

Los valores y la didáctica de las ciencias sociales

Actas del IX Simposium de Didáctica
de las Ciencias Sociales

Universitat de Lleida, abril de 1998



Universitat de Lleida
Departament de Didàctiques Específiques



**ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORES
DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales

Universitat de Lleida
Del 1 al 4 de abril de 1998

Organización

Departament de Didàctiques Específiques
de la Universitat de Lleida
Asociación Universitaria de Profesores
de Didáctica de las Ciencias Sociales

Colaboraciones

Ajuntament de Lleida
Diputació de Lleida
Caixa d'Estalvis i Pensions de Barcelona
'la Caixa'
Banco Santander
Universitat de Lleida:
Consell Social
Vicerectorat d'Investigació
Vicerectorat de Relacions Institucionals
Facultat de Ciències de l'Educació

Comité científico

Ana M. Aranda Hernando (Universidad de Salamanca)
Aurora Arroyo Doreste (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)
Pilar Benejam Arguimbau (Universitat Autònoma de Barcelona)
Jesús Estepa Jiménez (Universidad de Huelva)
Antònia M. Filella Pujol (Universitat de Lleida)
Antoni Gavaldà Torrents (Universitat Rovira i Virgili)
Ernesto Gómez Rodríguez (Universidad de Málaga)
Joan Pagès Blanch (Universitat Autònoma de Barcelona)
Carme Valls Cabrera (Universitat Autònoma de Barcelona)
Isabel Vera Muñoz (Universitat d'Alacant)

Comité organizador

Marisé Astudillo Pombo
Josep M. Canadell Francino
María Font Oncins
M. Carme Jové Deltell
jesús M. Mauri Mur
Pilar Vinuesa Vilella
(Departament de Didàctiques
Específiques de la UdL)

Coordinación

Antònia M. Filella Pujol

Edicions de la Universitat de Lleida, 1998

© de los textos • los autores
© de la edición • Departament de Didàctiques Específiques
de la Universitat de Lleida
• Asociación Universitaria de Profesores de
Didáctica de las Ciencias Sociales

Diseño y maquetación • Jesús M. Mauri
Impresión • INO Reproducciones, SA. Zaragoza
Encuadernación • Fontanet, Lleida

ISBN • 84-89727-73-2
Depósito legal • Z-733-98

Ilustración de la cubierta: Eadweard Muybridge, *Man in Motion*,
c. 1885 (fragmento)

Índice

- 7 **Introducción**
Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: retos para
la formación de una conciencia democrática. *Joan Pagès*
- 21 **Ponencias**
- 23 Los valores democráticos en la sociedad actual. La libertad,
la igualdad y la solidaridad. ¿Puede la educación ser un
instrumento para el cambio social? *Rafael Grasa*
- 37 La Didáctica de las Ciencias Sociales y su compromiso en
la formación de los valores democráticos. *Ernesto Gómez*
- 57 **Debate**
Las desigualdades en el currículum de Ciencias Sociales.
Género, etnia y estatus social
- 59 El valor de la igualdad de género, etnia y estatus social en
los currícula de Primaria y Secundaria. *M. Isabel Vera*
- 69 Las desigualdades en el currículum de Ciencias Sociales.
Género, etnia y estatus social. *Lluís Samper*
- 75 Las bases del Racismo y de la Filantropía. *Teresa San Román*
- 91 Educación y cultura desde la diversidad de géneros.
Marina Subirats
- 95 **Debate**
Aportaciones de otras áreas a la formación de valores
democráticos
- 97 La aportación de la didáctica de las ciencias sociales en la
formación de valores democráticos: la diversidad de pueblos
y culturas en España. *Joan Pagès*
- 107 Religión y valores democráticos. *Ramon Prat*
- 111 Arquitectura y formación de los valores democráticos.
Ramon María Puig
- 115 **Experiencias**
- 117 La educación de valores en las «Escoles Bressol Municipals»
de Lleida. *Carme Roma y otros*
- 127 Una propuesta de trabajo sobre los valores en Educación
Infantil. *Cecilia Perera, Dolors Verdié, Rosa Juncà*
- 139 Intencionalidad en el desarrollo de valores a través de los
componentes del currículum. Una experiencia de educación
intercultural. *Montserrat Baqueró*
- 153 Experiencia sobre el trabajo de valores en el ciclo superior de
Educación Primaria. *M. Teresa Corbella, Angels Morera*

- 159 Un ejemplo de intencionalidad valorativa en los contenidos de la U. D. «Origen y evolución del ser humano». *Elvira Masiá*
- 175 Educar para la vida: materiales curriculares para aprender a participar en una sociedad democrática y en la resolución de conflictos. *Antoni Santisteban, Joan Pagès*
- 189 **Comunicaciones**
- 191 Los valores ambientales en la educación. *Francisco Aramburu*
- 201 La condición unitaria de lo valorativo/cognitivo en la enseñanza y el aprendizaje de valores. *Carmen Aranguren*
- 207 Propuesta metodológica sobre los contenidos de valores y actitudes en el área de Ciencias Sociales. *María Jesús Bajo*
- 213 La formación inicial del profesorado y la educación en valores. *Pilar Blanco, Domingo Ortega, Josefa Santamarta*
- 221 Dificultades en la enseñanza y el aprendizaje de los valores sociales y democráticos. *Ángel Liceras*
- 229 El cartografiado del mundo ha dejado al margen al cartógrafo/a. *Elvira Masiá*
- 237 Qué valores enseñar. Hacia una perspectiva crítica y global de la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Gabriel Travé*
- 245 El profesor de Ciencias Sociales ante los valores. *María José Sobejano*
- 255 Transversalidad y Planes de Estudio para Maestros en el Estado Español: análisis de una deficiencia básica del sistema educativo. *Miguel Aranda, Manuel Sánchez*
- 261 Individualización e integración social en Educación Infantil. Sugerencias axiológicas en torno al tratamiento didáctico de los temas transversales. *Emilia M. Tonda, Jesús Rafael de Vera*
- 273 Educación para la solidaridad: una colección de materiales de aula para la ESO. *M. Arqué, A. Bastida, J. Palos, G. Tribó*
- 281 Construcción de la opinión y emisión de juicios: una investigación desde la formación inicial. *Antoni Gavalda, Antoni Santisteban*
- 301 La igualdad de oportunidades. Límites y nuevos marcos teóricos. *Concha del Palacio*
- 309 El sexismo en el aula. *Ana M. Alonso*
- 317 De Cristóbal Colón y Américo Vespucio al tratamiento de las desigualdades. *Mariana Canedo*
- 327 La enseñanza de valores a través del patrimonio. *Jesús Estepa, Consuelo Domínguez, José M. Cuenca*
- 337 Contenido y trascendencia didáctica de los valores superiores constitucionales del art. 1.1. *Roser Sangrà*

Introducción

Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: retos para la formación de una conciencia democrática

JOAN PAGÈS BLANCH

Presidente de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales

A nadie debe sorprender que la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales dedique un Simposium a los valores y a la enseñanza de las Ciencias Sociales. Nos planteamos uno de los problemas sociales más serios a los que debe dar respuesta la educación y, en concreto, la enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia. No es por un mero azar que el problema de la educación en valores esté presente en el debate sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en numerosos países de nuestro entorno cultural. Así, por ejemplo, revistas de Didáctica de las Ciencias Sociales como *Canadian Social Studies* (1997, nº 31), *The International Journal of Social Education* (1996, vol. 11, nº 1), *Historiens & Géographes* (1997, nº 359) han dedicado interesantes reflexiones y aportaciones a la educación en valores, a la formación democrática, a la educación cívica o a la formación de la ciudadanía desde la enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia. En las páginas de la prestigiosa *Theory and Research in Social Education* abundan los artículos y las investigaciones sobre el mismo tema (por ejemplo: 1994, vol. XXII nº 3 y 4; 1997, vol. XXV, nº 2). También las revistas de educación han dedicado y dedican páginas enteras al debate sobre la educación en o de los valores. Así, entre otras, pueden consultarse *Le Monde de l'Éducation* (1997, nº 254), *Vela Mayor* (1994, nº 2), *Comunicar* (1997, nº 9) o los trabajos publicados en *Cuadernos de Pedagogía, Aula, Perspectiva Escolar*, etc.

Las sociedades democráticas piden a la escuela, a la educación, a la enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia soluciones a la supuesta pérdida de valores en la juventud. La preocupación también está presente en España. En nuestro país, el debate sobre los valores en la educación ha alcanzado un lugar relevante a raíz de la reforma curricular que ha supuesto, como es sabido, su

reconocimiento como contenidos curriculares y la aparición de la transversalidad, auténtico cajón de sastre donde se albergan buena parte de «los problemas sociales más relevantes» de nuestro tiempo. La aparición de numerosas propuestas —y materiales curriculares— centradas en la educación en valores, en la educación de valores o en la transversalidad, al margen de, o en paralelo a, los contenidos curriculares de nuestra área de conocimiento nos obliga a tomar posición y a debatir qué está ocurriendo para que los currícula del área, y la práctica educativa, se resistan al cambio y sigan sin considerar el papel fundamental de la educación social en la formación de la conciencia democrática de los niños y de las niñas, de la juventud en edad escolar.

¿Podemos dar respuesta a la demanda social e intentar que los valores sean el eje de la enseñanza de las Ciencias Sociales o debemos dejar que sea la transversalidad la que eduque aquello que desde las Ciencias Sociales a menudo, y de manera inconsciente, deseducamos? La realidad y la vida del alumnado de la escuela obligatoria y el currículo de Ciencias Sociales que se predica y practica, corren caminos no sólo paralelos sino en muchas ocasiones —demasiadas— divergentes. La realidad suele ir por un lado y el saber escolar por el otro. El joven, la niña y el niño, construyen su visión del mundo a través de la vivencia cotidiana, a través de las relaciones con sus pares, en el seno de su familia o «gracias» a la influencia de los medios de comunicación de masas. La enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia tal como está concebida suele tener poco impacto, aunque lo tiene, en la formación de la visión del mundo y en la práctica social del alumnado tal como han demostrado distintas investigaciones (véase, por ejemplo, Evans, 1990 y 1993).

El mismo día en que estoy escribiendo esta introducción a las Actas del Simposium, en la prensa diaria han aparecido algunas informaciones relacionadas con el tema que ahora nos ocupa y nos preocupa que me permiten ilustrar la desconexión que existe entre la vida y los problemas sociales y las enseñanzas que el alumnado recibe en las aulas. No se trata de noticias puntuales, que puedan considerarse simples acontecimientos sin trascendencia, sino de situaciones sociales que requieren, en una sociedad democrática, del pronunciamiento de la ciudadanía.

Por ejemplo, en el diario *El País* (3 de febrero de 1998, p. 10), el dibujante Forges dedica su viñeta diaria a la tarea futura de los maestros. El diálogo entre sus dos protagonistas es el siguiente: «Deshacer lo que la tele ha hecho el día anterior en la cabeza de los alumnos... dentro de poco, me temo, esa va a ser la única misión de los maestros», «... y ojalá lo consigamos deshacer». El motivo de la temática aparece en un rincón de su viñeta: la convocatoria en Madrid a una concentración ciudadana auspiciada por el foro contra la violencia a mujeres. Este mismo día toda la prensa informa sobre la inminente ejecución de la condena a muerte de una ciudadana norteamericana.

El Periódico de Catalunya, del mismo día 3, dedica una de sus dos editoriales a preguntarse si los españoles somos racistas a la luz de los resultados de una encuesta publicada el domingo día 1 de febrero por este diario. Por su parte, las páginas de educación del diario *El País*, también de este día, contienen los datos de una encuesta en la que se pone en evidencia que los escolares españoles rechazan a los inmigrantes y que el racismo empieza a ser un fenómeno importante entre la juventud.

Podría citar muchos más ejemplos de aquello que es socialmente relevante, y políticamente preocupante, y que, como observamos, gira alrededor de problemas relacionados con el género, la etnia y la clase social. Quiero finalizar este recorrido por la prensa del día citando parte de la columna que el periodista Eduardo Álvarez Puga publica en *El Periódico* (p. 4), pues sirve de contraste con las anteriores y nos acerca de manera más directa a aquello que estamos haciendo, o dejando de hacer, cuando formamos maestros y profesores para que enseñen Ciencias Sociales, Geografía e Historia y, estos, a su vez, hacen o dejan de hacer, cuando enseñan a los niños y a las niñas, a la juventud, Ciencias Sociales. Dice Álvarez Puga a raíz del monumento que el gobierno cubano quiere levantar para conmemorar los abusos cometidos por los colonizadores españoles en América:

«En España, la autoridad competente ha puesto el grito en el cielo y los historiadores patrios se ha apresurado a denunciar una nueva *leyenda negra* contra el imperio español. Se cuestiona la misión evangelizadora. No hace falta viajar a ultramar para tener noticias de atrocidades históricas. Los mismos Reyes Católicos, tan apostólicos, cometieron auténticos genocidios contra judíos, moros y gitanos. Mientras aquí se sienten injuriados, desde la bella isla caribeña se lamentan que nadie haya pedido disculpas por el genocidio de los colonizadores.

Todos los nacionalismos manipulan la historia para fabricar identidades e inventar enemigos responsables de nuestras calamidades. La nación no es una entidad natural, sino una ficción edificada sobre mentiras y medias verdades. Seguramente nuestros antepasados no fueron tan crueles como sostienen algunos, ni tan buenos como dicen otros. El discurso nacionalista utiliza el nosotros unificador y falso para poner en un mismo saco a los que accidentalmente hemos nacido en un mismo territorio: justos y pecadores, explotadores y explotados, ricos y pobres, genocidas y pacifistas. Confieso que no participé en el descubrimiento de América ni en su posterior colonización; no maté ningún indígena; ni tan sólo contribuí a los gloriosos goles de Zarra a Inglaterra y de Marcelino a la Rusia comunista y atea. Tengo la consciencia tranquila. No he de pedir disculpas a nadie. Lo juro, soy inocente.»

¿Podremos conseguir algún día que nuestros alumnos y alumnas compartan el sentido de la reflexión de Álvarez Puga y sean capaces de afirmar conscientemente: «¡Soy inocente!»? ¿Podrá algún día la enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia hacer descubrir a nuestro alumnado las falacias y las medias verdades que se ocultan detrás de informaciones y conocimientos que se

presentan como verdades objetivas? ¿Podremos quiénes nos ocupamos de la enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia preocuparnos más de los problemas reales de la ciudadanía o seguiremos dejándola perpleja ante debates tan poco cercanos a sus intereses y a sus inquietudes como los que acabamos de vivir con el debate de las Humanidades?

Tenemos sobre la mesa, para el debate, muchos dilemas a los que intentaremos acercarnos en este Simposium. Podríamos, agruparlos en dos bloques. En uno, todo lo que se refiere al papel de los valores en la educación y, en especial, en la educación para la democracia. En otro, íntimamente relacionado con el primero, el papel de la enseñanza y del aprendizaje de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia en la reproducción o en la construcción o reconstrucción de valores democráticos alternativos tanto en relación con la selección de los contenidos como con el tratamiento que deberíamos dar al género, a la etnia y a las clases sociales. Como sabemos, estos dilemas son antiguos, lo que nos obligaría a tener presente algunos antecedentes pero, sobretodo, a buscar y pensar alternativas para el futuro.

Quisiera, en esta introducción, avanzar algunas ideas, algunas sugerencias y algunas reflexiones apoyándome en el trabajo de prestigiosos didactas y profesionales de la educación para que se consideren y se tengan en cuenta en nuestro debate. Algunas giraran en torno a los conceptos de socialización o contrasocialización relacionados con los valores en la escuela y en el currículo; otras sobre el concepto de formación ciudadana y de ciudadanía democrática; y, por último, algunas sobre el propio currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y los valores. Es difícil que entre ellas no existan relaciones, por lo que la clasificación que acabo de realizar es más operativa que real.

¿Socializar o contrasocializar?

Podríamos remontarnos a la obra de John Dewey y de otros insignes pedagogos del primer tercio del siglo XX como paradigma de las relaciones entre la escuela y la sociedad y del debate entre socialización y contrasocialización. Sin embargo, optamos por buscar referentes más cercanos, aunque no estaría de más tener siempre presentes sus valiosas aportaciones en este campo y, en especial, las que se refieren a la enseñanza de la Geografía y de la Historia y sus relaciones con la vida.

En un breve trabajo de 1995, el psicólogo J. Funes alertaba sobre los problemas de definición de la educación en valores en función de las distintas concepciones existentes. En su opinión, cuando se discute si «los jóvenes tienen o no tienen valores, lo que en definitiva se está discutiendo es si *asumen o no una determinada*

expresión y concreción de la historia. No nos damos cuenta que lo que rechazan es una *determinada manera de presentarles* las expresiones de los valores, y no necesariamente un valor concreto, ni tampoco su contenido» (p. 34, el subrayado es mío). Esta reflexión es importante para dilucidar el papel actual de la escuela como institución socializadora tanto a través de su organización, como a través de su proyecto educativo y curricular. Demasiado a menudo se confunde la supuesta crisis de valores de la infancia y de la juventud con el rechazo de las formas, de las conductas y de los modelos sociales que se pretenden imponer desde la sociedad adulta y desde determinadas cosmovisiones.

Si aceptamos con Delors (1996) que los cuatro pilares de la educación son aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a vivir con los demás, y aprender a ser, tal vez también estemos de acuerdo con el contenido de su informe y, en concreto, con la siguiente consideración:

«Posiblemente, [en] el siglo XXI [...] el problema ya no será tanto preparar a los niños para vivir en una sociedad determinada como, más bien, dotar a cada cual de fuerzas y puntos de referencia intelectuales permanentes que le permitan comprender el mundo que le rodea y comportarse como un elemento responsable y justo. Más que nunca, la función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino.» (pp. 106-107).

Desde estas perspectivas, socializar y contrasocializar pueden considerarse una misma cosa puesto que, en ambos casos, se trata de educar no para el pasado ni aún para un presente siempre efímero, sino para la construcción del futuro personal y social de las nuevas generaciones. Los franceses, siempre preocupados por la socialización en los principios básicos de su estado republicano y laico, aportan suficientes sugerencias, y experiencias, para superar la dicotomía entre socialización, entendida como la transmisión de los valores hegemónicos, y contrasocialización, entendida como la educación en valores alternativos. Así lo expresan, por ejemplo, Rueff-Escoubès (1997) y Audigier (1991) en sendos trabajos.

Afirma Rueff-Escoubès (1997) que la socialización de los jóvenes está sometida hoy a una doble amenaza. Por un lado, una carencia: la ausencia de un marco de referencia que les conduce a la pérdida del sentimiento de su propio valor tratando a los demás de la misma manera que ellos se sienten tratados, sin respeto y sin consideración. Por el otro, el regreso a un concepto reaccionario de la «autoridad», el retorno a un estado de sumisión y de dependencia al adulto que no tiene en cuenta las capacidades de los jóvenes para ser responsables y, progresivamente autónomos. La consecuencia, para esta autora, es que esta doble amenaza conduce a «un cadre qui infantilise au lieu de développer la personnalité» (p. 201). Para lu-

char contra ello, entiende que la socialización en las escuelas democráticas ha de consistir en conseguir

«que les jeunes apprennent à se connaître, à se parler, à s'écouter, à échanger des points de vue différents; qu'ils puissent approfondir ensemble ce qui les préoccupe, élaborer un «problème», discuter de leur situation, partager leurs expériences; ce faisant, qu'ils arrivent à se concerter, à s'exprimer en groupe, à coopérer; qu'ils soient en mesure de découvrir entre ceux ce qui les rassemble, les rendes solidaires, ou au contraire les divise, les oppose, sans nécessairement rompre leur relation. Tout ceci bien sûr à propos de sujets concrets et communs, qui les concernent directement» (p. 23).

Por su parte, Audigier (1991), ante el dilema de si la escuela ha de formar ciudadanos y ciudadanas libres y críticos o personas obedientes a las leyes y a las normas sociales, se respondía:

«Cela ne signifie nullement qu'un individu ayant un esprit critique développé n'obéisse pas aux lois, mais qu'il possède les références intellectuelles et éthiques nécessaires pour soumettre ces lois à l'examen de la raison et se servir des résultats de cet examen pour interroger le fonctionnement de la société; ce le conduit éventuellement à mettre en cause le fonctionnement des lois et règlements et à s'occuper de leur évolution et de leur changement. L'affirmation du droit de résistance à l'oppression ne dit où elle commence, ni où elle finit.» (p. 39).

La socialización o la contrasocialización no deben, necesariamente, presentarse como marcos ideológicos alternativos si aspiramos a crear en el alumnado una conciencia democrática que les haga ser ciudadanos libres en una sociedad democrática, plural y tolerante. Sin embargo, es cierto que este objetivo es aún más una aspiración que una realidad. La escuela presenta más elementos socializadores clásicos y, por regla general poco democráticos, que elementos socializadores alternativos en el sentido que lo plantean estos autores. ¿Por qué? Probablemente por el peso de las rutinas y la fuerte presión a que le somete el *status quo* y las ideologías dominantes.

La formación ciudadana y la ciudadanía democrática

Sería falso suponer que la situación de las escuelas francesas se mueve en torno a las propuestas de los autores antes citados. Ni Francia, ni ningún país occidental, tiene resueltos los problemas derivados de la falta de democratización del sistema educativo y, más en concreto, de la democratización de las escuelas. Sin embargo, desde sus orígenes la escuela pública ha tenido como tarea la formación ciudadana e incluso la inculcación de los valores que regían la vida política de muchos países.

A menudo, la educación ciudadana, o la educación cívica, no ha sido otra cosa más que la enseñanza de las instituciones y de las leyes que rigen la vida de un país.

Muchos sistemas educativos han creído que para la formación ciudadana democrática era suficiente la identificación de la democracia con las instituciones políticas y el sistema electoral. Sin duda, la democracia es esto, pero es mucho más que un sistema político e institucional, es un sistema de vida, una manera de organizar la convivencia y de tomar decisiones sociales basadas en los principios de la equidad, la igualdad, el diálogo, la tolerancia, la solidaridad y la diversidad.

Construir una cultura democrática no es una tarea fácil ni cómoda. No es una tarea que atañe sólo a la escuela ni a sus profesionales. Es una tarea que compete al conjunto de la sociedad pero ante la cual la escuela —y el profesorado— ha de tener un protagonismo destacado. La UNESCO, en su labor de repensar las finalidades de la educación y los retos a los que la escuela deberá dar respuesta para el futuro, destaca la importancia de la formación de una cultura ciudadana democrática. En palabras de Meyer-Bisch (1995):

«La democracia no es un estado, sino un combate permanente contra todas las formas de pereza, mediocridad y estupidez. El hecho de que este combate sea principalmente no violento y de que su arma sea la palabra compartida no disminuye en absoluto la dificultad, todo lo contrario.

