restrinxe as funcións sexuais ó excluír delas a comunicación, a afectividade, a creatividade e o a pracer, senón que as equipara ós fenómenos puramente biolóxicos e fisiolóxicos o que implicaría a imposibilidade de modificalos.

Sen embargo, nada máis lonxe da realidade, posto que tódolos modelos de sexualidade humana foron construídos historicamente, de xeito que os fenómenos que derivan dela non son inmodificables nin existen á marxe da vontade dos seres humanos. Así, pois, o coñecemento sexual é, polo menos, tan social coma biolóxico, xa que incluso os aspectos claramente fisiolóxicos, como ocorre coa función de reprodución, están regulados socialmente e así é como son percibidos polos alumnos e alumnas (Barragán, 1991). Por iso, o coñecemento da relación afectiva e sexual, e a valoración crítica dos aspectos afectivos e socioculturais da sexualidade, constitúen valiosas aportacións que, desde o ámbito das Ciencias Sociais, poden e deben levarse a cabo na Educación sexual.

AS CIENCIAS SOCIAIS E A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES ENTRE ÁMBOS SEXOS

Money e Ehrhardt sinalaron que os estereotipos que se producen coa adquisición do xénero representan unha forma de coacción para todo individuo,

varón ou muller, que o acompañará ó longo de toda a súa existencia:

"Lo primero que se pregunta todo el mundo cuando nace un bebé es "¿es niño o niña?". En la mayoría de los casos, la inspección de los genitales del bebé proporciona una respuesta rotunda -macho o hembra- y esta respuesta, el sexo atribuido al infante en su nacimiento, tiene consecuencias trascendentes para su vida" (Lloyd, 1983, p. 45).

Estes estereotipos de sexo/xénero,⁵ tan arraigados nas crenzas populares, levaron á aceptación xeral de que os homes e as mulleres son basicamente diferentes e que, desde logo, a muller é inferior ó home en tódolos aspectos (Lloyd, 1983), o que conduce á consideración do varón como centro do Universo, o único capacitado para mandar, gobernar, legislar e, en definitiva, soste nas súas mans as rendas do mundo, mentres que á muller se lle asignan funcións subordinadas na sociedade.

Este "androcentrismo" (Moreno, 1986a), que impregna tódolos aspectos da vida e no que non só participan os homes, senón a maioría das mulleres, callou fundamente no ensino, tarefa na que desempeñaron un papel decisivo os libros de texto, xa que o seu contido marcadamente sexista contribúe en boa medida a reforza-la división do traballo e

a consolida-la ideoloxía machista dominante. Non é de estrañar, pois, que xurdisse unha interesante e fecunda corrente de investigación preocupada pola análise dos contidos sexistas que aparecen nos manuais utilizados na escola.

Os estudos sobre esta cuestión efectuáronse tomando preferentemente como referencia os textos escolares de Ciencias Sociais, de Historia en particular, por considerar que esta materia constitúe un vehículo idóneo para a transmisión de determinados valores e para a reprodución dunha específica orde social. Nos materiais curriculares aparecen por tódalas partes "imágenes estereotipadas para ambos sexos, que consolidan y reproducen papeles sociales y profesiones diferentes en función del sexo de las personas y no de las aptitudes reales con que éstas están dotadas" (Romero, 1989, p. 16). Así, ó colectivo masculino atribúenselle normalmente aquelas tarefas que gardan relación con algunha actividade profesional e cos ámbitos político, cultural e social, en cambio ignórase a contribución do colectivo feminino ó desenvolvemento da sociedade, da civilización e da historia, asignándolle tarefas relacionadas exclusivamente co fogar e o coidado dos fillos, ou determinadas ocupacións estereotipadas (mestra, enfermeira, azafata, secretaria), sempre ocupando un lugar secundario ou dependente do varón.