[...] en numerosos países, existe además el frente de la miseria, el analfabetismo, la escasez de medios de comunicación o la guerra. En los países industrializados se ha de hacer frente a las burocracias de toda índole, la indiferencia y la buena conciencia. Todas las escuelas de todos los países se hallan confrontadas a las discriminaciones arbitrarias entre los alumnos, la compartimentación absurda entre la escuela y la sociedad y entre las disciplinas» (pp. 12-13).

Para este autor, la ciudadanía democrática es un concepto que responde a una doble lógica: es un *concepto en extensión* en la medida en que indica que un individuo siempre puede participar en más responsabilidades, pero es también un *concepto de limitación*, en la medida en que indica que cada poder debe estar limitado por poderes opuestos:

«La ciudadanía es a la vez el aprendizaje de las libertades (extensión) y el del respeto de los derechos humanos (limitación). La limitación democrática no es sólo negativa, no es una restricción de los derechos propios sino más bien una *definición* de esos derechos: la obligación de respetar las libertades ajenas no restringe fundamentalmente mi propia libertad, pero le confiere coherencia. Mi libertad es solidaria de la de los demás» (p. 17).

El «combate permanente contra todas las formas de pereza, mediocridad y estupidez» como forma de educación democrática ha estado presente y lo sigue es-

tando en muchos colectivos profesionales de nuestro país y de otros países pero no es un combate ganado. Países con mayor tradición democrática que el nuestro se plantean, discuten y piensan alternativas para la democratización de las escuelas y del sistema educativo. La tarea de denuncia emprendida desde la teoría crítica por autores tan ilustres como Giroux (1993) o Apple y Beane (1997) es elocuente de los déficits democráticos que existen en las escuelas norteamericanas, pero también de las posibles alternativas para dar salida a la mediocridad y a la falta de democracia existente. Para Beane y Apple (1997), la lucha por democratizar las escuelas pasa por crear las condiciones que hagan posible «la forma de vida democrática» y la existencia de un currículo democrático. Entre las primeras destacan:

1. La libre circulación de ideas, con independencia de su popularidad, que permite a las personas estar informadas al máximo.
2. La fe en la capacidad individual y colectiva de las personas para crear posibilidades de resolver problemas.
3. El uso de la reflexión crítica y el análisis para valorar ideas, problemas y políticas.
4. La preocupación por el bienestar de otros y “el bien común”.
5. La preocupación por la dignidad y los derechos de los individuos y las minorías.
6. Una comprensión de que la democracia no es tanto un “ideal” que se debe conseguir como un conjunto “idealizado” de valores que debemos vivir y que deben guiar nuestra vida como pueblo.
7. La organización de instituciones sociales para promover y ampliar la forma de vida democrática.» (p. 21).

La «forma de vida democrática» ha de ser coherente con la existencia de un currículo democrático. Para estos autores, un currículo democrático ha de caracterizarse por:

- «el acceso a una gran variedad de información y el derecho de los que tienen distinta opinión a que se oigan sus puntos de vista» (p. 30);
- enseñar a «los jóvenes a ser “intérpretes críticos” de su sociedad» (p. 31);
- «ir más allá de la “tradición selectiva” del conocimiento y los significados apoyados por la cultura dominante, hacia una gama más amplia de opiniones y voces» (p. 34);
- incluir «no sólo lo que los adultos piensan que es importante, sino también las preguntas y preocupaciones que los jóvenes tienen sobre sí mismos y su mundo» (p. 34);
- «ayudar a los estudiantes a adquirir conocimientos y destrezas en muchos aspectos, incluidos los que requieren el paso por las puertas del acceso socioeconómico» (pp. 35-36); etc.

¿Qué obstáculos impiden la materialización de estos principios en las escuelas y en los currículos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia? En la literatura existente se hallan explicaciones de distinta naturaleza que, de manera aproxima-

da, se pueden clasificar en tres bloques: a) los que se refieren al propio currículo y a las competencias de los distintos agentes en su concreción y desarrollo; b) los que se refieren a la formación del profesorado; y c) los que se refieren a las creencias y a las prácticas de los profesores.

En el primer grupo de problemas, el debate se centra en la existencia de un currículo prescrito que impone unos valores determinados e impide al profesorado desarrollar sus plenas competencias. Así, por ejemplo, lo pone de relieve Wayne Ross (1996) al denunciar el esfuerzo de la clase política norteamericana por imponer un contenido estandarizado:

«The curriculum standards movement in social studies represents an effort of policy elites to standardize the content and much of the practice of education. Operationally, curriculum standards projects in social studies are antidemocratic because they severely restrict the legitimate role of teachers and other educational professionals as well as the public in participating in the conversation about the origin, nature, and ethics of knowledge taught in the social studies curriculum. The curriculum standards movement ignores the most striking aspect of the teacher’s role in curriculum development, which is its inevitability. Resources that might have been directed into assisting teachers to become better decision makers have instead been channeled into a program dedicated to the development of schemes for preventing teachers from making decisions» (p. 33).

La investigación de VanSledright y Grant (1994) redonda en este aspecto al comprobar cómo las decisiones tomadas por los expertos y por los políticos condicionan las competencias de los maestros, incluso en aspectos propios de la práctica como las decisiones que afectan a la gestión democrática del aula en relación con la selección del contenido más adecuado o el tipo de participación del alumnado. La desconfianza que las autoridades manifiestan en su profesorado es evidente en todos los países. Una espada de Damocles cuelga sobre el cuello de sectores importantes del profesorado: su temor a ser acusado de ejercer tareas que puedan calificarse como doctrinarias. El comportamiento políticamente correcto se extiende entre amplios sectores del profesorado que optan por seguir las directrices marcadas por los poderes públicos. La formación inicial pone las bases para que así sea.

El trabajo de Kaltsounis (1994) permite ilustrar la naturaleza del segundo bloque de problemas: la formación del profesorado. En su trabajo sobre la fundamentación del currículo de estudios sociales para la educación ciudadana señala que una de las causas de su escaso impacto estriba en la formación recibida por el profesorado. En su opinión, el profesorado no puede desarrollar una educación ciudadana basada en los principios de la democracia si no posee un conocimiento sistemático, unos valores y unas conductas asimismo democráticas. Esta formación no aparece en los currículos de la formación inicial por lo que difícilmente puede ejercer el rol que se espera de él como formador de una ciudadanía democrática. Sugiere

la necesidad de que todo el profesorado comprenda y se comprometa con la democracia y, en consecuencia, que este aspecto se contemple en su formación inicial. Mucho más radical es Spring (1996), para quien, tal vez, la eliminación del control que ejercen los poderes públicos sobre el currículo y la formación del profesorado haría posible una democratización más eficaz de las escuelas públicas.

Nadie discute que el profesorado en las sociedades democráticas no sea un demócrata y actúe como tal ejerciendo sus deberes y sus derechos ciudadanos. Lo que se discute es el nivel de compromiso con la democracia que como profesor o profesora ha de tener en la toma de decisiones que afectan el ejercicio de su profesión. Las ideas y las creencias del profesorado son, a menudo, un obstáculo importante para el desarrollo de una educación democrática en las escuelas. Lautier (1997, pp. 157-158) señala esta contradicción en su investigación sobre la enseñanza de la historia en Francia:

«A l'image de la société, les enseignants sont dans leur majorité des démocrates mais pas des militants de la démocratie; tout au plus acceptent-ils de s'engager sur les universaux des droits de l'homme et de la tolérance: ainsi seulement 5,2% abordent directement la notion de démocratie avec un avantage évident pour les plus jeunes (26% pour les moins de 29 ans) tandis qu'à l'inverse les plus âgés (en lycée comme en collège et tous statuts confondus) préfèrent le traiter dans le cadre des institutions. Et pourtant, chacun sait bien que les critères mêmes de cette histoire civique qu'il défend sont ceux de la démocratie. Mais en laissant ces critères en pointillé dans un enseignement de l'histoire, on accrédite le sentiment d'une relative liberté.»

Hace falta, sin duda, una formación inicial y continuada que prepare al profesorado del área, pero también al conjunto del profesorado, para actuar de manera militante en favor de la democracia. Hace falta que el profesorado asuma sus responsabilidades éticas y morales para dar respuestas a los retos que los continuos cambios en todos los niveles de la vida exigen a la educación (Sikula, 1996).

Los valores, la enseñanza y la didáctica de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia

La ausencia de un marco de referencia en el que el alumnado pueda ubicarse y desde el que pueda entender el mundo y participar en su construcción y el regreso a formas reaccionarias de autoridad debe ser combatido a través de la enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia. En el pasado y en el presente encontramos muchas situaciones, muchos problemas, muchos ejemplos que permiten ayudar al alumnado a descubrir y aprender los valores de la democracia.

El currículo de nuestra área siempre se ha caracterizado por seleccionar los conocimientos desde determinados valores y siempre ha generado unas prácticas basadas en los mismos. El profesorado siempre ha ejercido una labor ideológica cuando ha enseñado lo que ha enseñado —o cuando ha dejado de enseñar lo que ha dejado de enseñar— y cuando ha decidido enseñarlo de una manera determinada. Para Marconis (1997), la opción que adopte el profesor depende de su ubicación ideológica más que de los contenidos prescritos por el curriculum.

«[...] nos convictions et nos doutes, beaucoup de problèmes idéologiques, philosophiques ou pédagogiques que rencontrent avec leurs élèves, tout ceux d'entre nous qui, depuis des années, ont eu à coeur, de prolonger leur enseignement d'histoire et de géographie par une éducation à la citoyenneté.

En effet, l'enseignement de l'histoire et de la géographie, tel que nous le défendons, est à nos yeux étroitement lié aux valeurs de la démocratie et de la république. Il en montre le difficile et complexe cheminement au fil des siècles et l'inégale diffusion à la surface de la terre. Objet de controverses et de conflits incessants, passés et toujours actuels, ces valeurs ne sauraient relever d'une histoire "officielle" et dogmatique, dont on connaît l'utilisation au service d'une idéologie affirmant détenir la vérité, d'une religion ou d'un État totalitaire. Elles ne peuvent s'apprécier, s'enrichir et se construire que par une confrontation sereine et tolérante d'expériences diverses dont les hommes et les lieux gardent la mémoire. À cette confrontation de "mémoires", toujours attentive au point de vue de l'Autre, l'histoire et la géographie doivent apporter une contribution essentielle, pour donner du sens aux pratiques sociales des citoyens et aux territoires dans lesquels ils vivent» (pp. 107-108).

Intentar dar sentido a «las prácticas sociales de los ciudadanos y de las ciudadanas» debería constituir, sin duda, el norte de cualquier enseñanza pero, en especial, de la enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia. Las prácticas sociales son el objeto de estudio de estas disciplinas. El problema reside en la traducción de estas «prácticas sociales» en prácticas curriculares y, en consecuencia, en hacer emerger los valores que se desarrollan en las mismas. La reflexión y el debate sobre la relación entre los contenidos sociales y la educación en valores no puede, ni debe, olvidar que nuestra área de conocimiento es la responsable de enseñar al alumnado una determinada concepción de la sociedad y del mundo. Las finalidades que presiden, y determinan, la selección de los contenidos están íntimamente relacionadas con una axiología concreta. Los contenidos que se enseñan, o que se dejan de enseñar, reflejan una determinada visión del mundo, una ideología, sobre la cual el alumnado construirá de alguna manera su propia visión del mundo, de su persona, del futuro que quiere construir y del protagonismo que va a tener en su construcción.

Para Benejam (1995), la enseñanza de las Ciencias Sociales ha de ayudar a todos los ciudadanos a ser conscientes de sus valores y a explicitar las razones en que se

fundamentan a fin de que orienten su relación con los demás y su participación en el trabajo, en la gestión de las instituciones y en la vida social y política. En su opinión uno de los problemas más graves que ha de superar la enseñanza de las ciencias sociales para la formación de una conciencia democrática consiste en

«[...] el distanciamiento que es dóna ente els valors declarats i treballats a l'escola i la capacitat de comportar-se de manera coherent amb aquests principis. Ja hem considerat la necessitat de compartir significats com els de la igualtat, la llibertat i la participació, però el problema rau a comportar-se d'acord amb aquests valors en la pràctica de cada dia i mantenir aquests principis amb constància, fidelitat i resistència quan les circumstàncies no es mostren favorables. Si l'escola i les ciències socials no aconsegueixen fer aquest pas, no estan educant en democràcia» (p. 52).

En cualquier caso, el profesorado —las maestras y los maestros, los profesores y las profesoras— que enseña Ciencias Sociales, Geografía e Historia tanto en primaria como en secundaria ha de saber —ha de aprender— que en su trabajo, en su profesión, se toman decisiones y se realizan acciones que tienen algún impacto en la formación de la conciencia de su alumnado. Enseñar para la democracia es enseñar contenidos para ubicarse en el mundo, aprenderlos con los demás en situaciones de libertad de pensamiento y acción, y aplicarlos en los contextos en los que se realiza la enseñanza y el aprendizaje, donde se desarrolla una parte fundamental de la vida de nuestro alumnado.

La didáctica de las Ciencias Sociales tiene ante sí un importante reto. Ha de ser capaz de crear situaciones en las que los aprendices de maestro y de profesor puedan hacer emerger sus propios valores, contrastarlos con los de los demás y analizarlos y valorarlos a partir de las aportaciones de la ciencia para cambiarlos, si ha lugar, y adecuarlos al fin para el que se supone que se preparan: la formación de una ciudadanía democrática capaz de construir su propio mundo y de llevar a la práctica sus ideales con el respeto y la solidaridad que implica el convencimiento de que el mundo, nuestro mundo, puede ser diferente y mejor.

Las ponencias y las comunicaciones presentadas al IX Simposium de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales son un ejemplo y un reflejo de la preocupación para conseguir una educación cada vez más democrática en la que los valores no permanezcan ocultos en el desván de la vida sino que constituyan el eje vertebrador de nuestros saberes y de nuestras enseñanzas. Las ponencias y las comunicaciones presentadas y los debates que espero que se desarrollen durante los días del Simposium, han de fomentar la investigación sobre el papel de los valores en la enseñanza de las Ciencias Sociales y nos ha de permitir hallar modelos alternativos en los que ubicarnos y ayudar a los futuros maestros y profesores a ubicarse ante los retos del siglo XXI. Sólo así se avanzará en el camino de la construcción de una escuela cada vez más democrática

ca y de una ciudadanía responsable y capaz de situarse ante los cambios venideros asumiendo su protagonismo en los mismos. Sólo así, tal vez, la sociedad, nuestros niños y niñas, nuestros jóvenes, comprendan el sentido del aprendizaje de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia y descubran su poder como herramienta para construir su propia vida en cooperación, y no en competición, con los demás.

Bibliografía

- APPLE, M. W.; BEANE, J. A. (comps.) (1997): *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- AUDIGIER, F. (1991): «Enseigner la société, transmettre des valeurs. La formation civique et l'éducation aux droits de l'homme: une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel». *Revue Française de Pédagogie*, 94, 37-48.
- BEANE, J. A.; APPLE, M. W. (1997): «La defensa de las escuelas democráticas», en APPLE, M. W.; BEANE, J. A. (comps.), *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata, pp. 13-47.
- BENEJAM, P. (1995): «Els valors en l'ensenyament de les Ciències Socials». *Vela Major*, 2, 49-55.
- DELORS, J. (pres.) (1996): *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO.
- EVANS, R. W. (1990): «Teacher Conceptions of History Revisited: Ideology, Curriculum, and Student Belief». *Theory and Research in Social Education*, vol. XVIII, 2, 101-138.
- EVANS, R. W. (1993): «Ideology and the Teaching of History: Purposes, Practices, and Student Beliefs», en BROPHY, J. (ed.): *Case Studies of Teaching and Learning in Social Studies. Advances in Research on Teaching*, vol. 4, pp. 179-214.
- FUNES, J. (1995): «Adolescència i educació en valors». *Vela Major*, 2, 33-36.
- GIROUX, H. A. (1993): *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo XXI.
- KALTSOUNIS, T. (1994): «Democracy's Challenge as the Foundation for Social Studies». *Theory and Research in Social Education*, vol. XXII, 2, 176-193.
- LAUTIER, N. (1997): *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq (Nord): Presses Universitaires du Septentrion.
- MARCONIS, R. (1997): «Historiens et Géographes dans les combats pour l'éducation civique». *Historiens&Géographes*, 359, 107-108.
- MEYER-BISCH, P. (dir.) (1995): *Cultura democrática: un desafío para las escuelas*. París: Ediciones UNESCO.
- RUEFF-ESCOUBÈS, C. (1997): *La démocratie dans l'école. Une pratique d'expression des élèves*. París: Syros.
- SIKULA, J. (1996): «Introduction», en SIKULA, J. (ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. Second edition. A Project of the Association of Teacher Educators. Nueva York: Macmillan, pp. xv-xxiii.

- SPRING, J. (1996): «Democracy and Public Schooling», en *The International Journal of Social Education*, vol. 11, 1, 48-58.
- VANSLEDRIGHT, B. A.; GRANT, S. G. (1994): «Citizenship Education and the Persistent Nature of Classroom Teaching Dilemmas». *Theory and Research in Social Education*, vol. XXII, 3, 305-339.
- WAYNE ROSS, E. (1996): «Diverting Democracy: The Curriculum Standards Movement and Social Studies Education». *The International Journal of Social Education*, vol. 11, 1, 18-39.

Los valores democráticos en la sociedad actual. La libertad, la igualdad y la solidaridad. ¿Puede la educación ser un instrumento para el cambio social?

RAFAEL GRASA HERNÁNDEZ ¹

La ponencia se estructura en tres apartados. En el primero, se establecen las premisas en que sustenta la posición que se mantiene en la intervención acerca del papel de la educación en los procesos de cambio social, por ende en el papel de la educación en valores en el marco de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. El segundo establece con mayor detalle un análisis triádico del marco de la educación en valores democráticos, la educación en y para los derechos humanos. El tercero, no incluido en el presente resumen, se dedica al caso específico de los valores de libertad, igualdad y solidaridad.

I. A modo de introducción

La intervención, basada en el trabajo personal del autor y también en el del Seminario de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos, parte de las siguientes premisas:²

1. Podemos definir «cambio social», tomando como referente la casi totalidad de las sociedades desarrolladas y buena parte de las sociedades en vías de desarrollo, como mejora sensible de la calidad de vida de una población determinada a través de: *a*) la mejora de la distribución de la riqueza material, de forma que permita satisfacer las necesidades básicas de todos/as y, posteriormente, acercarse a situaciones de mayor justicia, equidad y solidaridad; *b*) un incremento del control de las diversas instancias y niveles del poder por parte de la sociedad civil (incluyendo sus grupos marginados), así como más y mejor ejercicio de las libertades individuales y colectivas; *c*) una transformación de los valores culturales domi-

Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales. IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Lleida, 1998

nantes, valores que orientan las relaciones con los seres humanos y de éstos con su medio; y *d*) cierto grado de avance hacia el logro de una vida llena y equilibrada, capaz de realizar y/o satisfacer a los individuos.

2. La educación/enseñanza constituye una actividad triádica y, por ende, tri-problemática: **alguien** (educadores) **enseña algo** (qué contenidos, cómo fijarlos y quién debe hacerlo, cómo transmitirlos, cómo actualizarlos) a **alguien** (educandos, incluye un problema nada baladí, «procesar», habérselas, con personas).

Esa relación «alguien enseña algo a alguien», además, no se da en el vacío, sino en un contexto político-social, económico, cultural e ideológico determinado, que actúa como condicionante —y en algún caso como restricción— de la actividad educativa. Pues bien, el análisis del «mundo que nos rodea», dinámico y cambiante, constituye un prerrequisito de la formulación de cualquier propuesta o programa de educación.

3. La educación/enseñanza, como parte del proceso de socialización de los individuos, cumple una triple función: *a*) reproducir ciertos valores y situaciones, incluyendo a menudo cuestiones relativas al mantenimiento del *statu quo*; *b*) transmitir ciertos contenidos (en sentido amplio); *c*) inculcar ciertos valores y hábitos de conducta.

De ello se deriva que la educación por sí sola **no pueda considerarse** una palanca para la transformación de la sociedad, ni siquiera cuando se pone el énfasis en la educación no formal. Puede ser, obviamente, un elemento de cambio, pero no en un sentido absoluto ni único. No debe, por tanto, considerarse una tabla de salvación. Aun en el caso de que se eduque con éxito en valores y actitudes diferentes, o aunque la suma de cambios individuales pudiera suponer una mutación cultural, la aceptación de esos valores y actitudes sólo constituiría una condición necesaria, no suficiente, para el cambio.

4. El cambio social, por consiguiente, sólo podrá lograrse mediante la acción. La educación puede, obviamente, coadyuvar a ello en la medida en que contribuya a formar seres humanos, libres, autónomos, críticos, comprometidos y responsables, pero no puede lograr por sí misma dicho cambio.

5. Pese a lo que a veces se piensa o dice, las cuestiones metodológicas, procedimentales, forman parte del «núcleo duro» de la tarea educativa, habida cuenta del triple objetivo ya comentado de transmitir, inculcar y reproducir. La razón es simple: la forma de transmitir condiciona la recepción del mensaje y sus efectos. Por decirlo con Watzlawick y la escuela de Palo Alto: es imposible no comunicar y, por tanto, la forma de comunicar transmite cierto mensaje. O, si se prefiere, a la manera de los sociólogos de la educación, las cuestiones metodológicas afectan no sólo al currículum explícito sino al currículum oculto.

6. Los cinco puntos anteriores se aplican a todo tipo de educación, en particular a todas las que ponen el acento en los valores y actitudes y no sólo en la transmisión de contenidos cognoscitivos. Eso incluye, obviamente, la educación en y para los derechos humanos (EPDH), la educación para la paz y la democracia, la educación para el desarrollo, es decir, aquellos empeños educativos, o compromisos, que suelen considerarse claramente exponentes de la educación en valores.

Todo ello puede resumirse en el cuadro siguiente:

CUADRO 1. *Seis tesis sobre educación y cambio social*

1. El cambio social, entendido como mejora de la calidad de vida de una población concreta, supone, con independencia de los instrumentos elegidos para lograrlo, un empeño de largo aliento.
2. Educar constituye una actividad triádica y triproblemática: **alguien** (educadores), enseña **algo** (qué contenidos, quién y cómo los establece, cómo se transmiten, cómo se renuevan o actualizan) a **alguien** (educandos). Una actividad que supone «procesar» personas, es decir, la interrelación de seres humanos para lograr un objetivo determinado. Dicha interrelación nunca se da en el vacío, sino en un contexto político-social, económico, cultural e ideológico determinado, que la condiciona y, a veces, la constriñe.
3. La educación forma parte del proceso de socialización de los individuos y cumple una triple función: reproducir ciertos valores, procedimientos y situaciones (algunas imprescindibles para vivir en sociedad; otras, destinadas a mantener el *statu quo*); transmitir contenidos y procedimientos; inculcar ciertos valores y hábitos de conducta.
4. La educación por sí sola **no puede considerarse una palanca para transformar la sociedad**, el único instrumento para lograr el cambio social. La práctica educativa puede constituir un obstáculo en el ejercicio de dicho empeño o, por el contrario, un estímulo, una condición necesaria aunque no suficiente para lograrlo. En suma, puede ser un factor de cambio, pero no en un sentido absoluto ni único. Que lo sea dependerá de en qué medida la educación contribuya a formar seres humanos, libres, autónomos, críticos, comprometidos y responsables.
5. Así las cosas, el cambio social **sólo puede lograrse mediante la acción**.
6. En ese marco, la «forma» en que educa resulta fundamental: **las cuestiones metodológicas y procedimentales**, junto a los contenidos a transmitir, **forman parte del «núcleo duro» de la tarea educativa**, habida cuenta del ya comentado objetivo de transmitir, inculcar y reproducir. La razón es simple: como demostraran las concepciones no cibernéticas de la comunicación, la forma de transmitir condiciona la recepción del mensaje y sus efectos.

Fuente: RAFAEL GRASA, *A vueltas con la paz y el desarrollo*, Madrid, La Catarata, 1996.

Por otro lado, el **contexto** en que debe desarrollarse este tipo de educación, lo que en el título se ha denominado «sociedad actual», el mundo de que nos rodea, ha cambiado de forma muy sustantiva desde mediados de los años setenta, tanto a nivel interno como internacional. La desaparición del enfrentamiento Este/Oeste ha acelerado esos cambios y nos ha introducido en un nuevo sistema internacional. Pueden destacarse como especialmente relevantes, a título de pura enumeración, cambios en las relaciones internacionales como los siguientes: el nuevo tipo de relaciones Norte-Sur, los acelerados procesos de fragmentación e integración en el Norte y el Sur, el nuevo tipo de conflictividad y de mecanismos de intervención, la evolución de las organizaciones intergubernamentales (con especial referencia a las NN. UU.), etc.

Veamos a continuación como afecta todo lo expuesto a modo de introducción a las tareas de la educación en valores, particularmente a la EPDH en la década de los años 90s.

II. Quién enseña qué a quién: la EPDH, como ejemplo de educación en valores democráticos, en los años 90s

En mi opinión, cualquier recomendación sobre cómo educar en valores democráticos, por ejemplo en la EPDH, debe partir de una revisión de los tres elementos implicados en ella. Dicho brutalmente, no creo que pueda darse por supuesto por más tiempo qué todo el mundo piensa lo mismo respecto de qué hay que enseñar cuando se habla de «derechos humanos», o de valores democráticos fundamentados en los derechos humanos como libertad, igualdad y solidaridad. Y lo mismo puede decirse respecto de preguntas conexas: cómo debe hacerse, quién debe enseñarlos y a quién deben enseñarse.

7. Respecto a **qué debe enseñarse**, sugiero lo siguiente:

- a) huir de la consideración de que los derechos humanos son simplemente la Declaración universal;
- b) examinar con mayor detalle el concepto de «derechos humanos», separando sus dos componentes; y
- c) revisar la agenda, partiendo de la experiencia de la Conferencia de Viena (junio de 1993) y tomando en consideración los grandes temas, controvertidos e irresueltos, que, al socavar una definición consensuada de derechos humanos dificultan un discurso interregional sobre los derechos humanos.

Veamos rápidamente algunas sugerencias al respecto.

Conviene partir de un **breve examen de la idea de derechos humanos**, por-

que no se trata en modo alguno de un concepto obvio. Empezaremos por intentar precisar la idea de derechos, para luego saber qué es lo distintivo de los derechos *humanos*.

Desde un punto de vista jurídico-político, es decir desde la óptica de la posesión moral o de la «propiedad normativa», *la idea de derecho* engloba cinco elementos: el poseedor del derecho (1. el sujeto de un derecho) afirma algo respecto de alguna cosa (2. el objeto de un derecho), que el/ella puede valorar, reclamar, disfrutar o poner en práctica (3. ejercicio de un derecho), actuando al hacerlo contra algún individuo o grupo (4. el responsable o «poseedor» del correspondiente deber) y, por último, puede aducir en apoyo de su afirmación algún fundamento particular (5. la justificación de un derecho).

El **sujeto** de un derecho puede ser un individuo, pero también un grupo (familia, tribu, empresa, nación, estado, región, cultura...). Un sólo ejemplo, la reciente afirmación de los derechos de los animales,³ nos sirve para mostrar una tendencia que será clave en los años 90s: la proliferación de instancias susceptibles de poseer derechos, así como la creciente importancia de los sujetos grupales o colectivos.

En cuanto al **objeto** de un derecho, aquello que se afirma o reclama, conviene señalar que dicho objeto puede ser negativo (la reclamación de un espacio seguro en que los individuos puedan hacer una cosa determinada) o positivo (la tesis de que el espacio puede llenarse con...). Sea como fuere lo que le da la rúbrica de «derecho» es la **gran importancia**, la trascendencia, que se concede a lo que reclama.

El **ejercicio** de un derecho, la actividad que conecta sujeto y objeto, puede tomar diversas formas. Veamos las cinco básicas. Primero, afirmar que un derecho existe en el sentido de pedir que se acepte algo que otros consideran contestable. Segundo, hacer lo mismo pero con mayor énfasis: afirmar o pedir un derecho determinado de forma general. Tercero, reclamar la aplicación concreta de un derecho específico. Cuarto, gozar pura y simplemente del derecho. Y quinto, intentos de aplicación de un derecho, lo que incluye la lucha contra las violaciones o las petición de compensaciones por los daños recibidos.

Exceptuando algunos casos, **los derechos se ejercen contra algo o alguien**. No obstante, conviene tener bien presente que no siempre existen derechos *in personam*, derechos que se corresponden con obligaciones de personas específicas. Pueden existir derechos *in rem*, derechos que se corresponden con una obligación general de no interferencia (el derecho de un propietario a gozar exclusivamente del objeto de su propiedad, por usar un ejemplo clásico). O lo que es lo mismo, existen derechos «negativos»_cuyo ejercicio sólo exige no interferencia, y derechos «positivos» (como por ejemplo la educación), cuyo ejercicio exige provisión efectiva.

Por último, en cuanto a **la justificación de un derecho**, ésta puede basarse en la costumbre, la razón, el estatuto o norma, el contrato, etcétera. La forma de defender el derecho es siempre la misma: Tengo derecho a X (libertad, propiedad...) en función de Y (costumbre...). En cualquier caso, la posibilidad de sostener eficazmente ciertas afirmaciones (controvertidas o no asumidas) supone aceptación social de dichos derechos.

Si al concepto de derechos le añadimos ahora el calificativo de «humanos», su significado se altera así en cada de los cinco elementos recién señalados:

- a) Todo el mundo tiene derechos. Los sujetos de los derechos humanos no son miembros de esta o aquella sociedad, sino miembros de toda la comunidad humana, incluyendo las generaciones futuras. Siguen, pese a todo, planteándose dudas, al menos según algunos autores, respecto de dos cosas: 1) los derechos de niños/as, locos y disminuidos mentales; y 2) si los grupos de seres humanos pueden tener todos y cada de los derechos que se afirman de los individuos, ser sujetos plenos. Este segundo aspecto, habida cuenta del impacto de los sujetos colectivos en los últimos años y en las décadas futuras, no es en absoluto baladí.
- b) Como objetos, los derechos humanos son mucho más que meros derechos, adquieren una enorme importancia, lo que permite a muchos autores plantearlos como derechos absolutos.
- c) Su ejercicio, en el sentido amplio de la noción de derechos humanos, puede tener un espectro algo más amplio que el de los derechos civiles. En ese sentido, el valor asertivo, afirmativo, de los derechos humanos es clave: a menudo se apela a ellos como garantes, como sucede cuando las reclamaciones que engloban no están reconocidas, al menos localmente, en el derecho positivo.
- d) En cuanto a sus correlatos de obligaciones, los derechos humanos son universales en sentido fuerte y débil a la vez. En sentido fuerte, son universales en la medida en que pueden ejercerse o sostenerse contra cualquier persona o grupo (derecho a la vida). En un sentido débil, los derechos humanos pueden reclamarse respecto de cierto grupo o parcela de la humanidad, como sucede con los derechos económicos y sociales: pueden reclamarse, en el mejor de los casos, respecto de determinadas autoridades responsables. Una forma reciente de decirlo, que sitúa la distinción «negativo»/«positivo» en el campo de los deberes correlativos y no en el de los derechos es la siguiente. Los derechos humanos (básicos) tendrían tres deberes correlativos:
 - a) obligación o deber de *evitar* la privación;
 - b) obligación de *proteger* de su privación;
 - y c) deber de *ayudar* a las personas que sufren privación de dicho

derecho. Ello supone, obviamente que tanto el tipo de deber como su responsable pueden variar. Habrá que explorar las consecuencias, muy profundas, que este desarrollo conlleva para la EPDH.

- e) En cuanto a la justificación de los derechos humanos, lo que la caracteriza no es apelar a tal o cual estatuto, contrato, sino el hecho de apelar a pautas o estándares internacionales admitidos bien a nivel regional (derecho internacional regional) bien a nivel general (Pactos...)

Hasta aquí nos hemos movido en un contexto abstracto, muy general, pero lo cierto es que el contexto sociopolítico y en particular la Conferencia de Viena de 1993, nos obligan a prestar cierta atención a la concreción y, por ende, a las divergencias. Más allá de permitir comprobar la persistencia de concepciones cuasi imperialistas de los derechos humanos (algunos gobiernos de países del Norte) o de posiciones extremadamente relativistas que servían para justificar incumplimientos o violaciones graves y continuadas (algunos gobiernos de países del Sur), o de percatarnos nuevamente de que las fronteras (en forma de dualización, Norte/Sur, pero también en forma de exclusión mediante el auge de formas de xenofobia, racismo y desinterés por los/as refugiados), la Conferencia de Viena sirvió para comprobar que en el reciente discurso interregional entre el Norte y el Sur existen seis cuestiones irresueltas a propósito de una definición consensuada de los derechos humanos, a saber:

1. La **universalidad** de los derechos humanos, es decir, la validez universal de los derechos civiles y sociales, independientemente del estado de desarrollo de una sociedad y de sus tradicionales y valores culturales.
2. La definición **unitaria** de las tres generaciones de derechos, de las eventuales «generaciones» que pudieran desarrollarse, así como la prevalencia y relaciones de unas con otras. De lograrse tal definición y prevalencia, podría crearse algo así como un *ethos* mundial para la comunidad internacional, basado en un consenso interestatal mundial sobre los valores y derechos básicos. Conviene señalar, empero, que hasta el momento la relación del individuo con la sociedad y el estado, no obstante, de forma no unitaria.
3. La posible **incompatibilidad** entre cosmovisiones ético-religiosas básicas en diferentes zonas culturales, en particular entre concepciones fuertemente islamistas o hinduistas y estados autodefinidos como laicos.
4. La **legitimidad y legitimación de los medios usados para hacer realidad** los fines propios de los DD. HH., en particular la legitimidad de usar medios como «la intervención humanitaria» y la «condicionalidad política» (en

nombre de los derechos humanos y la democracia, por ejemplo) allí donde los gobiernos implicados se niegan a aceptar dicha intervención, aduciendo «interferencia en sus asuntos internos» o su soberanía nacional.

5. La cuestión de saber **qué tipo de instituciones supranacionales (o al menos internacionales) competentes**, de tipo global y/o regional, debieran ocuparse de saber hasta qué punto los derechos humanos se cumplen o no en ciertas zonas, están bien presentes en el derecho internacional, cómo deben fomentarse los derechos humanos... Por ejemplo, ¿debe existir una OIG dedicada a temas de derechos humanos? De existir, ¿debería ser algo así como un Alto Comisionado para los Derechos Humanos? ¿Qué competencias tendría? ¿Podría intervenir y, de responderse que sí, en qué supuestos y con qué garantías y restricciones...?
6. Los **costos financieros**, así como la fijación de los responsables de aportarlos, para la realización de los derechos de la segunda y tercera generación, en particular el derecho al desarrollo. En cualquier caso, el problema se plantea también dentro de cada sociedad, habida cuenta de la creciente discrepancia entre las incesantes demandas de la sociedad y la capacidad material de satisfacer dichas demandas.

Ello significa que en los próximos años va a ser fundamental prestar atención a la opinión de personas como Pierre Sané (Senegal, secretario general de Amnistía Internacional desde octubre de 1992), que advertía, en primera persona, que era «incapaz de concebir los DD. HH. como el mero cese del encarcelamiento de los disidentes. Permitir que niños/as mueran de hambre es también una forma de tortura. Los derechos humanos son indivisibles».

Tomemos como ejemplo, sin que ello presuponga que es la más importante de las seis cuestiones recién enumeradas, el tema de la universalidad para mostrar en que manera me parece que debemos proceder en EPDH. En mi opinión no es bueno apresurarse ni en la descalificación ni en la apología del universalismo. Ciertamente, tras el universalismo se encuentra a menudo el etnocentrismo occidentalocéntrico, que, tradicionalmente ha proyectado hacia la totalidad del planeta ciertas ideas y concepciones *pro domo sua*. No obstante, tampoco el relativismo, más allá de la discusión sobre su posible acientificismo, resuelve las cosas: sin un patrón mínimamente universalizante, generalizador, resulta difícil trabajar conjuntamente, aunar esfuerzos en el Norte y en el Sur, para alentar la EPDH y, sobre todo, avances en la realización de todas las generaciones de DD. HH. De ahí que sean necesarios intentos de mediación entre universalismo y relativismo. Entre quienes se dedican a la educación moral y educación en valores está muy de moda la solución de Habermas, un universalismo moral atento al pluralismo, que, entre otras

cosas, le permite «relativizar la propia forma de vida para legitimar las exigencias de otras formas de existencia; reconocer igualdad de derechos a los extranjeros y a los otros, con su idiosincrasia e ininteligibilidad; no proyectar como universal la propia identidad; no marginalizar lo que se desvía de esta última; proveer un aumento incesante de la tolerancia».⁴

A mi parecer, resulta mucho más útil el intento de mediación sugerido, entre otros, por L. Villoro y T. Todorov.⁵ Concretamente, Todorov ofrece una herramienta muy eficaz, al examinar el concepto de universalismo y distinguir entre universalismo de **llegada**, universalismo de **partida** y universalismo de **recorrido** (*parcours*). El primero (de llegada), supone la defensa de la existencia de formas y valores culturales comunes que, merced al contacto cultural, acaban sedimentando una capa simbólico-expresiva en la que se reconocerían todos los seres humanos. El segundo, de partida, se limita a afirmar que todos los seres humanos, en lo psicobiológico, compartimos ciertos rasgos, como la capacidad de aprender y simbolizar. El tercero, el de recorrido, «supone una concepción solidaria de las relaciones entre culturas en tanto se reconocen como fragmentos que expresan la profunda riqueza de la especie humana, presididas por el respeto recíproco».⁶ Parece obvio que no resultaría demasiado difícil superar la discusión abstracta sobre los límites y virtualidades del universalismo y esforzarse por lograr que: a) se acepte sin problemas, como algo trivial, el universalismo de partida, meramente descriptivo. El universalismo de recorrido, por su parte, tampoco parece demasiado problemático, al menos como herramienta metodológica susceptible de generar consecuencias normativas. Sin embargo, la idea de un universalismo de llegada sólo puede considerarse como un ideal, como idea reguladora, como algo a lo que debe llegarse por la vía de lo particular. Se trata, en suma, de algo que puede considerarse como un empeño a construir, en el mejor de los casos, pero nunca como un dato de partida. De esa forma, el único universalismo claro es el metodológico, entendido como horizonte de armonía entre diversos particularismos; la universalidad, por tanto, se reduce a mero instrumento de análisis y a empeño de futuro, que se puede compartir por grupos y culturas diversas.⁷

De esa forma, por decirlo, con Todorov, «reivindicar la igualdad de derechos de todos los seres humanos no implica, en forma alguna, renunciar a la jerarquía de los valores; amar la autonomía y la libertad de los individuos no nos obliga a repudiar la solidaridad; el reconocimiento de una moral pública no significa, inevitablemente, la regresión a la época de la intolerancia religiosa y de la Inquisición; ni la búsqueda de un contacto con la naturaleza equivale a volver a la época de las cavernas».⁸

Hasta aquí el caso elegido. Las implicaciones educativas de elegir esta solución al problema del universalismo, que comporta un «código» abierto de derechos, me parecen tan obvias que me ahorraré cualquier comentario.

8. De todo lo expuesto en el anterior apartado se derivan varias conclusiones para la EPDH con punta metodológica, es decir, conclusiones orientadas a establecer o fundamentar algunas recomendaciones metodológicas:

1. La EPDH debe prestar cada vez una mayor atención a la «agenda global» de los DD. HH., y, tal y como se ha señalado, no debe ser por tanto ajeno a la tarea **investigadora** de los próximos años. Es necesario, en particular, que especialistas en investigación y educación para la paz y los derechos humanos de los países del Norte y del Sur convengan en aproximaciones y programas de trabajo comunes, pese a las diversas especificidades. Sólo así podrá conseguirse el objetivo final, *hacer de los derechos humanos una idea regulativa* a construir conjuntamente, el único instrumento que permite trabajar en la teoría y la práctica de los derechos humanos sin que la insatisfacción permanente sobre su estado frustre nuestro empeño. En efecto, lo que caracteriza una idea regulativa es justamente que éstas constituyen una exigencia tan fuerte que nunca puede ser alcanzada plenamente (a no ser que pensemos en comunidades angélicas). De esa forma será más fácil trabajar en la línea de un proceso constante de extensión de los sujetos y de los contenidos de los derechos humanos y, en paralelo, avanzar poco a poco en la atribución de competencias y responsabilidades en relación con su ejercicio, satisfacción y protección.
2. Las cuestiones metodológicas no deben constituir el centro de la reflexión futura sobre la EPDH, pese a su importancia, al menos no como algo ajeno a las preguntas sobre qué enseñar, a quién, por quién y para qué. Las cuestiones metodológicas sólo tienen sentido en el marco de la concepción triádica de la enseñanza ya mencionada y en su aspecto de coherencia (y por ende capacidad multiplicadora) con lo que se quiere transmitir.
3. Respecto del mejor método de enseñar los derechos humanos en la década de los 90s, valgan las siguientes consideraciones:
 - a) Es necesario partir de un enfoque problematizador o problematizante, que eduque no sólo **sobre** los derechos humanos sino también **en y para** ellos. No obstante, conviene recordar que el enfoque problematizante no es patrimonio de la EPDH o de las propuestas inspiradas por Freire, también podemos, y debemos, recoger las ricas aportaciones a la metodología problematizadora de la tradición de los movimientos de renovación pedagógica.
 - b) hay que huir de las concepciones bancarias, meramente transmisivas de la educación, pues uno de los primeros obstáculos de la EPDH es justamente el abismo entre las palabras y los hechos. Educar en y para los

derechos humanos forma parte de la educación dirigida a fomentar la acción liberadora y emancipadora de los seres humanos. De ahí que convenga plantear la EPDH en contextos que no acaben en el mundo escolar, en la educación formal.

- c) La práctica de la actividad educativa, en particular en el marco escolar, conlleva diversas elecciones por parte de los actores presentes en el contexto educativo, en particular tres: optar por un tipo determinado de **relaciones** (entre educadores y educandos), por un **método** y por unos **contenidos**. Las **relaciones** pueden estar basadas en el poder o en la confianza. El **método** puede organizarse a partir de la transmisión o bien de la conciencia crítica. Por último, los contenidos pueden suponer la aceptación del *statu quo* o su superación. Por ejemplo, en el caso de la educación para la paz, entendida como una práctica tendente a formar e interiorizar conceptos, valores y comportamientos acordes con el objetivo de consecución de la paz,⁹ la disyuntiva respecto de los contenidos supondría bien aceptar la violencia bien optar por superarla. Parece obvio que toda educación emancipadora y problematizante, y por tanto la EPDH, debe optar por unas relaciones basadas en la confianza, un método no transmisivo y crítico y por la superación del *statu quo*.
- d) Parece particularmente adecuado partir de alguna de las variantes del **enfoque socioafectivo**, es decir, del aprendizaje vivencial, en la propia piel, que haga realidad el dicho siux de que «uno no sabe lo que le cuestan al otro las cosas hasta que camina en sus propios mocasines».¹⁰
- e) Resulta imprescindible elegir, a partir del entorno en que deba realizarse la tarea educadora, un **foco específico** con el que abordar la EPDH, eligiendo ciertos contenidos en función de determinadas prioridades. En cualquier caso, conviene partir siempre de una concepción **amplia** de los DD. HH., que contempla la declaración universal como algo inconcluso, producto de determinada coyuntura histórica, susceptible de cambio y mejora, en particular desde ópticas menos occidentalocéntricas. Ello permite establecer **focos específicos**; por ejemplo, en el marco de las sociedades desarrolladas, pero también en muchas de las pertenecientes a países subdesarrollados o dependientes, problemas como el pluralismo cultural y la lucha contra la exclusión de los extranjeros y «lo extranjero» parecen exigir actuaciones urgentes.
- f) Al elegir o priorizar unos u otros contenidos, conviene atender no sólo a los aspectos **cognoscitivos**, sino también a los **actitudinales** (valores) y **procedimentales**.

No es este el lugar para abordar el problema de las prioridades, no obstante si hubiera que priorizar, en el marco de la necesidad imperiosa de construir sociedades plurales, capaces de romper con la xenofobia y las actitudes de exclusión, me parece fundamental la lucha por la defensa de las culturas indígenas. Lo importante es que la valoración positiva de las culturas indígenas —y más en general de los específico, autóctono...— no responde únicamente a la preocupación por la diversidad, sino que tiene una dimensión mucho más importante. Por decirlo con palabras de un etnoantropólogo y ecologista mexicano, Víctor Toledo,

la «lucha por la defensa de las culturas indígenas tiene una triple dimensión, pues ahora es por ellas mismas, pero se está volviendo una lucha por la naturaleza y finalmente será por la sobrevivencia de la humanidad. Esto es lo paradójico y lo maravilloso: que sean las culturas indígenas, el sector más olvidado y marginado, el que ahora adquiere importancia fundamental, ya que poseen una serie de mensajes fundamentales para el rediseño de toda la civilización. Lo aparentemente tradicional y conservador se vuelve, a la luz de lo ecológico, algo profundamente moderno y prometedor».¹¹

Pero de eso vamos a ocuparnos en el próximo apartado de la ponencia, con el caso específico de la libertad, la igualdad y la solidaridad. La cuestión que nos va a permitir transitar por ese camino es una pregunta: ¿pueden entenderse esos valores por igual, de forma universal, al igual que el de democracia?