5. O "sexo" é unha categoría biolóxica que, a partir das diferencias fisiolóxicas e morfolóxicas, permite caracteriza-los seres humanos como "homes" e "mulleres". O "xénero", pola súa parte, é unha construción sociocultural en virtude da cal se asignan a mulleres e homes características, atributos, comportamentos e papeis que permiten establecer patróns "femininos" e "masculinos".

As Ciencias Sociais, fortemente ideoloxizadas e cuns contidos bastas veces sesgados e tendenciosos, móstranse deste modo como un poderoso recurso para inculcar nos xoves unha concepción androcéntrica do mundo (Moreno, 1986a). En efecto, o discurso dominante no ensino das disciplinas sociais foi, como denunciou Amparo Moreno (1986b), un discurso androcéntrico, segundo o cal as mulleres se viron excluídas do pasado, xustificando así a súa subordinación no presente e no futuro.

Nenas e nenos imitan os modelos fortemente sexistas transmitidos, tanto a través do currículo explícito coma do oculto, pola escola, polo profesorado, e polos libros e outros materiais utilizados nas clases. E levan a cabo esta aceptación sen cuestionarse se se corresponde ou non coa realidade, á vez que tenden a reproducir estes mesmos valores e actitudes durante toda a súa vida futura, perpetuando sen ningunha resistencia unha orde social baseada nunha marcada asimetría sexual.

¿Cal pode se-la contribución das Ciencias Sociais en favor dunha educación non sexista? Enumeramos algúns contidos:

- Traballo e profesións: profesións segundo o sexo, incorporación da muller ó mundo do traballo, recoñecemento do valor e función colectiva do traballo doméstico.

- Actitude crítica ante a imaxe do home e da muller que ofrece a publicidade.

- Análise crítica das diferencias en función do sexo que se observan na asignación de tarefas e responsabilidades na familia, a comunidade escolar e outras instancias.

- A evolución da situación das mulleres no último século, no marco do estudio de aspectos da vida cotiá.

- Feitos históricos relevantes protagonizados por mulleres e personaxes femininos destacados.

Como vemos, as Ciencias Sociais teñen moito que aportar para a transformación positiva de tantos valores segregacionistas vixentes na nosa colectividade, e para o ensino de que, en definitiva, o feminino constitúe tamén un valor que se debe respectar. Para isto, é necesario combater os numerosos estereotipos sexistas presentes nos contidos e materiais curriculares, á vez que se fomenta o cambio de actitudes no profesorado a través dunha formación inicial e continua que enfatice os aspectos coeducativos (Romero, 1989). A sensibilización do profesorado ante a discriminación resulta imprescindible se se quere levar a boa fin este proceso de transformación.

A PERSPECTIVA DAS CIENCIAS SOCIAIS NA EDUCACIÓN AMBIENTAL

O notable interese que a educación ambiental suscita na actualidade está estreitamente relacionado coa alarma ecoloxista destes últimos anos, o que soe conducir á proposta de cuestións relacionadas cos problemas ambientais máis urxentes como únicos contidos destas ensinanzas e, por conseguinte, á súa consideración desde a óptica das Ciencias Experimentais exclusivamente.

Sen embargo, non debe perderse de vista que os graves problemas ecolóxicos, tal e como hoxe os percibimos e padecemos a escala planetaria, teñen unha causalidade especificamente humana. Son problemas creados polos homes, e non por ningunha outra especie animal ou vexetal. Ó mesmo tempo, a especie humana é tamén a única que ten historia, que crea civilización, que é capaz de progresar socialmente, que dispón de cultura e que é capaz de transmitila de xeración en xeración a través da educación. Só o home é suxeito de educación.