NOTAS

1. Profesor titular de Relaciones Internacionales, Universidad Autónoma de Barcelona. Miembro de la Asociación Pro Derechos Humanos de España, así como de su Seminario Permanente de Educación para la paz. Presidente de la Federació Catalana d'Organitzacions No Governamentals per al Desenvolupament.

2. Cada una de ellas, como sucederá con el resto de las tesis o ideas que se planteen a lo largo de estas páginas, irá numerada.

3. Y, según algunos autores, también de los edificios históricos, los paisajes o las rocas.

4. J. HABERMAS, «An interview on Ethics, Politics and History», realizada por J. M. Ferry y publicada en Rasmussen (ed.), *Universalism versus Communitarism*, Massachusetts, MIT Press, 1990, p. 210 y ss.

5. Véanse, respectivamente, L. VILLORO, «Aproximaciones a una ética de la cultura», en L. OLIVÉ (ed.), *Ética y diversidad cultural*, México, UNAM/FCE, 1993, p. 133 y ss.; T. TODOROV, *Nosotros y los otros. Reflexión sobre la diversidad humana*, México, Siglo XXI, 1991.

6. TODOROV, *op. cit.*, p. 94.

7. Para más detalles, véanse las sugerencias de Javier de Lucas en *El desafío de las fronteras, Derechos humanos y xenofobia frente a una sociedad plural*, Madrid, Temas de Hoy, 1994.

8. TODOROV, *op. cit.*, p. 439.

9. Definida, *grosso modo*, como un proceso, preferentemente no violento, de superación de la violencia individual e institucional con el objeto de lograr la plena realización personal y social.

10. Para un tratamiento más detallado de la idea de enfoque socioafectivo, véase el apartado del mismo título del libro del Seminario de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos, *Educar para la paz. Una tarea posible y urgente*, Madrid, La Catarata, 1994.

11. VÍCTOR TOLEDO, «Enseñanzas de la ecología indígena. Entrevista a Víctor Manuel Toledo», *México indígena*, septiembre-octubre de 1988, p. 9.

La Didáctica de las Ciencias Sociales y su compromiso en la formación de los valores democráticos

ERNESTO GÓMEZ RODRÍGUEZ
Universidad de Málaga

Las últimas reformas curriculares europeas han puesto un fuerte acento sobre una dimensión educativa que, por lo general, ha pasado desapercibida en el currículo escolar. Esta dimensión educativa responde a diversas denominaciones en función de las prioridades y las tradiciones curriculares de cada país; aunque la más actual es la de educación para la ciudadanía, o para la democracia, que a fin de cuentas viene a ser lo mismo, hay países en los que sigue manteniendo la misma denominación con la que tradicionalmente ha figurado en el currículo: educación cívica.

Siguiendo las orientaciones de los organismos educativos internacionales todos los países occidentales contemplan en sus leyes educativas finalidades similares a las que la LOGSE enuncia en su artículo primero y que tradicionalmente se ha venido afirmando que constituyen una de las principales funciones encomendadas a la escuela pública:

- formar en el respeto de los derechos y libertades fundamentales en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia;
- preparar para participar activamente en la vida social y cultural; y
- formar para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

La naturaleza de estas directrices indica que, al menos formalmente, la formación social y política de los niños y los jóvenes se han convertido en una preocupación del máximo interés en los sistemas educativos. Es fácil deducir que este interés por educar en los valores democráticos no transcurre al margen de las grandes y profundos cambios políticos, económicos y culturales que estamos viendo.

La crisis del estado-nación, la creciente multiculturalidad, la globalización de la economía y las profundas transformaciones en el modo de producción constituyen, por sí solos, fenómenos trascendentales que aconsejan redefinir la formación de los ciudadanos cara a un nuevo milenio. La rápida y generalizada transición política hacia regímenes democráticos que está teniendo lugar en los países de la Europa Oriental y en otros muchos lugares del mundo constituyen procesos que al desearse irreversibles, aconsejan y demandan una actuación decidida de los poderes públicos y por tanto de los sistemas educativos, al objeto de garantizar que la población escolar se adapte lo más rápida e intensamente posible al nuevo marco político democrático.

Junto a esto, también están teniendo lugar en el marco de países con una amplia tradición democrática, fenómenos que reclaman una atención urgente por la defensa de los valores democráticos. La creciente participación de los jóvenes en movimientos neofascistas, el resurgir de actitudes xenófobas y ultranacionalistas, el desencanto y el distanciamiento de la vida política son ejemplos reveladores que confirman esta preocupación. Sin embargo, a pesar de lo anterior, también abundan los ejemplos contrarios que nos permiten ser optimistas frente a estas actitudes; la participación de los jóvenes en movimientos de carácter democrático y solidario —ayuda al tercer mundo, movimientos pacifistas, ecologistas, etc.— reflejan una situación no tan catastrófica como algunos pintan.

Como se viene señalando desde distintos foros, lo que sin duda alguna parece evidente es que en momentos de grandes cambios y transformaciones como los actuales, las sociedades democráticas necesitan ciudadanos reflexivos respecto de los grandes temas que se suscitan, ciudadanos que sepan construir su propia opinión y participen activamente en las decisiones sociales. Por ello, a pesar del disenso sobre los efectos de la educación en la formación ciudadana, desde la convicción de que no basta nacer en una democracia para ser un ciudadano democrático, se está apostando por una formación de los jóvenes que garantice la estabilidad de la misma democracia.

Para la Didáctica de las Ciencias Sociales, la formación en los valores democráticos constituye un campo repleto de ambigüedades y riesgos. El más inmediato se debería a una interpretación simplificada que, respaldada por la tradición curricular, llevase a considerarla una temática exclusiva de la educación ciudadana o cívica; esta interpretación conduciría a fragmentar la educación para la democracia en parcelas educativas que atendieran aisladamente diferentes campos y temáticas: historia, geografía, civismo, al igual que ya ocurrió en su día con la Educación Cívica.

Este riesgo no es fruto de una visión fatalista; la concepción que mantienen las autoridades educativas —tanto del Ministerio de Educación como de algunas Comunidades Autónomas— sobre la función y sentido de las Ciencias Sociales en

la Enseñanza Obligatoria representan una seria amenaza para la educación ciudadana. La anunciada y pendiente revisión de los currícula que trata de incrementar y corregir —a la vez que concretar— el conocimiento del alumnado, la experimentada aplicación de viejos postulados nacionalistas de uno u otro signo en la enseñanza de las Ciencias Sociales son realidades contradictorias con las finalidades enunciadas en la LOGSE, a las que debemos hacer frente si nos comprometemos con los valores democráticos.

No obstante, correríamos un riesgo mayor si, confundiendo la educación democrática con la información sobre la democracia, seguimos manteniendo en nuestro discurso y en nuestra práctica, como ha venido sucediendo, los comportamientos autoritarios y actitudes antidemocráticas que han caracterizado las relaciones educativas en nuestros centros y aulas. Porque si hay algo que está suficientemente contrastado es que los comportamientos democráticos se aprenden ejerciéndolos y no sólo platicando sobre ellos.

Al objeto de analizar la relación y el compromiso de la Didáctica de las Ciencias Sociales con la formación de los valores democráticos he considerado conveniente centrarme en torno a varias cuestiones que me parecen fundamentales. En primer lugar, analizando si la escuela ha de encargarse de educar para el ejercicio de la democracia y la ciudadanía; a continuación, estableciendo las relaciones entre democracia y educación y, finalmente, contrastando cómo se ha venido contemplando en el currículum hasta ahora.

1. La escuela y la formación para la democracia y la ciudadanía. El dilema socialización-contrasocialización

En una primera aproximación, podría parecernos que analizar la competencia de la escuela sobre la educación para la democracia y la ciudadanía constituye un ejercicio inútil, por tratarse de una cuestión que ha sido contemplada y resuelta desde el momento que está incluida en la mayoría de los currícula escolares. Efectivamente, cuando los revisamos, observamos que en todos, la formación en los valores democráticos constituye una de las finalidades que la escuela actual debe atender, y que esta finalidad se encomienda de forma especial, pero no exclusiva, al área y al profesorado de Ciencias Sociales o de Geografía e Historia.

Si en la revisión retrocedemos en el tiempo, podemos comprobar también que a pesar de las amplias transformaciones curriculares, desde los orígenes de la escuela en el siglo XIX, siempre se ha destinado una parte del currículum a la función específica de formar el espíritu cívico del alumnado.

Esta permanente presencia de la educación cívica en el currículum constituye un claro ejemplo del esencial papel que la escuela ha ejercido como agente socializador, entendiendo por socialización el proceso a través del cual las sociedades

y las instituciones alientan y difunden entre sus miembros aquellos valores, conocimientos, representaciones comportamientos y rasgos característicos que les permiten perpetuarse y reproducirse (Fernández Enguita, 1995; Larena, 1980),

Desde los inicios de la escuela en el siglo XIX y al menos formalmente, la educación institucionalizada ha atendido a dos procesos complementarios; ha tratado de dotar al individuo de los instrumentos necesarios para su desarrollo personal y, simultáneamente, ha tratado de socializarlo, dotándolo de aquellos instrumentos que favorecieran su inserción en la sociedad en la que vive.

Para lo primero, la enseñanza de la lectura, de la escritura y de las primeras nociones matemáticas constituían, junto a la instrucción religiosa, los aspectos esenciales. Para atender el segundo proceso, la escuela destinó una parte específica de su currículum que aquí llamaremos currículum social; en él se incluían aspectos relacionados con la sociedad humana, los grupos sociales, las instituciones sociales y las relaciones humanas y, por lo general, estaba integrado por aquellas materias o asignaturas estrechamente relacionadas con el conocimiento histórico, geográfico y político. Aunque a esta función socializadora también contribuían otras materias del currículum escolar, la naturaleza de los conocimientos con los que se relacionan las Ciencias Sociales, hizo que las incluidas en este grupo fuesen las más adecuadas para ello.

Con el paso del tiempo, el currículum social fue aumentando, hasta abarcar dos campos diferenciados. Por una parte cubría aquellos aspectos que podríamos considerar típicamente «culturales», representados inicialmente por los conocimientos elaborados por las dos disciplinas sociales que en esos momentos estaban en pleno auge: la Historia y la Geografía. Por otra, otros aspectos que llegarían a denominarse Educación Cívica y que en esos momentos tenía una denominación menos precisa —al igual que ocurre en la actualidad—, y que Audigier (1991) define como:

«los conocimientos referidos a las reglas de la vida social y al funcionamiento de las instituciones, y a la transmisión de los valores, correspondientes con los principios según los cuales se construyen estas reglas y sobre las que se basan estas instituciones y a los comportamientos que se esperan del ciudadano en la sociedad y en sus relaciones con los otros» (p. 37).

Con esos estos últimos, se intentaba informar al futuro ciudadano sobre la organización y estructura política del Estado en que vivía, indicando sus derechos y deberes en él y para con él.

Como refleja la figura 1, esta división del currículum, contribuía a garantizar la capacidad de incidir en una determinada concepción de la formación social del alumnado desde dos perspectivas diferentes que se han reafirmado con el paso del tiempo.

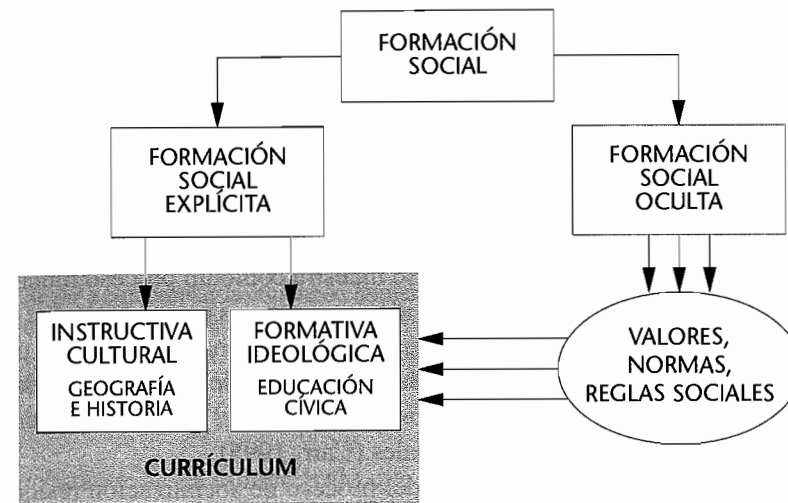


FIGURA 1. Componentes de la Formación Social escolar

En primer lugar, a través de lo que constituye la «formación social explícita» regulada por el currículum, en dos vertientes: una instructiva-cultural y otra formativa-ideológica. A pesar de que, al menos teóricamente, cada una de ellas está configurada en el currículum para atender a facetas distintas, a menudo, sus facetas han estado íntimamente solapadas. Cuando tan sólo ha aparecido explicitada una de las dos —por lo general la instructiva-cultural: historia y geografía—, la faceta formativa-ideológica quedaba ampliamente compensada con la enseñanza de la religión, considerada como una materia fundamental en esta etapa escolar. En las demás ocasiones, cuando las dos facetas se contemplaban en el currículum, la diferencias entre formación e instrucción resultan más difíciles de establecer, por la confusión que originaba la delimitación de sus conocimientos.

En segundo lugar, a través de una forma de «educación social oculta» que, sin aparecer explícitamente en el currículum, está latente en las relaciones y prácticas sociales que se desarrollan en la escuela y el aula, y que tiene lugar no sólo en el transcurso de los aprendizajes escolares, ya que las normas, los valores y todas las reglas que garantizan las relaciones sociales en consonancia con los patrones sociales y culturales de un determinado modelo de sociedad siempre han estado y están presente en la escuela, sin necesidad de expresarlos formalmente en su currículum.

Inicialmente, no hay nada que alegar contra el papel socializador de la escuela; está suficientemente admitido que la socialización constituye un proceso positivo en cuanto que contribuye a la cohesión social y facilita que sus miembros más

jóvenes se adapten al orden social existente. Las objeciones aparecen cuando la escuela centra su función sobre la socialización en detrimento de otras dos funciones que también tiene encomendadas, la instrucción y la educación; unas funciones que a pesar de su repercusión social, sin duda alguna deben centrarse, fundamentalmente, en la óptica de los individuos.

La instrucción, constituye un proceso formal que proporciona al individuo los instrumentos básicos necesarios para desenvolverse en la sociedad —la lectura, la escritura y los conocimientos científicos imprescindibles— facilitándole su inserción en el mundo laboral. La educación se muestra como un proceso mucho más complejo de transmisión y formación de ideales y normas de conducta que no tiene que formalizarse en una institución y presupone la existencia de un ideal o modelo (Sotelo, 1995); en esencia, consistiría en la capacitación de los futuros ciudadanos y ciudadanas para pensar sobre sí mismos, para deliberar, juzgar y escoger sobre la base de sus propias reflexiones racionales (Carr, 1995).

El principal problema que se deriva del proceso de socialización reside en la circunstancia de que su aprendizaje no guarda una relación directa con el desarrollo de ciertas capacidades individuales como la racionalidad, la creatividad y la independencia; capacidades que deberían ser las principales cualidades a tener en cuenta en nuestra sociedad actual, caracterizada por el cambio y la pluralidad, y en la que la controversia y la discrepancia social conforman sus principales atributos (Ranson, 1994). Por esta circunstancia, se corre el riesgo de que el proceso socializador derive hacia un proceso de adoctrinación, si se basa en las emociones antes que en las reflexiones y si ofrece pocos estímulos para que los individuos piensen, analicen y justifiquen sus opiniones a partir de evidencias racionales.

Para evitarlo, se recomienda que en la sociedad posmoderna, el proceso de socialización escolar debe reequilibrarse con otro proceso que incida sobre ciertos aspectos individuales como el pensamiento independiente y la crítica social responsable. La «contrasocialización», como denominan Engle y Ochoa (1988) a este proceso, estaría básicamente integrado por aquellos campos sociales que resultan imposibles de atender desde la socialización, e iría orientado al reajuste de las creencias, valores y mitos adquiridos. Sin embargo, ambos procesos deben entenderse complementarios, pues mientras que la socialización aporta los elementos integradores del individuo en la sociedad, la contrasocialización aporta los elementos analítico-críticos que le permitan considerar y juzgar la sociedad en la que se integra.

Así entendida, la contrasocialización constituye un aspecto básico de la educación democrática, en tanto que contribuye a estimular el pensamiento crítico del alumnado, permitiéndole analizar, reconocer y valorar los comportamientos sociales propios y ajenos, dotándole de argumentos y razones sobre los que construir sus propias opiniones y creencias, inspiradoras de sus actos y decisiones sociales;

unos aspectos que, en definitiva, suponen un ejercicio más racional de su libertad y que Peters (1979) expresa de la siguiente manera:

«El individuo aporta a su experiencia un bagaje de creencias, actitudes y expectativas. La mayor parte de éstas se basan en la autoridad... Muchas de ellas son erróneas, llenas de prejuicios y simples, en especial en los ámbitos políticos en donde las pruebas muestran que las opiniones dependen abrumadoramente de lealtades tradicionales e irracionales. Uno de los objetivos de la educación consiste en modificar esto... El individuo puede mejorar su comprensión y depurar sus creencias y actitudes eliminando de ellas el error, la superstición y el prejuicio. Y, mediante el desarrollo de la comprensión, puede llegar a contemplar la condición humana a una luz muy distinta. A medida que se modifique su visión de las personas, la sociedad y el mundo natural, pueden surgir nuevas oportunidades para la acción... y puede enardecerse pensando en participar en el cambio de las instituciones que antes consideró como puntos fijos en su mundo social...» (Peters, citado por Carr, 1995, p. 98).

No obstante, se ha comprobado que la mayoría de las ideas y de los valores sociales que constituyen una parte importante de la socialización proceden de los conocimientos y representaciones aportados por la instrucción social, especialmente, en los primeros cursos escolares. Esto se ha justificado por la propia complejidad del conocimiento histórico, geográfico y político-social seleccionado para la instrucción; al proceder a simplificarlo para adaptarlo a la capacidad del alumnado, muchos de los conocimientos seleccionados pierden su auténtico significado, adquiriendo otros que con el paso del tiempo, se convierten en auténticos estereotipos y reflejos de creencias que actúan como auténticos códigos culturales.

Además, en los últimos años se ha documentado ampliamente el peso de la socialización en el proceso de instrucción social. Stake y Easley (1978), tras analizar la enseñanza de los *social studies* concluyen que la socialización es el principal producto de la enseñanza, aun cuando el profesorado explicita otros propósitos diferentes como. Más recientemente, McNeil (1986) comprobó que la principal preocupación del profesorado de *social studies* es la de mantener y reforzar las actitudes positivas del alumnado hacia las instituciones de su país, limitando el acceso —por medio de la selección de contenidos— a otras informaciones que pudieran promover una visión más crítica de la sociedad. Delval (1989) confirma que en el proceso de adquisición del conocimiento social, los alumnos adquieren primero las normas y los valores, para después, una vez que éstas están sólidamente implantadas, construir las nociones que darán sentido a esas normas.

Como todo parece indicar, la principal finalidad de la educación social ha sido y sigue siendo, la de socializar al alumnado para que acepte, sin discutir, las ideologías, las instituciones y las prácticas existentes en su sociedad y en su estado, fomentando con ello las actitudes pasivas por encima de la acción política (Newmann, 1975). Deberíamos admitir que en la etapa escolar obligatoria, la educación

social ha quedado desvirtuada y reducida a un proceso instructivo cercano a la adoctrinación, que ha servido para que cada sociedad refuerce sus particularidades específicas en relación o frente a otras sociedades, en lugar de atender a los problemas comunes de la humanidad.

Por conseguir que durante la escolarización obligatoria tuviese lugar una verdadera educación social democrática y no una mera socialización de los jóvenes, la escuela debería introducir en su currículum la socialización y la contrasocialización, cuidando que, en función de la madurez y desarrollo de los individuos, tengan lugar en distintos momentos escolares. Aunque todos los países de nuestro entorno las contemplan en su currículum, hay acuerdo en admitir que básicamente, se incide sobre la primera y apenas se contempla la segunda, dado que el conocimiento que hasta ahora se ha impartido con estas asignaturas ha tenido un carácter más erudito que formativo, desconectado de las inquietudes y problemas reales de los individuos y de la sociedad (Benejam, 1989; Cárdenas, 1991).

Profundizando en esta idea, Phillips (1974) ha subrayado que, el sistema educativo no ha contribuido a educar al hombre para captar las tendencias evolutivas de la sociedad sino a inculcarle conceptos groseramente anticuados, tales como el nacionalismo, que ha contribuido a determinar una rígida división de la Humanidad.

2. Democracia, ciudadanía y educación

Puesto que hemos venido tratando de la educación desde las claves de la democracia y la ciudadanía, necesitamos matizar estos dos conceptos, ya que por su naturaleza polisémica pueden interpretarse educativamente de diferentes maneras, como ha ocurrido a lo largo de la historia política, en la que han evolucionando y respondido a formas bien diferentes, utilizándose para muy diferentes fines.

Hay muchas formas de entender la democracia, la más extendida es su acepción política que, en síntesis, alude a la forma de gobierno en la que los gobernantes son elegidos por los ciudadanos para que atiendan sus asuntos comunes. Sin embargo, la democracia no se agota en su dimensión política; de considerarla sólo así, estaríamos reduciendo el ideal democrático a su concepción más débil, meramente liberal. Como apunta Arblaster (1994), es preciso entenderla como un concepto discutible y crítico, un ideal a través del cual analizamos la realidad y siempre descubrimos que es insuficiente.

Si nos alejamos de su matiz político y consideramos la democracia desde una visión más amplia, desde la idea de «democracia como participación» en su sentido más extenso, como una forma de vida asociada y como un conjunto de experiencias compartidas (Dewey, 1965), observamos que entre democracia y educación, hay una relación recíproca, mutua y vital, ya que la educación significa la

liberación del individuo y la eliminación de los factores externos que impiden su auténtico desarrollo personal. Sin embargo, hay que tener muy en cuenta que tanto la libertad como su ejercicio no tienen sentido en una existencia aislada, sino que adquiere su sentido pleno en la vida en sociedad, constituida y orientada según Engle y Ochoa (1988) desde los principios democráticos básicos de:

- a) respetar la dignidad de los individuos y comprometerse activamente con esa idea;
- b) aceptar las diferencias entre individuos y grupos en función de la diversidad política, económica, cultural, racial, de género, etc.; y
- c) derecho a participar como individuos y grupos en la toma de decisiones sobre cualquier tipo de asuntos públicos comunes, para lo cual se necesita estar informado y poseer conocimientos de los temas relevantes que afectan a la sociedad.

Entendida de esa manera, la democracia se manifiesta como un amplio ideal a alcanzar que debe someterse a una constante revisión para su perfeccionamiento y adecuación a las cambiantes circunstancias que la sociedad genera en su evolución; es decir, constituiría un proceso inacabable de forma de vida social.

En ese marco ideológico, el concepto de ciudadanía adquiere una dimensión muy diferente de la tradicional. La ciudadanía no se reduce a la dimensión de «buen ciudadano» en el sentido clásico de patriota, leal y obediente al Estado; se identifica como una actitud crítica hacia la sociedad y el propio Estado, así como en la disposición a participar de manera consciente y responsable en su constante perfeccionamiento. Como sugiere Osborne (1991), deberíamos despojar al término ciudadano de sus connotaciones conservadoras y devolverle su sentido radical.

Según esto, la educación ciudadana se manifiesta como algo mucho más complicado y extenso que la suma de los conocimientos de los mecanismos de gobierno —educación cívica-política—, de la sociedad presente y pasada —educación histórica—, del marco físico con el que se relacionan —educación geográfica—. La idea de educación ciudadana implica una idea de libertad y emancipación del individuo, que obliga a desechar la idea de encajar al alumnado en la sociedad existente, estimulándolo para que desarrolle y muestre un «coraje cívico» y una predisposición a actuar en una sociedad democrática (Giroux, 1985).

Por esa circunstancia, la idea de la educación ciudadana exige considerar al alumnado desde una óptica diferente a la utilizada hasta ahora; como jóvenes ciudadanos que:

- a) deben ser formados y tratados como tales y no como ciudadanos en potencia;
- b) puedan contribuir significativamente al bienestar de su comunidad;

- c) obtienen beneficios de la oportunidad de participar como ciudadanos; y
- d) participan en los asuntos comunes a través de las oportunidades que le brinda la escuela.

Es difícil que esta forma de entender la educación ciudadana encaje con muchos de los valores sociales actualmente en alza (Giroux, 1990); una sociedad en la que los grupos dominantes tienden a negar el sentido y el contenido ideológico-político de la educación (Nelson, 1985, 1991) y que en la mayoría de las ocasiones, sirviéndose del lenguaje del pluralismo, de la tolerancia y de la neutralidad política de la escolarización, se oponen a la idea de que ésta última se convierta en un factor clave de transformación y cambio social, en tanto que contribuiría a modificar la conciencia de los ciudadanos.

Esta concepción de la educación ciudadana, requiere revisar dos cuestiones: concretar hasta qué punto es posible educar en democracia sin caer en el adoctrinamiento, entendido en el sentido peyorativo del término, y establecer hasta qué punto es justificable la adoctrinación democrática entendida en su forma o dimensión positiva. A estas cuestiones se ha respondido desde dos perspectivas diferentes.

La primera sostiene la idea de que, en una sociedad democrática, la educación social es incompatible con cualquier forma de adoctrinamiento (Gibson, 1971; Hall y Davis, 1975), y que debe mantenerse la neutralidad para no limitar la capacidad del alumnado para alcanzar su máximo desarrollo intelectual. Desde esta visión, los medios para evitar la adoctrinación, se reducen exclusivamente a proporcionar al alumnado la posibilidad de considerar y optar entre posiciones alternativas, y a tratar de concienciar al profesorado de que la idea del adoctrinamiento debe borrarse del proceso educativo en favor de la neutralidad.

La segunda, acepta que en la educación ciudadana es inevitable un cierto grado de adoctrinamiento, ante lo cual cabe actuar de diferentes maneras. Dentro de esta corriente, un grupo de teóricos (Fenton, 1967; Brubaker, 1970; Kohlberg, 1975) mantiene que se debe hacer todo lo posible por minimizar el impacto negativo de la adoctrinación, defendiendo que la educación social ha de limitarse a un proceso de investigación reflexiva, o de toma de decisiones personales. Por ello, aunque aceptan la necesidad de transmitir ciertos valores procedimentales y de comportamiento, rechazan la idea de inculcar valores sustantivos y estéticos; utilizando el argumento de Fenton (1967), el profesorado sólo puede enseñar al alumnado a cómo pensar, pero nunca llegar a determinar qué pensar.

Otro grupo más radical (Oliver y Shaver, 1966; Newmann, 1975, 1981; Stanley, 1981, 1985) defiende una respuesta más comprometida. Al entender la educación como un intento deliberado por parte de la sociedad de controlar la evolución de los jóvenes, consideran que el profesorado está explícita o implícitamente com-

prometido con algún tipo de valores; por ello aceptan la necesidad de «imponer» en los alumnos algo más que valores procedimentales y de comportamiento, manteniendo la convicción de que la transmisión de determinados valores sustantivos—por supuesto que siempre referidos a valores democráticos— es tan necesaria como beneficiosa.

Por esta razón, conscientes de que los alumnos están continuamente expuestos a la adoctrinación por la vía de los contenidos seleccionados, reclaman un papel más decisivo del profesorado a la hora de seleccionarlos, reivindican mayores competencias sobre su trabajo (Apple, 1985) y contemplan su función desde una dimensión diferente a la exclusivamente académica: como intelectuales transformadores (Giroux, 1985).

3. De la Educación Cívica a la Educación Democrática

Con anterioridad habíamos señalado que en los currícula escolares siempre han estado presente determinadas materias encargadas de la formación cívica de los ciudadanos, y que en gran medida, ese espacio es el que hoy ha pasado a ocupar la educación ciudadana.

Es evidente que los factores y los marcos sociales, económicos y culturales en los que se contempla y ha de aplicarse hoy la educación ciudadana son del todo diferentes de los existentes en el momento que se introdujo en el siglo XIX, la educación cívica en el currículo escolar; en el fondo, son estas diferentes circunstancias las que permiten confirmar la idea de Goodson (1991) de que el currículum y las disciplinas escolares constituyen invenciones sociales que se utilizan para resolver algunos de los problemas que se le presentan a la sociedad.

Está ampliamente admitido que en sus orígenes y hasta bien entrado el siglo XIX, la escuela de masas y su currículo estuvieron directamente relacionados con la construcción de la nación y con la idea ilustrada de la modernidad. Esto llevó a que el currículo se estructurase en torno dos tipos de asignaturas. Por una parte, aquellas que, en el lenguaje ilustrado, aparecían asociadas con la idea de progreso y modernización; de éstas, las matemáticas, las ciencias o la agricultura constituyen los ejemplos más evidentes. Por otra, aquellas asignaturas que contribuían a la construcción de las naciones y la formación de hombres y mujeres ciudadanos de las mismas, uno de los componentes de la modernidad durante los siglos XIX y XX.

Al entenderse la nación como una nueva clase de comunidad con cultura distintiva, el principal objetivo atribuido a la escuela de masas era el de relacionar a los estudiantes con esa nueva comunidad «imaginada». Como sentenciaba un nacionalista italiano de la Unidad: «Ahora que hemos hecho Italia, debemos hacer a los italianos» (Hobsbawm y Ranger, 1985, p. 267). Esta perspectiva justificaba la

inclusión en el currículum de la escuela occidental de determinadas materias que, con el paso del tiempo se traspasarían al resto de los países: historia, geografía y civismo. Materias enfocadas sobre los límites espaciales, temporales y morales de las nuevas comunidades nacionales emergentes y que trataban de relacionar la identidad del alumnado con la sociedad nacional.

Esto explica que entre los saberes modernos que la burguesía introdujo en el currículum escolar, la Historia, la Geografía y más tarde el Civismo ocupasen un lugar destacado, dado que el nuevo modelo social que lentamente se iba imponiendo, postulaba como uno de los principios básicos de su actividad política:

«el fortalecimiento de la idea de nación, entendida como la comunidad de hombres que comparten una historia y una cultura simbolizada por una bandera y un himno, y encarnada en la persona del monarca constitucional —o presidente de la república, que tanto da para el caso— y de las instituciones de gobierno que comparten con él, en mayor o menor medida, el poder» (Fontana, 1982, p. 115).

Esto se debía a que, aun cuando la idea revolucionaria de nación había sido una de las claves que inspiraron la función de la escuela y de la educación para la «formación de ciudadanos», desde finales del siglo XVII, en el momento clave, la burguesía, que estaba procediendo a forjar e implantar a la vez una visión particular del progreso social en el que se contenía su propia historia, se apoderó y sirvió de esa idea (Valdeón, 1986, 1991).

Además, la introducción en el currículum escolar de ese tipo de saberes contribuía a legitimar la existencia de la burguesía como clase dirigente, una vez derrumbadas las razones y argumentos de origen divino que justificaban la anterior estructura social:

«Mientras que para la Reforma católica la primera misión de la escuela había sido la de hacer de los cristianos buenos creyentes y fieles practicantes, para la Revolución la función esencial de la escuela era la de inculcar los nuevos valores democráticos por medio de un programa moral y cívico que, desde los catecismos políticos y los relatos de los actos heroicos y cívicos de los republicanos, hasta de aprendizaje práctico de las virtudes sociales y de las fiestas, forjara corazones patriotas al unísono de la nación deliberante» (Julia, citado por Frijhoff, 1991, p. 55).

A mediados del siglo XIX, los movimientos revolucionarios impulsada por las ideas anarquistas y socialistas, surgidas como consecuencia del desarrollo del modelo capitalista, se extendieron con celeridad a medida que se dejaban sentir los efectos de la revolución industrial. Como respuesta a esta etapa revolucionaria, se impulsó el tránsito hacia un currículum moral, considerándolo el instrumento idóneo para atender la educación obligatoria y formar masivamente a los ciudadanos en sus deberes dentro del marco del Estado. (Lundgren, 1992).

Se transformó el currículum social escolar, hasta convertirlo en el instrumento idóneo para «formar patriotas», desechando o modificando el significado y la idea primitiva de ciudadanía (Giolitto, 1986; Citron 1984) y recurriendo a las disciplinas sociales como medio idóneo para proporcionar una moralidad civil sustituta de la anterior moralidad religiosa.

«El régimen acudía a las ciencias sociales y a la historia para proporcionar una base para la moralidad republicana que pudiera sustituir las enseñanzas religiosas de sus oponentes clericales. Hacia los años noventa, los republicanos se habían unido detrás de la ideología de la «solidaridad», que ha sido descrita como una «extensión de la tradición revolucionaria francesa de la fraternidad desde los derechos civiles y políticos a los derechos sociales. A pesar de todo, la «solidaridad» contenía también temas explícitos antisocialistas. Emile Littre, un importante teórico de la solidaridad, escribió que la educación «como medio de ilustración popular... eliminaría la influencia de la doctrina socialista». León Bourgeois insistía durante la ola de bombas anarquistas de los noventa en que la democracia no podía «permanecer inmóvil entre el miedo y la violencia», sino que debía resolver el problema social por medio de una educación que ‘estableciera vínculos de solidaridad entre los ciudadanos’» (Schriewer y Harney, 1992, p. 279).

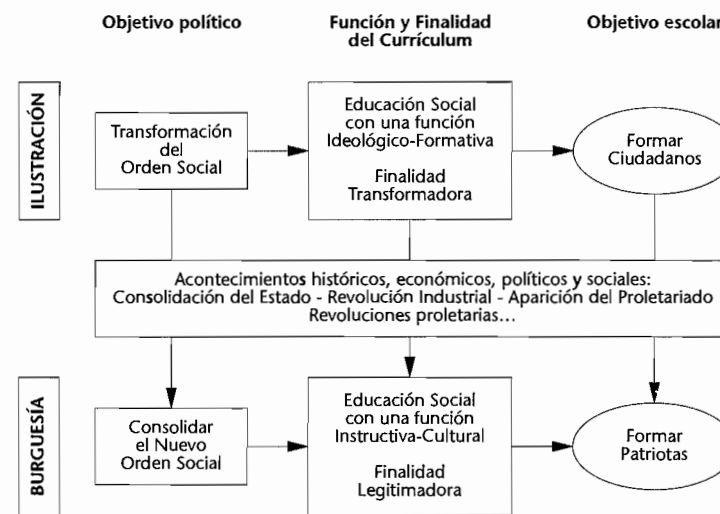


FIGURA 2. Evolución de la función de la educación social en los siglos XVIII-XIX

Contemplando la evolución del currículum social, se puede afirmar que, casi desde los primeros momentos de su presencia en la escuela, las materias en él incluido, desempeñaron una función mas ideológica-formativa que instructiva-cultural, aunque fuese esta última la que más se utilizó para justificar su presencia en el currículum.

Sin embargo hubo dos países que por sus circunstancias específicas tuvieron que actuar de forma diferente para constituir el magma ciudadano unificador. El caso más significativo fue el de los Estados Unidos de Norteamérica, donde se originó un nuevo modelo de formación cívica. La incesante llegada de emigrantes de las más diversas procedencias —étnicas, culturales, lingüísticas, religiosas e ideológicas— dio lugar a que frente a lo que sucedía en los estados europeos, en los que la escuela se utilizó como un instrumento generador de sentimientos de pertenencia común y en los que la enseñanza de la historia y la geografía nacional resultaban vitales para conseguirlo, hubiera que encontrar un «objeto» curricular capaz de generar entre los recién llegados un espíritu similar.

Se recurrió a una formación formativa-idolológica, basada en la formación de la ciudadanía y en la defensa de los valores democráticos. Aunque algunos autores como Gross (1989), opinan que esta idea derivaba de otra ya presente en el espíritu de los padres de la independencia y elevaba la educación socio-cívica a una necesidad o categoría de primer orden, la opinión más extendida sostiene que la «americanización» que tiene lugar en el currículo social de esta época, aunque parte de premisas diferentes a las utilizadas en los currícula europeos, en su forma básica, constituye otra variante de patriotismo.

Es esta idea la que permite afirmar a Eggleston (1980) que el currículo social de las escuelas norteamericanas

«ha procurado 'soldar la nación' con el fin de producir un sentimiento de ciudadanía, de 'ser norteamericano' en una población recién formada a partir, no ya de diferentes comunidades, sino de naciones lejanas. La representación simbólica de la nación en las escuelas de los Estados Unidos por medio de símbolos tales como las franjas y las estrellas de la bandera sobre el escritorio del maestro y la fotografía del presidente de la Nación sobre el del director no hacen sino recordar este papel fundamental del currículo dentro del sistema escolar americano» (pp. 49-50).

El caso es que con la orientación que tomó, la ciencia política apareció en el currículo escolar explícito bajo la forma de civismo, rellenando la aparente laguna instructivo-cultural del currículo social, con temas y conocimientos que destacaban los valores americanos y el conocimiento de la Constitución (Amstrong, 1980).

En los currícula europeos, la Educación Cívica hizo acto de presencia, inicialmente bajo la forma de Cursos o Rudimentos de Derecho, con los que se pretendía formar a los alumnos en el amor a su país, su historia y sus instituciones, dándoles a conocer sus derechos y practicando sus deberes, para que cuando fuesen mayores pudiesen cumplir mejor los deberes de ciudadano.

Desde esta perspectiva, no había ningún cuestionamiento sobre la situación política vigente, y se llegaba a establecer una directa correlación entre justicia y derecho entendiendo que si

«Derecho es lo que es justo: deber es el respeto al Derecho. El hombre ha sido criado para vivir en sociedad, y la sociedad no puede existir sin una autoridad, una regla y una organización. La instrucción cívica enseña a conocer los principios generales que deben servir de regla a una sociedad bien organizada, y a las instituciones de la patria» (Solana, s. f., p. 545).

Durante bastantes décadas, la educación cívica, siguió con esta tónica de propagar una forma de ciudadanía pasiva ya que se propugnaba un aprendizaje memorístico de cómo ser buen ciudadano, pues como afirma Dekker (1994) su objetivo principal era el de educar a los jóvenes para una «democracia representativa» en vez de hacerlo para una «democracia participativa».

Ha sido habitual que el interés por la educación cívica y política coincidiera con momentos de crisis nacionales o internacionales. Los escasos intentos de cambiar su orientación se dieron como resultado de la Primera Guerra Mundial y la posterior aparición e implantación de los totalitarismos. En esas años se levantaron de nuevo voces que pedían una forma más comprometida de educación cívica que contribuyese, sobre todo, a defender las democracias que se veían amenazadas.

Tras la II Guerra Mundial, el panorama mundial y europeo varió tanto y tan aceleradamente que los sistemas educativos nacionales tuvieron que adaptarse a marchas forzadas a la nueva situación. Una situación que para nuestro análisis, se caracterizaba consecutivamente por dos circunstancias, primero por la amenazadora presencia de la expansión comunista y más tarde por la progresiva difuminación de las fronteras en la Europa Occidental. Una vez más y en esta ocasión desde la UNESCO se propusieron recomendaciones que abogaban por cambiar los programas de educación cívica, aunque en esta ocasión ya comenzaba a vislumbrarse un cambio que afectaba no sólo en el contenido, sino también a los procedimientos a emplear para su enseñanza.

Para concluir es necesario señalar que a partir de los setenta se produjo un cambio radical en la interpretación de la educación cívica, aunque sus trascendencia ha tardado en llegar a los currícula escolares. En gran medida se deben a la explosión política y científica de finales de los sesenta. El mayo francés, pero también los movimientos sociales producidos en Norteamérica aportaron una fuerte componente política a la educación cívica. Por otra parte, los cambios en los paradigmas de muchas ciencias sociales, hizo que se revisasen muchas de las funciones que se les atribuían en la educación.

En consecuencia, a los objetivos ya tradicionales de la educación cívica, se han ido añadiéndose —paulatinamente— una serie de nuevos objetivos conforme que la ciudadanía y los valores democráticos han ido desarrollándose hasta abarcar nuevos espacios —lejos de los límites nacionales— y temas. En este sentido, la educación para la salud, para el consumo, para la paz... quizás sean los más representativos.

A modo de síntesis, podríamos señalar que en la historia de esta parcela educativa se han producido dos grandes tendencias en la evolución del currículum de educación ciudadana.

La primera en el tiempo y que tiene su origen en el inicio de la escuela moderna es la corriente disciplinar. En ella, la enseñanza del civismo se contempla como un complemento de aportaciones procedentes de diversas disciplinas y campos sociales. La Geografía, la Historia y la Educación Cívica, entendidos como recursos que aportan —de una manera aislada— la información necesaria para que los alumnos se conviertan en futuros ciudadanos.

Frente a las dos primeras materias, que tienen una misión bastante perfilada en consonancia con las ideas del momento sobre ambas disciplinas, la Educación Cívica se percibe de forma difusa. En líneas generales se plasma como aquella parte explícita del currículum dedicada a socializar al alumnado como miembro de una comunidad política. Por esa razón, entre sus objetivos se incluían la lealtad a la nación, el conocimiento de la historia y estructura de las instituciones políticas, actitudes positivas hacia la autoridad política, así como obediencia a las leyes y a las normas sociales y fe en ciertos valores fundamentales de la sociedad como la igualdad, la justicia y la solidaridad.

Como tendencia se muestra homogénea y hegemónica entre todos los países occidentales a medida que van desarrollando y perfeccionando su sistema escolar tanto primario como secundario.

La segunda tendencia es la corriente globalizadora, que tiene sus orígenes en 1916, con la aparición en el currículum escolar norteamericano de los *Social Studies*. Su principal ideólogo, el filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey, la desarrolla a partir de la tradición política educativa de su país y de su idea de que «democracia es libertad».

Se partía de considerar que en toda sociedad democrática, la educación tiene la función primordial de ayudar al alumnado a desarrollar un «carácter democrático» que le permita realizarse plenamente en su dimensión social. Es evidente que para Dewey y sus seguidores, la educación constituía el método fundamental del progreso y la reforma social y puesto que las escuelas no se habían concebido para transformar la sociedad sino para reproducirla, se necesita transformarlas, reconstruyéndolas por completo. Para que las escuelas pudiesen fomentar el espíritu social del alumnado y desarrollar su espíritu democrático tenían que organizarse como una comunidad cooperativa, siendo preciso atender a diversos frentes: la organización y estructura de las relaciones en la escuela, la organización y estructura de las tareas de aprendizaje en el aula, y la capacitación de un nuevo tipo de profesor.

Frente a lo que se ha interpretado comúnmente, el pensamiento de Dewey se centraba mucho sobre el profesorado, entendiendo que si el sentimiento democrático no se puede imponer, se requiere un profesorado con una competencia extraordinaria que le permita desarrollarlo.

Desde su implantación como área, los *Social Studies* aportaron un matiz radical en el currículum social, al introducir la idea de que a lo largo de los años escolares, el conjunto de materias y cursos incluidos en el área tienen el objetivo básico y primordial de formar ciudadanos.

Ambas tendencias siguieron caminos paralelos y no fue hasta bien avanzado el siglo XX cuando la segunda comenzó a influir sobre la primera, debido a la extensión de la enseñanza obligatoria en los países europeos y al peso político alcanzado por los EE.UU. después de la II Guerra Mundial.

Referencias bibliográficas

- APPLE, M. W. (1985): «Are teachers losing control of their jobs?». *Social Education*, (49), 3, 372-375.
- ARBLASTER, M. (1992): *Democracia*. Madrid: Alianza.
- ARMSTRONG, D. G. (1980): *Social Studies in Secondary Education*. Nueva York: Macmillan.
- AUDIGIER, F. (1988): «Représentations des élèves et didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales». *Revue Française de Pédagogie*, 85, 11-19.
- AUDIGIER, F. (1991): «Enseigner la Société, Transmettre des Valeurs». *Revue Française de Pédagogie*, 94, 37-48.
- BENEJAM, P. (1989): «Los contenidos de ciencias sociales». *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 44-48.
- BRUBAKER, D. L. (1970): «Indoctrination, inquiry and the social studies». *The Social Studies*, (34), 41, 60-69.
- CÁRDENAS, I.; et al. (1991): *Las Ciencias Sociales en la Nueva Enseñanza Obligatoria*. Murcia: Universidad de Murcia.
- CARR, W. (1995): «Educación y democracia: Ante el desafío postmoderno», en VV. AA., *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata-Paideia, vol. 1, pp. 96-111.
- CITRON, S. (1984): *Enseigner l'Histoire aujourd'hui. La mémoire perdue et retrouvée*. París: Les éditions ouvrières.
- DELVAL, J. (1989): «La representación infantil del mundo social», en TURIÉL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. (comps.), *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza, pp. 245-328.
- DEWEY, J. (1965): *La educación de hoy*. Buenos Aires: Losada.
- EGGLESTON, J. (1980): *Sociología del currículum escolar*. Buenos Aires: Troquel.
- ENGLE, S. H.; OCHOA, A. (1988): *Education for democratic citizenship: Decision making in the social studies*. Nueva York: Teachers College.
- FENTON, E. (1967): *The new social studies*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1995): *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.

FONTANA, J. (1982): *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica.