Pois ben, se o home é o único capaz de altera-lo equilibrio ecolóxico do planeta mediante as súas agresións ó medio físico, e tamén é o xénero humano o único que pode xerar cultura e educación, a consecuencia máis apreciable

desta dobre afirmación é que o problema do ambiente, ademais de científico, é de índole social e cultural, manifestándose e percibíndose de distinta forma segundo as épocas históricas, segundo os graos de civilización alcanzados polos pobos e segundo a influencia de factores diversos, como poden ser os xeográficos, históricos, políticos, sociais, económicos e educativos (Clemente, 1992).⁶

Algúns contidos que atopan o seu lugar de estudio e reflexión no marco das Ciencias Sociais serían:

- Interaccións entre os grupos sociais e o ambiente. Os problemas de degradación ambiental.
- As repercusións ambientais da explosión demográfica, do proceso de urbanización, da deforestación, da desertización, da industrialización ou do impacto do turismo.
- Valoración e defensa do ambiente como configurador da calidade de vida das persoas.
- O respecto polo patrimonio cultural e natural da comunidade, e interese polo seu mantemento e recuperación.
- Valoración dos vestixios do pasado presentes no medio e disposición a actuar de maneira favorable á súa con-

6. Entendendo a cultura como unha clave fundamental ou punto para abordar e comprender as relacións entre o xénero humano e o seu medio nun tempo e nun espazo concretos, Meira (1991, p. 119) propón "centrar a práctica educativo-ambiental en los elementos socio-culturales, fundamentalmente en aquellos que se refieren a la forma (tecnología, organización...) en que los grupos inciden directamente sobre el entorno, provocando su transformación o alteración".



servación, como fontes de información sobre a historia e cultura dos nosos antergos.

- A presenza humana na paisaxe: adaptación ó medio e modificación do mesmo a cargo das persoas, transformación da paisaxe (conservación, degradación e mellora).
- Sensibilidade e respecto pola conservación da paisaxe.
- Responsabilidade individual e colectiva ante os graves riscos que a actividade humana e a sobreexplotación dos recursos provoca no medio.

Pero a educación ambiental, ademais de caracterizarse por unha irrenunciable dimensión científica interdisciplinar, e ademais de necesitar unha ampla difusión cultural, require sempre unha definición sociopolítica. A solución ó problema ecolóxico da humanidade constitúe un reto científico e cultural de primeira orde, pero tamén é un desafío social e político extremadamente difícil de afrontar. Desde o paradigma crítico, que pretende capacitar ós suxeitos para actuar na práctica e intervir na sociedade, a educación ambiental debe amalgamar os procesos propiamente pedagóxicos con outros procesos sociais (axiolóxicos, ideolóxicos, culturais, económicos, políticos), co fin de poñer de manifesto as múltiples e complexas determinacións dos problemas ambientais, proporcionando luz sobre os camiños a percorrer

para actuar radicalmente, é dicir, incidir sobre as causas e non sobre os efectos máis aparentes.

Así que os proxectos de educación ambiental formulados acriticamente, sen un posicionamento ideolóxico e político previo, incorren frecuentemente nun empirismo inxenuo e trivial, o que conduce á inoperancia dunha gran parte das actividades de educación ambiental (González, e De Alba, 1994). Polo contrario, a educación ambiental debe formar aos cidadáns no compromiso social, na responsabilidade colectiva, na solidariedade e na participación democrática. Ningunha dictadura política se preocupou dos problemas ambientais, xa que o autoritarismo político e a autarquía socioeconómica que caracterizan ás dictaduras de calquera signo sempre están enfrontados coa solidariedade que require o respecto ó ambiente.

As cuestións ecolóxicas non entenden de fronteiras políticas, polo que non cabe para elas solucións de carácter nacional ou local, senón que se requiren formulacións planetarias que contemplan un reparto solidario de responsabilidades e capacidades. Non se pode esixir a todos por igual, xa que nin tódolos países teñen a mesma responsabilidade histórica na degradación ambiental do espacio terrestre, nin tampouco teñen todos eles as mesmas capacidades culturais, políticas, socioeconómicas e técnicas para contribuír na mesma medida á solución dos problemas ecolóxicos.

Débase prestar atención, así mesmo, á solidariedade intersocial e interxeracional. Por un lado, a educación ambiental, na súa dimensión sociopolítica, necesita introducirse no tecido social e debe ser admitida, como unha esixencia prioritaria, na programación dos procesos económicos de produción e consumo. Por outro, non é posible xa seguir hipotecando o futuro ecolóxico do planeta, nin se pode continuar degradando irreversiblemente as súas potencialidades, con criterios egoístas que só buscan o beneficio máis inmediato para a xeración presente.

A Humanidade debe pensar no progreso só en termos de "desenvolvemento sostible", é dicir, aquel tipo de desenvolvemento capaz de satisfacer as necesidades da xeración actual, pero sen comprometer a satisfacción das necesidades de xeracións futuras. Para isto, a única solución posible é unha educación cívico-social baseada nunha "indispensable solidariedade colectiva" que estimule uns comportamentos individuais e sociais capaces de "economizar a ecología y de ecologizar la economía" (Clemente, 1992).

A EDUCACIÓN DO CONSUMIDOR DESDE A ÓPTICA DA CIENCIAS SOCIAIS

Nunha sociedade coma a nosa, que convivimos en chamar precisamente "de consumo", este convértese nunha problemática social de particular rele-

vancia, sobre todo naqueles casos nos que o individuo é incapaz de controlar racionalmente as súas decisións como consumidor, adquirindo entón unha serie de hábitos perversos de consumo que denominamos "consumismo". Neste contexto, o obxectivo da educación do consumidor céntrase en desenvolver actitudes "consumeristas" nos cidadáns e cidadás, é dicir, fomentar unha conciencia crítica, solidaria e de responsabilidade social ante o feito do consumo indiscriminado e inconsciente.

Resulta evidente que o comportamento dos consumidores obedece basicamente a móbiles de carácter psicosocial:

"Muchas de las actividades de los consumidores en el mercado, están relacionadas con un tipo de comportamiento de imitación que es a la vez conformador e idiosincrático, pues si bien todos los consumidores aprenden las formas de socialización, no todos los consumidores se comportan de la misma manera. (...) Aunque los procesos de socialización tiendan a crear modos comunes, actitudes similares y disposiciones comportamentales convergentes, estos procesos no crean autómatas de características homogéneas que persiguen idénticos objetivos. Los consumidores aprenden a particularizar su comportamiento..." (Cidad, 1991, pp. 114-115).

A socialización para o consumo fai que esperen nos individuos unha serie de necesidades e desexos que despois

a aprendizaxe social se encargará de satisfacer do xeito máis adecuado.

A necesidade de protexe-los consumidores e usuarios, moitas veces en clara situación de inferioridade nun mercado dominado polas empresas das cales consumen os seus produtos ou utilizan os seus servicios, é cada vez máis manifesta. E dentro da masa potencialmente consumidora, a poboación infantil e xuvenil constitúe un grupo especialmente atractivo: primeiro, porque os nenos e xoves adquiren numerosos produtos e son inducidos á súa compra; segundo, porque, á vez, inducen ó consumo a aqueles adultos cos que conviven, e terceiro, porque representan unha magnífica opción de futuro, despois que se despertou neles un considerable número de necesidades e se fomentaron os correspondentes hábitos de consumo (Busquets, e outros, 1993).

Esta é precisamente a situación que reclama con insistencia a necesidade dunha educación do consumidor na escola, con independencia de que os campos de intervención educativa non se reduzan, loxicamente, a este ámbito. Pero esta tarefa non consiste simplemente en ensinar ós escolares a comprarlo produto máis axeitado para a satisfacción das súas necesidades, senón que inclúe ademais a posibilidade de dotar a nenos e xoves dunha serie de habilidades cognitivas, emocionais e conductuais que lles sirvan para proporcionarlles información e axudalos a to-

mar decisións, así como para desenvolver actitudes favorables ó consumismo. En consecuencia, a educación do consumidor representa un coñecemento crítico, para poder actuar con responsabilidade social e ecolóxica e con solidariedade (Cidad, 1991)