FRIJHOFF, W. (1991): «Instruir y formar. La educación como objetivo, instrumento y esperanza en la Revolución francesa», en UNED, *La Revolución Francesa y su influencia en la educación en España*. Madrid: UNED, pp. 43-64.

GIBSON, J. S. (1971): «Citizenship education: Academic and pragmatic perspectives», en MORRISSETT, I.; WILLIAMS, W. (eds.), *Social Science in the schools: Search for a rationale*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

GIOLITTO, P. (1986): *L'enseignement de l'histoire aujourd'hui*. París: Armand Colin.

GIROUX, H. A. (1985): «Teachers as Transformative Intellectuals». *Social Education*, (49), 5, 376-379.

GIROUX, H. A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.

GOODMAN, J. (1992): *Elementary Schooling for Critical Democracy*. Albany: State University of New York Press.

GOODSON, I. F. (1991): «La construcción social del currículum, posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum». *Revista de Educación*, 295.

GROSS, D. (1989): «Reasons for the limited acceptance of the problems approach». *The Social Studies*, 80, 185-186.

HALL, R. T.; DAVIS, J. U. (1975): *Moral education: In theory and practice*. Buffalo, N. Y.: Prometheus Books.

HOBBSAWM, E.; RANGER, T. (eds.) (1982): *The invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press,

KOHLBERG, L. (1975): «The cognitive developmental approach to moral education». *Phi Delta Kappan*, 56.

LERENA ALESON, C. (1986): «Escuela, Ideología y clases sociales en España». Barcelona: Ariel Sociología.

MCNEILL, L. (1986): *Contradictions of Control: School Structure and School Knowledge*. Nueva York: Routledge and Kegan Paul.

NELSON, J. L. (1985): «New Criticism and Social Education». *Social Education*, (49) 3, 368-405.

NELSON, J. L. (1991): «Discipline, knowledge, and Social Education». *International Journal of Social Education*, (6), 2, 41-50.

NEWMANN, F. (1975): *Education for citizen action: Challenge for secondary curriculum*. Berkeley: McCutchan.

NEWMANN, F. (1981): «Reducing Student Alienation in High Schools: Implications of Theory». *Harvard Educational Review*, (51), 4, 546-564.

OLIVER, D. W.; SHAVER, J. P. (1966): *Teaching Public Issues in the High School*. Boston: Houghton Mifflin.

OSBORNE, K. (1991): *Teaching for democratic citizenship*. Montreal: La maitresse d'école Inc.

RANSON, S. (1994): *Towards the Learning Society*. Londres: Cassell.

SCHRIEWER, J.; HARNEY, K. (1992): «Los sistemas de educación y su comparabilidad: Comentarios metodológicos y alternativas teóricas», en MÜLLER, D. K.; et al. (comps.), *El desarrollo del sistema educativo moderno*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, pp. 283-300.

SOLANA, E. (s/f.): *Curso completo de Pedagogía. Didáctica pedagógica*. Madrid: El Magisterio Español.

SOTELO, I. (1995): «Educación y democracia», en VV. AA., *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata/Paideia, vol. 1, pp. 34-59.

STAKE, R. E.; EASLEY, J. A. (1978): *Case Studies in Science Education*, Vol. II. Washington: Government Printing Office.

STANLEY, W. B. (1985): «Social Reconstuctionism for Today's Social Education». *Social Education*, (49), 3, 384-389.

VALDEON, J. (1991): «Los problemas de la enseñanza de la historia en España». *Tarviria*, 1, 67-79.

Debate

*Las desigualdades en el currículum
de Ciencias Sociales.
Género, etnia y estatus social*

El valor de la igualdad de género, etnia y estatus social en los currícula de primaria y secundaria

MARÍA ISABEL VERA MUÑOZ
Universidad de Alicante

Introducción

Puede considerarse que el origen de los valores en el ser humano coincide con la aparición de la racionalidad y su supremacía sobre los instintos, una fase en la que se definen la autoconciencia y el sentido de libertad. Los valores constituyen, pues, una constante antropológica: todas las acciones del ser humano se desarrollan en un marco normativo por el que sopesamos lo que de positivo o negativo pueden presentar. Como característica inherente al ser humano, los valores están sujetos a los condicionamientos culturales de la humanidad: su dinamismo hace que la pérdida de vigencia de algunos valores se vea acompañada del surgimiento de otros nuevos, de forma que su dimensión histórica es un reflejo de tales vicisitudes. La Revolución Francesa proclamó la igualdad como uno de sus tres valores básicos, y en el mundo moderno este valor ha reforzado y aún extendido su vigencia. Para Benejam (1997) la igualdad supone la aceptación de la alteridad y de la pluralidad, el reconocimiento de la libertad y de la igualdad de oportunidades sin discriminación en razón de etnia, género, edad o clase social. Se trata, en consecuencia, de un valor que recoge la esencia de la democracia.

Para definir el papel que debe desempeñar la educación en la definición y mantenimiento de los valores en general y de la igualdad en particular, es necesario reconocer que la escuela, como correa de transmisión social, no puede limitarse a reproducir esquemas sociales. Por el contrario, su cometido debe ser también intentar cambiar todo aquello que se opone a la búsqueda de una sociedad más democrática y alternativa (Benejam, 1997). La escuela debe romper esquemas, inercias y rémoras, y replantearse su papel dentro de la sociedad para evitar convertir-

se en algo obsoleto y alejado de la realidad social. La educación debe formar a personas en lo que Savater (1997: 153) llama «universalidad democrática», que consiste en acabar con los manejos que discriminan a «unos grupos humanos frente a otros: a los hombres frente a las mujeres, a los pudientes frente a los menesterosos, [...] a las castas superiores frente y contra las inferiores». El principal esfuerzo de la educación debe dirigirse a luchar contra las desigualdades de origen de los individuos. Su papel debe ser potenciar las aptitudes del individuo, de modo que pueda adquirir su plenitud humana sin el lastre que pudiera suponer su origen.

Nuestra aportación va a discurrir sobre la presencia o ausencia de la igualdad como valor en el currículum de ciencias sociales y todo lo que esto supone en el presente y en el futuro de la enseñanza de las ciencias sociales.

El currículum de ciencias sociales y el valor de la igualdad

Los valores no deben aparecer en las ciencias sociales como una transversal, pues son su propio fundamento y justificación. No existe una educación neutral, ni unas ciencias sociales neutrales, sino que todo está cimentado sobre determinados valores. Por consiguiente, no es posible enseñar ciencias sociales sin delimitar antes los valores que las sustentan. El tratamiento de los valores en el currículum de ciencias sociales afecta a dos hechos fundamentales del acto educativo: a la concepción que debe tener el profesor de los valores y a los criterios axiológicos que se deben tener en cuenta en la selección del currículum de ciencias sociales. Será necesario que exista una sintonía entre ambos para que la tarea de formar en ciencias sociales tenga coherencia.

El valor de la igualdad está presente en el currículum de ciencias sociales de una forma muy irregular. Si los valores deben ser la base sobre la que se construyan las ciencias sociales para ser enseñadas y aprendidas y uno de los valores considerados fundamentales es la igualdad, tal vez habría que reescribir y construir unas nuevas ciencias sociales, porque como decía Bertrand Russell «ha sido costumbre de la educación favorecer al estado propio, a la propia religión, al sexo masculino y a los ricos», y aunque esta opinión puede parecer exagerada, las ciencias sociales no son del todo ajenas a esta problemática. La igualdad mantiene su ausencia en el ámbito del saber «científico» y por consiguiente es difícil encontrarla en el saber «para ser enseñado».

Se ha realizado un estudio de la presencia del valor igualdad en los ámbitos de primaria y secundaria obligatoria.

Como punto de referencia para analizar este aspecto de educación en valores, se ha tenido en cuenta la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, que sostiene que hay una secuencia del desarrollo moral de tres niveles y seis estadios en la evolu-

ción de la persona, que abarca desde la infancia hasta la edad adulta. Los niveles definen las perspectivas de razonamiento de la persona en relación a las normas morales de la sociedad, mientras que los estadios expresan los criterios por los que la persona rige su juicio moral dentro de cada nivel.

En el nivel Preconvencional (I) la persona adopta el egoísmo como principio de justicia, de manera que enjuicia las cuestiones morales desde la perspectiva de su propio interés, y tiene por justo lo que egoístamente le conviene. Es la forma menos madura de razonamiento, y es característica de los niños, aunque perdura en muchos adolescentes y bastantes adultos. El estadio 1 se orienta hacia la obediencia y el castigo, y el estadio 2 tiene una orientación egoísta e instrumental. Este nivel de pensamiento se daría en las primeras etapas de primaria.

El nivel Convencional (II) se manifiesta cuando la persona muestra su conformismo con las normas sociales, de manera que orienta las cuestiones morales de acuerdo con las normas y usos de la sociedad a la que pertenece, ya que le interesa ser aceptada por el grupo social. Este nivel suele aparecer en la adolescencia, y domina en el pensamiento de la mayoría de los adultos. El estadio 3 se orienta por los criterios de ser bueno/a socialmente y el estadio 4 por el criterio del mantenimiento del orden social. Las personas que no salen de este nivel corren el riesgo de hacerse endogámicas e intolerantes. Este nivel de pensamiento domina en las etapas finales de primaria y en secundaria.

El nivel Postconvencional (III) se caracteriza por un razonamiento basado en los principios universales. Las personas que llegan a este nivel distinguen los principios morales universales en los que debería basarse una sociedad justa. El estadio 5 toma como criterios las normas jurídicas que la sociedad emite, y el estadio 6 basa sus criterios en principios éticos universales desde los que se puede hacer una crítica a las normas o principios sociales. Para Kohlberg, este nivel, que puede surgir en la adolescencia o comienzo de la edad adulta, sólo caracteriza el razonamiento de una minoría de adultos. A este nivel de pensamiento se aspira a llegar a través de la enseñanza de los valores en las ciencias sociales.

Desde la perspectiva de esta teoría se hace necesario, pues, que la enseñanza-aprendizaje de los valores se realice en la escuela desde edades tempranas, porque nadie puede llegar al nivel último, y deseable para todos, sin haber pasado por los anteriores.

Análisis del currículum de Primaria

En el área de *Conocimiento del medio natural, social y cultural* que se ha revisado y de los cuatro ámbitos en que está dividida dicha área (conocimiento de sí mismo y salud, el medio físico y sus relaciones, el medio social y sus interacciones

y el paso del tiempo), en ningún momento se refiere al concepto de igualdad. En general, en el área existe una sobredimensión de los aspectos del medio físico, y están poco desarrollados los aspectos sociales y culturales. Tampoco están reflejadas las actitudes y los valores. Los valores más importantes de una sociedad democrática están ausentes. La ausencia del valor de la igualdad contribuye a perpetuar la desigualdad.

Es necesario que en el currículum de primaria, en los aspectos que afectan al medio social y cultural, se incida en los valores que toda sociedad democrática defiende, entre ellos el de la igualdad frente a discriminaciones atávicas.

En el currículum de primaria no aparece reflejado directamente ninguno de los valores que necesita y justifica una sociedad democrática. Si tenemos en cuenta que esta en ésta etapa se desarrolla el nivel de pensamiento moral I y II según Kohlberg, se hace urgente y necesaria una reforma del currículum de primaria que dé cabida a los valores en general y al de la igualdad en particular.

Análisis del currículum de Secundaria

La presencia de los valores, y en concreto del valor de la igualdad, queda reflejada de manera más patente en éste nivel de enseñanza.

En la *Introducción* se insta a proporcionar a los alumnos la posibilidad de «Consolidar y desarrollar en el alumno actitudes y hábitos característicos del humanismo y la democracia, [...] desarrollando actitudes de tolerancia y valoración de otras culturas y de solidaridad con los individuos y grupos desfavorecidos, marginados y oprimidos, y asumiendo una posición crítica ante los valores y actitudes androcéntricas de nuestra cultura». Entre las actitudes a desarrollar se encuentra «La tolerancia y la solidaridad, [...] en particular con las personas, grupos o pueblos que padecen discriminación u opresión por cualquier causa».

Entre los *Objetivos Generales* está el desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades de:

1. «Identificar y apreciar la pluralidad de las comunidades sociales a las que pertenecen, [...] rechazando las discriminaciones existentes por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra circunstancia personal y social».
10. «Apreciar los derechos y libertades como un logro irrenunciable [...] denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privadas de sus derechos o de los recursos económicos necesarios».

En cuanto a los *Contenidos* del currículum de secundaria, se han analizado por **Ejes Temáticos**, y dentro de cada uno de ellos resaltaremos aquellos aspectos que, según nuestro criterio, debieran incluirse.

- En el eje temático «Sociedad y Territorio»

1. Medio ambiente y conocimiento geográfico.

Actitudes. Cita «toma de conciencia de los grandes problemas a los que se enfrenta la vida humana sobre la tierra: la degradación del medio ambiente y la sobreexplotación de los recursos, el crecimiento demográfico desequilibrado, las desigualdades económicas entre los pueblos, etc.».

En la crítica a este punto se resaltan dos aspectos que se deberían tener en cuenta: en lo que respecta al medio ambiente, junto a este debería incluirse el medio social o humano, y en lo referente a las desigualdades, no ignorar las de género y etnia.

2. La población y el espacio urbano.

En **Conceptos** trata de «Desequilibrios en el crecimiento de la población, y reparto desigual de los recursos (superpoblación, envejecimiento, control de natalidad y migraciones)».

Debería incluir «El problema de las desigualdades (género, etnia, y estatus socioeconómico) entre la población y su relación con los recursos económicos y culturales».

En los **Procedimientos** debería incluir: 7. Establecer relaciones entre las desigualdades y las tendencias demográficas.

En **Actitudes.** Rigor crítico y curiosidad científica. Debería incluir: 1.1. Búsqueda de soluciones a las desigualdades demográficas.

En Tolerancia y solidaridad se trata el rechazo a las desigualdades económicas y étnicas y debería incluir: las desigualdades de género (la mitad de la humanidad).

3. La actividad humana y el espacio geográfico.

Conceptos. 6. «Espacio y poder político». Se debería incluir: El desigual reparto del poder político (género, etnia y estatus).

En **Procedimientos.** Tratamiento de la información. Se debería incluir: Evaluación crítica de datos sobre mujeres, minorías étnicas y desfavorecidos que ocupan puestos de responsabilidad política y social.

En Explicación multicausal se debería añadir: Buscar las causas que favorecen y mantienen la situación de desigualdad en el desempeño de responsabilidades políticas o sociales.

- En el eje temático «Sociedades históricas y cambio en el tiempo»

4. Sociedades históricas.

Conceptos. 1. Iniciación a los métodos históricos. Se debería incluir: Revisión o nueva lectura de las fuentes históricas utilizadas para conocer el pasado.

2. Sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y antigüedad clásica. Se debería incluir: Factores que fomentan la lectura androcéntrica de la historia. Las grandes religiones y sus principios androcéntricos.

4. Las sociedades de la época moderna. Se debería incluir: El afianzamiento de las desigualdades: la sociedad estamental y la esclavitud.

Procedimientos. Indagación e investigación. Se debería incluir: Búsqueda de nuevas fuentes de información y revisión crítica de la interpretación realizada hasta ahora.

Actitudes. Añadir: Coraje cívico para plantear el estudio de aquellos aspectos de las sociedades históricas aún pendientes (las mujeres, las etnias y los estratos sociales).

5. Sociedad y cambio en el tiempo.

Conceptos. 3. Cambio social y revolución en la época contemporánea. Las grandes transformaciones y conflictos del siglo XX. Debería incluirse: La revolución de las mujeres en el siglo XX.

En **Procedimientos.** Explicación multicausal. Se debería incluir: La incorporación de la mujer al mundo de la educación y del trabajo, sus causas y consecuencias.

En **Actitudes.** Se debería incluir el apartado «4. valoración crítica de los prejuicios sexistas presentes en nuestras costumbres y tradiciones, y recuperación e integración del patrimonio cultural de las mujeres» en «Rigor crítico y curiosidad científica» en vez de en «Valoración y conservación del patrimonio».

- En el eje temático «El Mundo Actual»

8. Participación y conflicto político en el mundo actual.

Conceptos. 5. Causas y retos actuales para la participación ciudadana [...]. Se debería añadir: La representatividad del género, etnia y estatus social en la participación ciudadana.

Actitudes. 4. «Valoración de los derechos humanos como una conquista histórica y rechazo de cualquier forma de violación de los mismos, así como de todo tipo de discriminación por razones de edad, sexo, raza, nacionalidad, religión, etc.». Se debería incluir: Valoración de la aplicación actual de los derechos humanos.

9. Arte, cultura y sociedad en el mundo actual.

Conceptos. 6. Focos de tensión y nuevos valores en las sociedades postindustriales [...] transformaciones en los ámbitos de la vida privada y de las relaciones humanas; cambios en los roles y las relaciones entre hombre y mujer. Se debería añadir: Resistencias al cambio en los roles familiares.

Procedimientos. Explicación multicausal. Se debería incluir: Análisis de las causas y consecuencias de los cambios en los roles sociales.

Actitudes. Se debería incluir: Valoración crítica de los aspectos positivos y negativos de los nuevos valores de la sociedad.

10. Vida moral y reflexión ética.

Conceptos. 4. Principales problemas morales de nuestro tiempo, las relaciones ser humano-naturaleza, guerra [...] marginalidad y discriminación...». Debería incluir: Relaciones del ser humano con los demás.

Procedimientos. Se debería añadir: Búsqueda de soluciones a problemas morales de nuestro tiempo y cercanos a nuestro entorno.

Actitudes. Se debería incluir: Valoración crítica y búsqueda de soluciones a los principios y contravalores que se oponen al crecimiento del hombre como persona.

- En los *Criterios de Evaluación* del currículum de ciencias sociales
- 15. Identificar los rasgos fundamentales de las revoluciones industrial y liberal burguesa y señalar [...]. Se debería incluir: La revolución de las clases trabajadoras y de las mujeres y las transformaciones sociales que ha supuesto.
- 16. Describir las principales transformaciones, demográficas, económicas, sociales, [...] desde la II República hasta ahora. Se debería incluir: La aportación de las mujeres a estas transformaciones.
- 28. Elaborar informes y participar en debates [...] los alumnos y alumnas son sensibles a problemas sociales presentes en su vida cotidiana tales como la existencia de colectivos desfavorecidos, la discriminación por razones de sexo, raza u origen social [...] y los abordan con actitudes solidarias y tolerantes, así como con rigor en el tratamiento de la información. Se debería incluir además: toma de postura y búsqueda de soluciones ante los problemas sociales presentes.

Concluyendo, existe en secundaria un verdadero esfuerzo por incluir dentro del currículum de ciencias sociales el valor de la igualdad y, como consecuencia, hay un intento serio para neutralizar las desigualdades sociales existentes. Sin embargo, hay dos aspectos en los que el esfuerzo se queda corto: en cuanto a los contenidos conceptuales, porque no profundiza con el rigor que sería deseable y, en cuanto a procedimientos y, sobre todo, actitudes, porque se quedan con frecuencia en superficialidades del tipo «sensibilidad», «toma de conciencia», «tolerancia y solidaridad», etc., y se hace necesario y urgente que las actitudes no sean sólo intenciones, y se transformen en acciones como «búsqueda de soluciones», «postura crítica», «rechazo de las injusticias», etc.

La formación del profesorado

Sería muy pretencioso admitir que el profesorado de ciencias sociales está suficientemente formado en el aspecto que concierne a los valores, entre otros motivos porque no forma parte de su formación académica reglada, salvo en lo que

concierno a la Didáctica de las Ciencias Sociales en primaria. En secundaria depende del tipo de formación que haya recibido para acceder al profesorado.

Por todo ello, se requiere un planteamiento urgente de la formación del profesorado desde una perspectiva crítica y de reconstruccionismo social, de manera que es primordial que el profesor sea consciente de los valores que deben primar en el conocimiento social. Dentro de este conocimiento es necesario destacar el valor de la igualdad como un valor democrático aceptado por nuestra sociedad, y el profesorado debe aprender y enseñar a convivir con la diferencia y a combatir las desigualdades.

Por consiguiente, la formación del profesorado debería abarcar dos estadios:

1. Fomentar la sensibilización y puesta en práctica de la cuestión de la igualdad y discriminación por razón de género, etnia y estatus social, ya que la mayoría del profesorado piensa y actúa como si no existiesen las desigualdades en los comportamientos y en las actitudes propias. Es lo que llamaríamos el «currículum oculto» de la enseñanza. Para conseguirlo es necesario fomentar los espacios, tiempos y materiales para la formación y profundización en el tema de las igualdades.
2. Fomentar la asunción y puesta en práctica de la paridad, inexistente en la actualidad, y que supondría una propuesta de confluencia entre la igualdad y la diferencia. Esto supondría una negociación sobre el uso de espacios, el ejercicio del poder, el empleo del tiempo, el reparto de tareas, la posesión de bienes, los saberes y los roles, los derechos y los deberes desde posiciones de aceptación y valoración recíproca.

Estrategias para la enseñanza-aprendizaje del valor de la igualdad

Si tenemos en cuenta las razones que expone Lickona (Cortina *et al.*, 1996: 40) para educar en valores y reconocemos con él que es una tarea de la sociedad, que la escuela es cada vez más necesaria frente a la enseñanza de padres y sociedad, que hay entre nosotros mismos conflicto de valores, que las democracias necesitan que se eduque en valores, que ningún modelo educativo está libre de valores, que estos también son necesarios para seleccionar y formar buenos profesores, que los grandes problemas de la humanidad están siempre relacionados con valores, la necesidad de educar en valores resulta evidente.

La acción educativa para la igualdad se debe orientar en tres direcciones:

- a) La modificación del Diseño Curricular Base del MEC en primaria y secundaria, en el sentido que ya hemos expuesto.

- b) Los textos escolares deben aumentar la presencia del valor de la igualdad y el respeto a la diferencia. También se deben revisar los contenidos que tratan los hechos en el tiempo, ya que contienen mensajes ocultos de androcentrismo, eurocentrismo y clasismo. Algunos textos escolares basan exclusivamente la identidad con espacio, tierra o lugar de nacimiento y residencia, reflejando una homogeneidad cultural idealizada que ignora las desigualdades y diferencias. No se debe ignorar en los textos la marginación, la explotación y la pobreza que existe en nuestro entorno cercano y lejano. Es necesario, asimismo, incluir contenidos sobre discriminación sexual, minorías étnicas y desfavorecidos tanto a nivel local como nacional y mundial.
- c) Los docentes deben formar al alumnado en habilidades básicas de expresión oral que fomenten la discusión en el aula. El profesorado debe crear un clima ético en el aula que la convierta en lugar privilegiado para educar en la tolerancia, la solidaridad y el respeto hacia otros pueblos y culturas. Por otro lado, los libros de texto transmiten los valores ideales de la igualdad, pero la sociedad y la praxis cotidiana socializan al alumnado en prejuicios y estereotipos negativos, por lo que la labor docente es fundamental para contrarrestar esta influencia negativa. Por ello los docentes deben utilizar técnicas cooperativas de aprendizaje que fomenten la reflexión, discusión y el consenso de los discentes sobre temas relacionados con el valor de la igualdad.

Conclusiones

La ausencia en los currículos de Ciencias Sociales de Primaria del valor de la igualdad, tanto a nivel de conceptos como de procedimientos y actitudes, es total. No se debe ignorar que en esta edad tiene lugar un importante desarrollo del pensamiento moral, básico por otra parte para avanzar en los siguientes niveles de promoción del pensamiento. Por consiguiente, la presencia de los valores es necesaria.

En el currículum de secundaria estas deficiencias se atenúan, y se detecta un claro esfuerzo por incluir el valor de la igualdad entre otros valores. Con todo, se han encontrado deficiencias en cuanto a contenidos, porque ignora con frecuencia las desigualdades de género y etnia; en cuanto a procedimientos, porque no enjuicia las fuentes utilizadas ni la lectura que se ha hecho de ellas; y en cuanto a las actitudes, porque se pone más énfasis en las intenciones que en las acciones.

Resta por añadir que estos cambios no llegarán a buen término si, a la vez, no se introducen modificaciones en los libros de texto, y si el profesorado no asume el valor de la igualdad en la teoría y en la práctica docente.

Bibliografía

- BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (coords.) (1997): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori/ICE de la UB.
- BOSELLO, A. P. (1994): *Escuela y Valores*. Madrid: CCS.
- BUXARRAIS, M. R. (1997): *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- CAMPS, V. (1993): *Los valores de la educación*. Madrid: Alauda
- CORTINA, A.; ESCÁMEZ, J.; PÉREZ DELGADO, E. (1996): *Un mundo de valores*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- GRASA, R.: «Valores dominantes y enseñanza de las Ciencias Sociales». *Historia 16*, 165.
- KOHLBERG, L. (1987): «El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral», en JORDAN, J. A.; SANTOLARIA, F. F., *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: B.U.P., pp. 85-115.
- MARÍN, R. (1976): *Valores, Objetivos y Actitudes en Educación*. Madrid: Miñón.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Área de conocimiento del medio natural, social y cultural. Educación Primaria*. Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Secundaria Obligatoria*. Madrid: MEC.
- MORENO, A. (1986): *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Barcelona: La Sal, ed. de les Dones.
- PAYÁ, M. (1997): *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- PÉREZ TAPIAS, J. A. (1996): *Claves Humanísticas para una Educación Democrática de los valores humanos al hombre como valor*. Madrid: Alauda/Anaya.
- POPKEWITZ, T. (1977): «Los valores latentes del currículum centrado en las disciplinas», en PÉREZ GÓMEZ, A. (1983), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- PORQUERES, B. (1995): *Diez siglos de creatividad femenina. Otra Historia del Arte*. Barcelona: ICE de la UAB, Col. Cuadernos para la Coeducación.
- SAVATER, F. (1997): *El valor de educar*. Madrid: Ariel.
- SCOTT, K. P. (1991): «Achieving Social Studies Affective Aims: Values, Empathy, and Moral Development», en SHAVER, J. P., *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. Nueva York: Macmillan, pp. 357-369.
- VV. AA. (1994): «Valores, hoy». *Vela Mayor*. Madrid. Rev. Anaya de Educación.
- VV. AA. (1996): *Cómo educar en valores*. Madrid: Narcea.

Las desigualdades en el currículum de Ciencias Sociales. Género, etnia y estatus social

LLUIS SAMPER RASERO
Departament de Geografia i Sociologia
Universitat de Lleida

1. Currículum y desigualdad social

Como es sabido, el currículum escolar implica una selección cultural. Esto significa que, como han señalado diferentes autores, la selección de objetivos y de contenidos, la organización del conocimiento y de las destrezas así como los métodos relativos a dicho proceso de enseñanza-aprendizaje están socialmente condicionados. En este sentido, resulta difícil mejorar la sentencia que Basil Bernstein enunció hace treinta años:

«Las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo considerado público reflejan la distribución del poder y los principios del control social.» (Bernstein, 1966).

Por consiguiente, si el currículum define el conocimiento socialmente pertinente, la cultura considerada como legítima, la selección de dichos contenidos y metodologías no es ajena a la correlación de fuerzas políticas de cada sociedad. El análisis histórico e incluso las actuales controversias sobre políticas educativas concretas nos evidencian el papel ejercido por los grupos de poder en la reproducción y cambio de los patrones culturales. Dicho brevemente, que el currículum nunca es neutro.

Por otra parte, también hace más de treinta años que sabemos que esta selección cultural que realiza la institución escolar incluye tanto los currícula oficiales (programas, calendarios, organigramas de los centros educativos) como los llamados currícula ocultos. Éstos hacen referencia a las normas, los valores y las creen-

cias que aunque no establecidos formalmente han sido interiorizados por profesores y alumnos a partir de las rutinas y relaciones sociales que estructuran sus prácticas en el aula y en las escuelas. O, para decirlo según la conocida definición de M. W. Apple (1979): es aquello que se aprende en la escuela, además de lo que ésta se propone enseñar y a veces, en contra de lo que se intenta enseñar.

Tanto en el caso del currículum oficial como en lo relativo al currículum oculto, o mejor los diferentes y no siempre congruentes «currícula» ocultos, el análisis de las culturas escolares nos remiten a los sistemas de estratificación de la sociedad. Es decir, la reproducción cultural aparece estrechamente vinculada a los procesos de desigualdad social que caracterizan a una determinada estructura social.

Numerosas investigaciones de la sociología de la educación han puesto de manifiesto, por ejemplo, que el contenido de los libros de texto tiende a transmitir, usualmente de forma implícita, las ideologías que legitiman nuestra estructura social desde el clasismo al sexismo pasando por el racismo. Análogamente el análisis de la interacción profesor-alumno ha evidenciado los procesos de categorización, prejuicio, atención selectiva, que subyacen en dicho proceso (tanto por parte de los profesores como por parte de los integrantes del grupo-clase... según variables tales como el género, edad, vestuario, habla, peinado... de unos y otros).

De todo ello se deduce que si queremos profundizar en los valores y principios ideológicos que impregnan de, de forma más o menos explícita, la dinámica de las culturas escolares debemos estudiar los procesos de continuidad y cambio de la estructura social.

2. Nuevas y viejas

Para la sociología clásica, por ejemplo para los padres fundadores de la sociología como Karl Marx y Max Weber, la estratificación social propia de la sociedad industrial se caracterizaba por su naturaleza predominantemente socioeconómica. De ahí los conceptos de clase social —la ubicación en el sistema productivo— y estatus —el rango o prestigio social derivados de una determinada posición social. Para decirlo de forma sintética: mientras la clase social nos remite a la cantidad de recursos económicos y la modo cómo los hemos conseguido el estatus nos remite al ámbito del consumo y de la distinción social.

Pero en los últimos veinte o treinta años estas teorías clásicas de la estratificación social parecen haber perdido capacidad explicativa para analizar las nuevas, cambiantes y complejas modalidades de desigualdad social. Ni el marxismo ni el funcionalismo ni siquiera las síntesis neo-marxistas parecen ser capaces de interpretar la estructura social de las sociedades avanzadas de las postrimerías del siglo veinte. Los cambios sociales que se suceden ininterrumpidamente durante los dos

o tres últimos decenios —lo que ciertos autores han denominado la crisis de la modernidad— están cuestionando incluso la primicia del concepto de clases sociales como elemento clave en el análisis de la jerarquización de la estructura social.

A mi juicio podemos resumir estas críticas a las teorías sociológicas clásicas en cinco argumentos relativos a nuevos procesos y a nuevas percepciones de la desigualdad social:

1. Los cambios sociales intensos y acelerados han producido tendencias aparentemente antagónicas de polarización (creciente desigualdad entre los extremos de la pirámide social) y fragmentación dentro de una misma clase o estrato social. Por ejemplo, la emergencia de las infraclases o sectores excluidos de la estructura social.
2. Paralelamente se están produciendo procesos de redefiniciones ideológicas —así adhesiones y desmovilizaciones políticas— que tratan de dar sentido o legitimar esta recomposición de la estructura social.
3. El protagonismo de las minorías (étnicas, sexuales...) así como los nuevos movimientos sociales (pacifismo, ecologismo...) tienden a subrayar no sólo la jerarquización socioeconómica sino la relegación política, cultural... de los grupos subordinados. De ahí la creciente relevancia de los conceptos de género y etnicidad como «nuevas» categorías de estratificación social.
4. La interrelación dinámica de estas nuevas categorías: la complejidad e historicidad de la relación entre clase-estatus, «raza»-etnicidad y sexo-género.
5. El telón de fondo de la globalización económica y la progresiva desterritorialización del capital y sus repercusiones demográficas (las nuevas migraciones) y político-ideológicas: crisis del «Welfare State», resurgimiento de los etnonacionalismos, ascenso de la exclusión social y el desempleo, etc.

En el campo concreto de la sociedad española y con especial referencia al mundo de la educación numerosos autores han denunciado cómo valores progresistas de justicia, equidad, solidaridad y dignidad humana han ido siendo arrinconados por criterios de eficacia, individualismo, competitividad y ajuste a las «necesidades del Mercado» etc. (Fernández Palomares, 1996). Un repaso a nuestra historia reciente, concretamente a las relaciones entre educación y sociedad se caracteriza a juicio de esta autor, por cuatro rasgos específicos:

1. Las repercusiones de la crisis económica iniciada en los 70 e ininterrumpidamente presente, al menos a nivel del mercado de trabajo. Esto influye en

una reducción de los gastos sociales en general y de la educación en particular así como cambios a nivel del comportamiento colectivo (insolidaridad y neodarwinismo sociales).

2. Cuestionamiento del Estado del Bienestar y triunfo de la ideología neo-liberal: predominio de los valores económicos sobre los políticos.
3. Ideología de la eficacia que se traduce, paradójicamente, por un renacimiento de la lógica instrumental y la apoteosis de la tecnología sobre los considerados obsoletos e «ideológicos» principios pedagógicos de denunciar la desigualdad social.
4. Mass-mediación de la sociedad en la que la televisión se configura como el gran difusor de la cultura consumista y la manipulación ideológica.

En el terreno específico de la política educativa la Reforma, con su enfoque «psicopedagógico» y su énfasis en la diversidad a costa de la igualdad, refleja los valores mentocráticos de las nuevas clases medias (Varela, 1990; Borral, 1997; Fledra, 1997). A pesar de sus proclamas en favor de un currículum abierto y flexible, de la defensa de una metodología variada, activa y participativa... su énfasis en la descentralización, la desregulación y la autonomía de centros y profesores no deja de estar exenta de contradicciones y ambigüedades. ¿Hasta qué punto, como ha pasado en el Reino Unido y sigue pasando en los USA, la defensa de la diversidad cultural no será una estrategia para acabar imponiendo un mercado educativo, esto es en una subordinación del sistema escolar a las leyes de la oferta y la demanda? ¿En qué medida el separatismo cultural, segregación curricular según criterios étnicos, socioeconómicos, geográficos o de género) es compatible con los valores neo-liberales de diversificar la oferta educativa según los gustos o los recursos del consumidor? ¿El actual papanatismo tecnológico, la fascinación por las nuevas tecnologías informativas y su aceptación acrítica no pueden esconder nuevos y más eficaces mecanismos de control ideológico del currículum? ¿No deberíamos reorientar nuestros discursos y nuestras prácticas educativas en favor de un mayor énfasis en valores como la equidad social y el diálogo intercultural?.

A modo de conclusión; en la actual sociedad informacional las desigualdades sociales adquieren de modo creciente un componente cultural, es decir, trascienden la mera jerarquización socioeconómica. Tanto a nivel de currículum oficial como en lo referente a los diversos currícula ocultos el entrecruzamiento de las diferencias derivadas de los estatus socioeconómicos, la etnicidad y el género pueden generar culturas y contraculturas escolares que conduzcan a modalidades de exclusión social. En una sociedad progresivamente dualizada las credenciales educativas aparecen como el único sistema universalmente aceptado de legitima-

ción, de las desigualdades. Por ello, el protagonismo del concepto de diversidad, que caracteriza a numerosos proyectos curriculares en la actualidad debiera ser compatible con una vigorosa defensa del principio de igualdad.

Referencias bibliográficas

- APPLE, M. W. (1979): *Ideología y currículo*. Madrid: Akal, 1986.
- BERNSTEIN, B. (1977): *Class, Codes and Control*, vol. III. Londres: Routledge & Kegan Paul, 2ª ed.
- BONAL, X. (1997): «Diversitat a la escola». *Àmbits*, 4, 11-12.
- FERNÁNDEZ PALOMARES, F. (1996): «Los cambios en la enseñanza: de la Transición a la LOGSE», en VV. AA., *Comunicación y Sociedad*. Granada, pp. 417-435.
- FLECHA, R. (1997): «Igualdad educativa i diferència cultural». *Àmbits*, 4, 20-21.
- VARELA, J. (1990): «Clases sociales, pedagogías y reforma educativa». *Revista de Educación*, 292, 219-236.

Las bases del Racismo y de la Filantropía *

TERESA SAN ROMÁN ESPINOSA
Universitat Autònoma de Barcelona

La irreductibilidad de las culturas, la identidad y la integración

Constantemente oímos argumentos y afirmaciones sobre la incompatibilidad de las culturas que se usan como refuerzo de la mixofobia y como justificación ante el deseo de integración ciudadana (no necesariamente de asimilación étnica) de los grupos culturales minoritarios. Puede que sólo a veces, y a veces sí, se trate de incompatibilidades y no de otros tipos de problemas. Y cuando la incompatibilidad en algo es genuina, habría que negociarla, porque no tiene por qué serlo la cultura en general y sus gentes. El proyecto cultural, globalmente considerado, no es valorable de ninguna manera, pero una cosa es que demos igual valor a todas las culturas, por no poderles adjudicar ninguno sin valores culturales previos, y otra muy distinta es que valoremos igual todos los hechos culturales propios y ajenos. Y siendo ésta una valoración particularista, no puede imponerse universalmente pero sí *proponerse universalmente* sin que implique ni una sublimación global de la cultura de la que parte la propuesta ni su descalificación total. Tendríamos que encontrar ese lugar acogedor que Todorov¹ buscaba frente al dogmatismo que pretende tener la verdad y contra el escepticismo que la niega. Tendríamos que dejar de hablar de diferencias de las culturas en términos holistas y hablar de hechos culturales, compatibles o incompatibles. Una cultura, menos aún una identidad étnica, no desaparece porque se modifique o desaparezca un hecho cultural. Tampoco «la nuestra». La negociación no implica dejar de ser, implica cambios

* El texto está tomado del libro *Los Muros de la Separación: ensayo sobre alterofobia y filantropía*, T. SAN ROMÁN, 1996, Tecnos/UAB.

específicos en hechos culturales concretos o en su relación. La negociación de compatibilidad del catolicismo, por ejemplo, no supone en absoluto su abandono sino la modificación de su versión integrista de intransigencia, exclusión e imposición inquisitorial. Fue esa la negociación incipiente, y en buena parte abortada del ecumenismo católico a lo Juan XXIII, que sí se orientaba hacia hacerse compatible, vista desde el exterior del propio catolicismo.

Las trampas dialécticas y fácticas en este terreno son más que evidentes. Para argumentar la incompatibilidad de forma que no pueda tener salida, se recurre a dos argumentos por parte de los fundamentalistas culturales (y de algún antirracista tontorrón): uno es el de la irreductibilidad de la cultura y del proceso de enculturación como producto concluido, determinante, por una parte, otro, el peligro de anomización al presentarse modelos culturales distintos que generan identidades asimétricas ante las que el individuo que se socializa o se acultura queda identitariamente desestructurado. A mí me parece una temeridad hablar de este último punto sin escuchar y sin hacer hablar a los psicólogos y psicoanalistas. Por lo tanto, sólo voy a hacer mención de aquello que sí conozco y que es de mi competencia, mejor o peor, profesional.

F. Barth hace una distinción que me parece que sigue siendo útil, entre lo que constituye el *culture staff* o conjunto de pautas, valores, creencias, utensilios, técnicas, etc., de una cultura, por una parte, y la identidad étnica que se relaciona sólo con alguno de los elementos del *culture staff* de manera que los erige en símbolos del pueblo que comparte esa identidad, y de ninguna forma necesariamente toda esa cultura.² Esto permite que un pueblo, que se identifica a sí mismo por oposición a otros pueblos pueda cambiar muchos aspectos de su cultura a lo largo de la historia de contactos, mezclas, alianzas, solidaridades y guerras, sin perder en absoluto su identidad como tal pueblo. Guillaumin³ protesta porque piensa que esa «oposición» no esconde una clasificación sino que subrepticamente implica jerarquización y enfrentamiento. Creo que es un juicio de intenciones que en algunos casos puede dar en el clavo pero que muchas otras veces es erróneo. Oposición, si se habla de identidad, identificación, clasificación, categorización, etc., nunca puede querer decir otra cosa que A siendo tal A en la medida en que se contrasta a sí mismo y es contrastado por sí mismo por B, que «yo» existe porque hay un «tu» o «nosotros» porque hay un «otros». Por tanto, no necesariamente (ni probablemente) implica rechazo, aislamiento, agresión. Puede implicar cooperación, interdependencia, complementariedad, incluso amor, que, salvo en los narcisistas, precisa de un otro similar en algo, pero diferente para encontrar su objeto. Identidad no presupone por tanto, en absoluto, rechazo ni aislamiento.

Esa *identidad étnica*, identidad como pueblo, permite la variación de la cultura en su seno (lo que es evidente en cualquier pueblo) y culturalmente adopta y selecciona rasgos que sean capaces de simbolizar la diferencia con él o los opuestos. El

caso de la lengua catalana y algunas instituciones respecto a la identidad catalana es, como casi todos los demás casos de fuerte identidad, esclarecedor. Tan cultural es en Cataluña y seguramente tan antiguo el llevar camisa como barretina, el utilizar el abecedario fenicio como el hacerlo para escribir en catalán. La selección de los símbolos identitarios es siempre diferencialista respecto a los opuestos ante quienes esa identidad se construye históricamente.⁴

Por lo tanto lo que la *militancia étnica* defiende son los intereses de un pueblo (o de quien habla en su nombre, que no necesariamente es lo mismo) a través del vehículo simbólico de los marcadores étnicos, en el lenguaje de la etnicidad, y es la protección y el aprecio de esos símbolos étnicos, seleccionados del conjunto del contenido cultural, lo que se entiende que es la protección y el aprecio de la propia identidad, aunque la referencia cultural respecto al conjunto del *contenido cultural* sea incluso mínima en muchos casos. Los propios símbolos culturales a veces varían con el tiempo y, más frecuentemente, son diversamente interpretados por distintos segmentos sociales de la *misma* sociedad. El romanó, la lengua más extensa de los gitanos europeos, suele identificarse como símbolo de gitaneidad por los propios gitanos. Lo que el romanó signifique para cada grupo, varía, lo que cada grupo piense que son las características comunes de los gitanos, varía (y suele ajustarse poco a la realidad de lo que piensan y hacen todos ellos, suele ser subetnocéntrico), el uso estrictamente cultural, no sólo cultural-identitario, que hagan de su lengua va de la comunicación cotidiana al más perfecto desconocimiento. En este caso el símbolo étnico lo es en el sentido más estricto de Saussure: precisamente aquello que no es.

Por tanto la identidad no se supedita a cualquier tipo de cambio cultural. Si así fuera no existiría ninguna identidad, porque hay historia. Pero ¿puede anomizar que haya más de una identidad simultáneamente? En principio serían necesarias para producir diferenciación, serían su condición. A pesar de todo quedaría la duda de si en el proceso de enculturación durante la infancia, la presencia de más de una sola identidad produce anomia. Sin quererme meter en camisa de once varas me referiré sólo a los trabajos, muchísimos, sobre las identidades canadienses francófonas y sajonas, identidades y movimientos nacionalistas incluso, aparecidos por primera vez en el seno de la dominación colonial⁵ que se toman su tiempo para desarrollar un substrato cultural común que permita los símbolos identitarios compartidos y, sobre todo, los códigos comunes para un gobierno potencial común, identidades débiles que se fortalecen en la emigración y en el contacto con otras, nuevas identidades que emergen a partir de varias otras preexistentes⁶ y, en todo caso, la constatación empírica de la existencia de identificación sana y, sin embargo, multirreferencial.⁷

En esa misma línea crítica Todorov la afirmación de una progresión necesaria desde la comunicación intercultural a la homogeneización y de ésta a la desaparición

ción cultural e identitaria. Hay demasiados datos empíricos en contra. Aceptando sin dudar que hay mayor homogeneidad en la sociedad industrial que se expande, que el ideal democrático y la ciencia se están llevando a los confines del mundo, Todorov cuestiona seriamente que se produzca indiferenciación y señala el papel relevante que la diferenciación juega hoy, precisamente. Suponer que esas expansiones implican indiferenciación equivale a suponer que la única causa de la diferencia radica en la incomunicación y el mutuo desconocimiento y expone cómo «las diferencias [en este proceso] se desplazan y se transforman pero jamás desaparecen»; de la forma más chocante, el desarraigo y la desestructuración parecen mayores cuando se pasa del campo a la gran ciudad en el interior de una misma sociedad moderna que la que se da, por ejemplo, entre exiliados políticos que conviven entre sí y con gentes de otras culturas en la sociedad de acogida.⁸ Por mi parte, esto es lo que tengo en contra de aquellas propuestas antirracistas actuales que se reducen al diálogo entre culturas. Parecen suponer que si se dialoga y se llega a la mutua comprensión y al mutuo conocimiento, la convivencia (y en algunas propuestas más ingenuas incluso la equidad) está garantizada. Muy al contrario, cualquier propuesta de convivencia y de un estatuto cívico universal igualitario en derechos comunes, pasa por la comunicación y el conocimiento; pero en la medida en que tal convivencia y tal estatuto dependen de la superación de intereses dispares, desigualdades y diferencias con contenido y con relaciones asimétricas, el diálogo es tan necesario como insuficiente. Se precisa una negociación y para ella, tanto como para que antes pueda darse el diálogo, una paridad. El problema entonces es que la inclusión de una paridad en semejante contexto relacional, no hay donde asentarla si no es en una filantropía que, por serlo, no justifica racionalmente la renuncia a la ventaja que otorga el poder. Hablaré de esto más adelante.