Sen ánimo de ser exhaustivo, desde a óptica das Ciencias Sociais pódense abordar as seguintes experiencias:

- Estudia-los usos e costumes na alimentación.
- Reflexionar sobre o uso responsable da auga, da enerxía e doutros recursos naturais limitados, e desenvolve-la necesidade de racionaliza-lo seu consumo, de conservalos e renovalos.
- “Segui-la pista” dun produto desde a extracción das materias que o compoñen ata o seu consumo.
- Desenvolver unha actitude crítica ante a promoción publicitaria do consumismo.
- Considera-las interrelacións entre publicidade, consumo e dereitos do consumidor.
- Analizar criticamente a información que se transmite a través das mensaxes publicitarias inseridas nos medios de comunicación, a utilización da imaxe do home e da muller nos mesmos, e a súa incidencia no consumo.

- Reflexionar sobre os efectos do consumismo e a alienación do consumidor ante o abuso publicitario das poderosas firmas comerciais.

- Analiza-la evolución histórica de aspectos básicos da vida cotiá relacionados co consumo (vestido, vivenda, alimentación, medios de transporte, lecer...), poñendo de relevo os procesos de continuidade e cambio que se observen.

- Estudiar problemas económicos sinxelos, a través de casos e situacións concretas no ámbito de unidades sociais pequenas ou familiares; por exemplo, a elaboración do presuposto anual da familia, a análise das alternativas de financiación para a adquisición dun ben importante, a comparación entre presupostos de familias con grandes diferenzas de poder adquisitivo entre elas, etc.

- Valora-los custes de produción e os prezos finais dos produtos.

- Comprende-lo significado dos impostos e a función que desempeñan para o mantemento dos equipamentos colectivos e servizos públicos.

- Fomenta-lo sentimento de rexeitamento ante a desigual distribución dos recursos entre os diversos pobos e de solidariedade cos máis desfavorecidos.

BIBLIOGRAFÍA

- Barragán Medero, F. (1991): "Educación Sexual y Reforma". *Cuadernos de Pedagogía*, 190, 52-53.
- Busquets, M^a D. (1993): *Los temas transversales, "Claves de la formación integral"*, Santillana, Madrid.
- Cidad Maestro, E. (1991): *Perspectivas sobre educación del consumidor*, Instituto Nacional del Consumo, Madrid.
- Clemente Cubillas, E. (1992): "Educación Ambiental y Administraciones Públicas", *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 14, 23-28.
- García, F. (1985): "Roles sexuales y educación", *Cuadernos de Pedagogía*, 129, 41-44.
- González Gaudino, E., e A. De Alba Ceballos, (1994): "Hacia unas bases teóricas de la educación ambiental". *Enseñanza de las ciencias*, 12(1), 66-71.
- Hicks, D. (comp.) (1988): *Educación para la paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula*, Morata/MEC, 1993, Madrid.
- Lederach, J.P. (1983): *Educación para la paz. Objetivo escolar*, Fontamara, 1984, Barcelona.
- Lloyd, B.B. (1983): "Diferencias sexuales y desarrollo", en Schaffer, H.R.: *El mundo social del niño. Avances en psicología del desarrollo*, Visor, 37-56, Madrid.
- Moreno, A. (1986a): *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*, Icaria, Barcelona.
- Moreno, A. (1986b): *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*, La Sal, Barcelona.
- Rodríguez Jares, X. (1987): "El lugar en el currículum", *Cuadernos de Pedagogía*, 150, 24-26.
- Rodríguez Jares, X. (1991): *Educación para la paz. Su teoría. Su práctica*, Popular, Madrid.
- Romero Sabater, I. (1989): "Igualdad de oportunidades", *Cuadernos de Pedagogía*, 171, 14-19.