Yo creo que los hechos se hacen más visibles cuando los observamos desde otro lugar y no sólo desde éste. El problema de la identidad étnica es que puede ser utilizada por sus «usuarios» para crear vínculos de solidaridad interna y de esta forma la etnicidad de una minoría puede verse por algunos sectores como un peligro potencial, una amenaza a las relaciones de poder y al reparto entre poderes (no sólo al poder del segmento más claramente dominante). Recuerdo ahora más de un documento, en los siglos XVII y XVIII, dirigido a los gitanos. Se trataba de disposiciones legislativas y administrativas para lograr su asimilación. Pues bien, en ellas no sólo se les ordenaba abandonar su lengua, su forma de vestir y de adornarse, sus costumbres sino dos cosas más: la mención (ni siquiera mencionar) del nombre de «gitano» y que fueran varios gitanos juntos, que anduvieran o vivieran o se avecindaran con otros gitanos, que se casaran entre ellos. Eran disposiciones de desestructuración de la solidaridad étnica, fuertemente mantenida por los gitanos para algunos propósitos y por algunas razones que ahora no vienen al caso. Lo

que me preocupaba no era, creo que no tanto, la diferencia, *como el poder potencial de la diferencia*, la adquisición de poder que la diferencia puede proporcionar a las gentes que se identifican y hacen de su identidad un criterio de solidaridad que unifica.⁹ Hay, al menos, ciertos pavores a la diferencia que no se entenderían sin este tipo de reflexiones.

Queda el otro problema que señalaba páginas atrás en este mismo capítulo: la táctica dialéctica (o la afirmación errónea) de argumentar una irreductibilidad, invariabilidad, impenetrabilidad de la cultura que justificaría también la afirmación de incompatibilidad. Sin embargo, entre otras similitudes entre los seres humanos está su capacidad de adaptación, de cambio, de aceptación de elementos culturales (desde ideas hasta utensilios) de otros y de trasvase de los suyos, maleabilidad que se ha pensado, precisamente, base de su éxito adaptativo (yo diría más modestamente de su extensión planetaria). El hombre y la mujer son de una especie animal planetaria y omnipresente, que han desarrollado una enorme capacidad de adaptación generalizada, de manera que al no adaptarnos perfectamente a nada parece que somos capaces de adaptarnos discretamente a todo. Discretamente desde el punto de vista de nuestra adaptación al planeta, no de la del planeta a nosotros, contradicción evolutiva que nos va a salir cara. Somos por tanto una especie sin fronteras que coloca internamente más fronteras que casi ninguna otra especie. Pero esa maleabilidad y esa capacidad de adaptación generalizada es lo que permite el contacto, el intercambio, el entendimiento-no-se-sabe-cómo, la capacidad de traducción cultural, de absorción y selección, de cambio. Los seres humanos podemos cambiar de país, de lugar, de relaciones, de modo de vida, y seguimos siendo. Puede ser la capacidad increíble de cambio, de identificación, de adaptación, de admisión de difusión y emisión de difusión, de aculturación, de enculturación y socialización continuas y permanentes, lo que hace del ser humano un ser distinto al ya determinado, que sólo, exclusivamente, es el histórico, el ya muerto. Esta maleabilidad hace que el ser humano lo sea por encima de sus adscripciones siempre potencialmente contingentes. ¿Qué papel tendría entonces la adscripción, la pertenencia, que desde este ángulo parece evanescente? El ser humano puede cambiar y cambia constantemente pero es lo que es en cada momento y en cada contexto. Las adscripciones, las pertenencias, son tan humanas como el propio cambio. La irreductibilidad e inmutabilidad de la cultura se refutan por inmensas montañas de hechos. Las culturas son, evidentemente, penetrables y cambiantes. Todas lo son. Todos lo somos, aunque en direcciones no siempre coincidentes.

Y en todo caso, respecto a inconmensurabilidad e incompatibilidad de las culturas respecto a su irreductibilidad, la esperanza es encontrar ese lugar ni dogmático ni escéptico, un relativismo relativista, una esperanza fundada: parece bastante más difícil que un francés que sea miembro de SOS Racismo se entienda, comu-

nique y negocie con Le Penn que con un argelino que participa en una manifestación de SOS Racismo. E incluso si no participa. Y por esta razón, el problema de la *capacidad en principio* de la comprensión entre las gentes parece sucumbir como problema del lado más inesperado y salvarse como esperanza de la manera más cotidiana.

En una propuesta de negociación, la diferencia entre *integración social* y *asimilación étnica* es fundamental y va mucho más allá de las palabras. La asimilación implica el abandono de la diferencia étnicamente significativa y de la identidad étnica correspondiente para adoptar la identidad y la cultura significativa para esa identidad de «otro». Lejos de esto, la integración (o inserción, si se prefiere) se refiere a la *posición* de los individuos y/o de los grupos, de manera que una posición integrada es la que les permite hacer uso de los derechos *cívicos* como seres políticos o como entidades políticas de esa *polis*. Así pues el islam poco tiene que ver con lo cívico en un Estado laico, pero el trabajo con un contrato en regla o el acceso de pleno derecho a los beneficios íntegros de la Seguridad Social, sí. Nada se opone, en el sentido cívico de la integración, a que un magrebí vaya con chilaba o un senegalés con dos esposas al pediatra, o que junto a las melódicas campanas de la parroquia suenen los salerosos cánticos de las mocitas gitanas del coro «aleluya». Y todos ellos juntos pueden tener derecho al paro el día que cierre la empresa. *Es necesario distinguir entre asimilación e integración*, y para ello remitiría a otra cuestión, al énfasis de Abdelmalek Sayad¹⁰ en los aspectos políticos del proceso migratorio, que yo ahora extendiendo más al hacer esta distinción, y a la condición obsoleta del concepto de ciudadanía del Estado-Nación señalada por Habermas, de la que hablaré un poco más adelante.¹¹

La integración social hace pues referencia a la inclusión de quienes se expulsa o margina de lo político, de los derechos cívicos, de manera que puedan dar respuestas a sus necesidades y acceso a sus derechos tal como se conciben y adjudican en nuestra sociedad. Que desde ahí puede intentar cambiar esas concepciones y esas estructuras es, asimismo, consecuencia de su integración con las «solas» (!) limitaciones de la desigualdad social interna. En este sentido, es desde ahí desde donde puede conocer y elegir a sus compañeros de viaje de entre los miembros de su grupo étnico, del nuestro y/o de otros.

Frente a esto, asimilación implica la sustitución de la identidad étnica y la total aculturación, la aceptación de la cosmovisión y de los cauces para su plasmación social que se ofrecen en la sociedad receptora. Sin embargo, y es algo que no conviene olvidar, existe siempre aculturación de uno u otro tipo, en mayor o menor grado, y la aculturación suele ser selectiva, referenciada por la cultura inicial y orientada por la dinámica de la integración social, económica y política. De esta forma, sobre todo, nada se opone a que un inmigrante africano o un gitano ahora marginado puedan obtener un DNI, tener un empleo, una cartilla del

Seguro, una vivienda normalizada, una escuela para sus hijos y coger un carrito en los grandes almacenes con sus esposas, el africano, o con su última esposa, el gitano, mientras que uno es fiel al islam y el otro bautiza a sus hijos pero no se casa siempre por la Iglesia, uno prefiere cocinar sémola y el otro odia los purés, uno es machista y el otro también y también lo son los receptores. Y nadie nos quita que tengamos que pelearnos con los tres de vez en cuando. Pero mientras tanto, la escuela y la Iglesia y el Ayuntamiento incorporarían el respeto por el islam y lo conocerían, de paso, y las guarderías a las que van niños gitanos no impondrían los purés indiscriminadamente, y el Estado podría reconocer las bodas gitanas activando los tramites civiles y, posiblemente, también la poligamia para comunidades étnicas polígamas.

La convivencia es posible. La identidad étnica y la nacional, estatal o no, puede florecer con independencia de transformaciones, renuncias y aceptaciones en la dialéctica de una relación abierta a las culturas, directamente negociadora. No es una utopía mayor que cualquier otra respetable orientación utópica (el cristianismo, por ejemplo, o el paraíso marxista). Es lo que Don Juan, el indio sabio de Castaneda, llama un «camino con corazón», de destino incierto pero que merece la pena simplemente recorrerlo.

Las dimensiones del racismo y la definición del adversario

En ciencias sociales, en general, el análisis de los discursos racistas y antirracistas, y el análisis de las relaciones sociales vinculadas a la heterofobia y la heterofilia se han conectado escasamente, tanto en las relaciones sociales directas como en las institucionales. Aunque siempre se plantean juntos, el discurso suele reducirse a una legitimación de las acciones, que en sí mismas sólo aparecen a niveles muy globales y abstractos («la explotación» o «las diferencias de cultura» o «la economía-mundo»), mientras que cuando el énfasis está en las relaciones y fenómenos más concretos, con referentes empíricos delimitados y precisos, se da por bueno sin más argumentos uno u otro análisis del discurso. Por otra parte, el análisis más profundo del discurso, el que considera sus incoherencias o critica sus supuestos y postulados, viene acompañado de referencias a la necesidad de fundamentar todo ello y de contrastarlo empíricamente, pero no lo hace. Ése es un reto que tenemos por delante y ante el que yo sólo quiero apuntar aquí algunas orientaciones.

M. Banton, en 1967, hacía una distinción entre lo que podían llamarse *tres dimensiones del racismo*. La primera sería la *dimensión ideológica*, que incluiría no sólo la doctrina racista propiamente dicha sino su contextualización en una interpretación de la Historia y en una visión del mundo y de las relaciones entre las

personas en las que aquella cobra sentido, sin excluir la producción teórica pertinente de distintas disciplinas científicas. Una segunda dimensión sería la del *prejuicio racial*, es decir, las orientaciones previas a la acción, las disposiciones guiadas por los estereotipos étnicos. Por último, habría una dimensión que atendería a las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales en todo su sentido, entre grupos y entre individuos, que podría calificarse también de racismo y que él llama *discriminación racial* y entiende como comportamientos colectivos observables, incluso mesurables en muchos casos, que constituirían parte de las relaciones sociales y se vincularían al funcionamiento intra e intersocietal.¹²

P. A. Taguieff, en 1987, adopta esa propuesta explícitamente para distinguir entre lo que él llama un *racismo-actitud* o prejuicio, un *racismo-conducta* o comportamientos discriminatorios y un *racismo-ideología* que abarcaría las distintas doctrinas, desde la teoría de las razas hasta el nacionalismo diferencialista de «la preferencia nacional».

Taguieff entiende que los fenómenos que designamos hoy como «racismo» incluirían una variedad de formas (racismo, antisemitismo, xenofobia, etc.) y que tales fenómenos pueden ser identificados antes de que el propio término «racista» apareciera a comienzos del siglo XX.¹³

Si tenemos en cuenta, además de estas dimensiones, sus funciones y la realidad cultural y política a la que se vinculan, podríamos establecer unas relaciones que, aunque en la vida aparecen solapadas de muchas formas, para su discernimiento y análisis podríamos expresar así:

OPERACIONES COGNITIVAS	DIMENSIONES DE ALTEROFOBIA	QUÉ ES	CATEGORIZACIONES		RESULTADOS SOCIALES
			COMPONENTES	FUNCIÓN	
Percibir Clasificar- Jerarquizar (y llevarlo a la práctica)	1. Racismo-Actitud o «Racialismo»	Actitudes Disposiciones Sentimientos	Opiniones Verbalizaciones	Orientación pasional de la acción	Hostilidad latente
	2. Racismo-Conducta o «Discriminación»	Comportamientos Relaciones sociales	Actos de exclusión o explotación	Satisfacción de intereses	Supeditación Agresión
Justificar	3. Racismo-Ideología. «Racismo»	Ideas	Representaciones Explicaciones Evaluaciones	Legitimación de actos y resultados	Mantenimiento de discriminación y uso de pueblos

El enorme valor de Taguieff, con independencia de las críticas que ya he mencionado (la cortedad de sus propuestas finales y la escasa contrastación y referencia a los trabajos sobre situaciones concretas), es el proporcionar una crítica a las

ideas, que sitúa racismos definidos frente a la falacia de un racismo único, en primer lugar, y muestra como el antirracismo va, por así decirlo, a remolque de las innovaciones discursivas de los racismos, de manera que la crítica antirracista a un tipo de racismo es asumida por los racistas y les permite elaborar un nuevo racismo, mientras que el antirracismo permanece anclado en argumentaciones que tienen poco sentido en la versión racista del momento. Y así, en vez de conocer a los racistas, los recuerdan o los inventan. Él habla de una «retorsión» o estrategia que consiste en tomar el argumento del adversario, dotándolo de un contenido que lo lleva hasta sus últimas consecuencias, y *devolverlo* utilizándolo en beneficio de las aspiraciones propias políticamente orientadas en contra de la argumentación del adversario. Esto es importante y volveré sobre ello. En definitiva se trata de que, por ejemplo, si el racista proclama la diferencia biogenética y jerárquica resultante entre las razas, la reacción antirracista proclama la inexistencia empíricamente contrastada de tal supuesto y la base de la diferenciación en la cultura, sin admitir una jerarquización en la medida en que las culturas se inscriben en visiones del mundo no medibles, en que al haber gran diversidad cultural el intento europeo de imponer su cultura es etnocéntrico e imperialista, en que cada cultura tiene un valor en sí misma, es valiosa en sí misma. El racista entonces asume la crítica, pero por un movimiento de «retorsión» la *devuelve* llevada a su extremo lógico: no hay diferenciación biológica.

No hay superioridad. No hay commensurabilidad posible, cada cultura es valiosa en sí misma y es un producto único. Por lo tanto, el respeto implica separar y aislar esas culturas y defender la propia. Ante esto, el antirracismo rutinario contesta con una carga de profundidad en el lenguaje de la ciencia empírica sobre la inexistencia de las razas y el derecho a la diferencia. Racismo y antirracismo se explican mutuamente, se responden y, sin querer, se mezclan. Volveremos.

Lo que ahora me interesa es que, si se parte de este planteamiento, es posible hacer otros, es posible reordenar las relaciones racismo-antirracismo y verter luz sobre las distintas dimensiones de cada uno, llevar esa clarificación más allá del análisis del discurso que interesa, no sin razón, a Taguieff. Podrían exponerse de otra forma las «teorías del otro» y sus correlatos, las otras dimensiones del racismo.

Igualdad versus diferencia. La igualdad abstracta y los contornos de la igualdad

Como era de esperar, llegamos a uno de los puntos más oscuros de nuestro particular intento desesperado de clarificación: igualdad y diferencia. En los trabajos más recientes sobre racismo y antirracismo se plantea el problema de su

implicación antinómica. No podemos pedir al mismo tiempo que la gente seamos iguales y seamos diferentes.¹⁴ Y supone, qué duda cabe, el mayor motivo de depresión que nos podía caer. Sin embargo, tengo que confesar que (quizá por la pura resistencia a deprimirme) no acabo de ver clara esa antinomia.

Diferencia versus igualdad, en abstracto ¿no son antinómicas en la medida en que se supone que ambas lo son en lo mismo, en relación a lo mismo? Diferencia e igualdad *en qué*. Una y otra denotan una comparación. Y toda comparación supone la existencia de algo en común que permite aislar las diferencias, un criterio de examen de similitud. Y no me parece que diferencia cultural o étnica e igualdad de derechos específicos apunten al mismo criterio. En este sentido, «igual» no se opone a «diferente» sino a «jerarquizado»; «diferencia» no se opone a «igualdad» sino a «idéntico», a «similitud». No estamos utilizando los mismos criterios cuando afirmamos la igualdad de todos los seres humanos y cuando afirmamos la existencia de diferencias entre ellos. Es el propio criterio de comparación el que varía en uno y otro caso. El postulado de igualdad hace referencia a derechos de los seres humanos. Podría decir a «dignidad de los seres humanos», pero es excesivamente abstracto, inconcreto, excesivamente manipulado, connotado, sometido a la corrupción constante de su afirmación en el vacío de compromiso. Prefiero hablar de igualdad de derechos (y reclamar la negociación de sus enunciados) y, siguiendo otra vez a Taguieff, de los seres humanos (él dice «hombres») y no de la humanidad, tan bagueteada como su dignidad. Por lo tanto son esos derechos especificados que establecen un nivel vinculante y solidario entre todos los seres humanos, los que pueden ser exigidos por igual por cualquiera de ellos, por encima y a través de sus diferencias mutuas. Hoy, son los que se especifican en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Son los que tenemos y, al menos, los tenemos. Son etnocéntricos en muchos aspectos y están siendo constantemente subvertidos, manipulados y desvirtuados. Pero al menos están ahí. Quizá algún día haya una declaración universal de los derechos estipulados por el conjunto de los seres humanos. Los que tenemos hoy eran una impensable utopía en el siglo XVI. «Igual», no es por tanto una abstracción en este contexto. Es el resultado de comparar el derecho que los seres humanos tienen a los derechos estipulados como universales.

Por otra parte, el postulado de la diferencia se refiere a los atributos empíricos de los seres humanos o, con frecuencia, a las adjudicaciones prejuiciosas de atributos a «otros» seres humanos. Es decir, la igualdad es una convención, es un pacto de derechos universales fundamentado no en una teoría contrastable (no es un enunciado científico), sino en una creencia, en una fortísima convicción. Lo es en la misma medida en que también es una creencia la necesidad de jerarquización. Pero la diferencia no. Con todas las reservas respecto a lo que podemos considerar metafísico y teórico, las diferencias son teóricamente enunciables, puede ponerse

a prueba su existencia. Y por lo tanto, tampoco en esto son equiparables igualdad y diferencia.

Las diferencias se refieren a los atributos de los seres humanos en distintos órdenes: físicos (color de la piel, estatura, peso, agilidad, fuerza...), psíquicos (coeficiente intelectual, características afectivas, características psicomotrices...), culturales (creencias, ritos y organización religiosa, formas de familia, modos de producción...). Brevemente, si las diferencias fueran irreconciliables con la igualdad, gordos y flacos, calvos y peludos, afectuosos y ariscos, católicos y anglicanos, tendrían que ser lógicamente desiguales ante la ley y en el sueldo. Pero así como la similitud no supone necesariamente igualdad (miremos por la ventana a la calle), así las diferencias no son todas generadoras de desigualdades. Pueden serlo (diferencias de propiedad, de equipo bélico, etc.) pero pueden también ser perfectamente neutras o incluso neutralizables. Examinemos de nuevo nuestro propio entorno, para que no nos queden tantas dudas de interpretación etnocéntrica: hay diferencias notables de lengua entre los poderosos (inglés, alemán, francés) que en el contexto mundial se jerarquizan (el inglés antes) pero que no siempre esa jerarquización es automática y puede neutralizarse por otras vías (el uso del alemán en Europa es relativamente reducido en relación con el francés y el poder de Alemania). Otras, millones de otras, son perfectamente indiferentes. Lo más curioso es que nos estemos planteando si es posible la igualdad de derechos si hay diferencias de, por ejemplo, color de piel o forma de matrimonio, en un contexto en el que los miembros de partidos políticos contrincantes o incluso de equipos de fútbol contrarios pueden llegar a odiarse a muerte sin que a nadie se le pase por la cabeza (digo yo) reducir a ese «otro» a la esclavitud o echarle al mar en La Línea o Finisterre. Nuestro sentido de equidad mínima (raquítica) panhumana es infinitamente más tolerante con otras «irreductibles diferencias» que con las étnicas.

En lo que a éstas se refiere, si abandonamos aquella visión holista radical del funcionalismo «light» más rampante, la imposibilidad de conciliar diferencia cultural e igualdad es todavía más improcedente. Por varias razones: en primer lugar, porque la diferencia incompatible con otra diferencia convivente nunca afecta a toda la cultura ni a todas las relaciones entre los participantes. En segundo lugar, porque existen siempre similitudes, sean éstas universales o no, en las que en la práctica se pueden asentar los acuerdos, y esto lo conoce bien quien no ha estado lejos de esa práctica, de la vida social intercultural. En tercer lugar, porque ninguna cultura es internamente homogénea e internamente coherente, de manera que puede ocurrir que en una misma sociedad algunos piensen que una característica de un grupo extranjero es incompatible con la propia cultura, mientras que algunos otros consideran que es perfectamente compatible o incluso deseable. Y así difícilmente existe un consenso sin fisuras respecto a contenidos y hechos culturales y a su interpretación; siempre hay facciones, desacuerdos, y no es difícil que

cuando pensamos que acabamos de meter la pata haya un nutrido grupo que, inesperadamente, nos de la razón.

Con el aplauso de un sector podemos recibir la condena de otro. El diálogo no se desarrolla necesariamente en bloque y sin sorpresas de profundas diversidades internas a cada grupo, y esto también es una experiencia repetida, cotidiana. Por último, porque, como ya indicaba antes, ninguna colectividad humana y ninguna cultura es impermeable, sino que es receptiva (en mayor o menor grado) y difusiva (en función, entre otras cosas, quizá más que nada, de su poder para imponerse).

Pero detengámonos un momento a pensar de qué igualdad hablamos cuando defendemos la igualdad. En principio, parece que nos referimos a un postulado universalista y *abstracto* de equidad panhumana que fundamentaría diversas ideologías igualitaristas de nuestra cultura actual. Pero esa abstracción debilita sus versiones prácticas, en las que, al chocar con los hechos, los intereses, las facciones, las diferencias (especialmente de poder), permite diversas interpretaciones en el tiempo, el espacio y los distintos segmentos sociales que dicen compartir el igualitarismo. En él cabe todo o nada y caben por tanto todo tipo de interpretaciones restrictivas guiadas por relaciones generadoras de desigualdad. Cabe en ella un contenido ingravido como «todos los hombres son iguales en dignidad», que es una manera elegante de no decir nada. Pero caben también múltiples fórmulas restrictivas. Dice A. Sayad que «la posibilidad de delimitar el territorio político permite conciliar el derecho (esto es, la ‘pasión democrática’ de la igualdad) y el hecho, es decir, la discriminación, la segregación, que se encuentran de esta manera regulados, legitimados... lo que permite al orden democrático del Estado-Nación el pensarse a sí mismo como ‘transparente’, o sea, arbitrariamente unificado, homogéneo, a través de o gracias a la identificación que así se otorga». Y me recuerda al PRD que circulaba por Andalucía en los años setenta (Partido Racial Democrático) y que propugnaba la expulsión de todos los no-blancos y no-nacionales más gitanos y judíos (nacionales no-negros) en orden a conseguir el ideal universalista de la igualdad entre los que quedaran. La igualdad democrática parece por tanto circunscribirse afanosamente por unos criterios de inclusión y exclusión de su cuerpo político y sus derechos cívicos y por unos criterios de desigualdad interna a él, asimetría entre los supuestamente iguales en su inclusión política.

El pensar en igualdad, a secas, comprometería a vivir sin fronteras, es decir, perjudicaría a nuestros propios intereses igual que los perjudicaría un reparto igualitario de la riqueza en el mundo. Nuestro injustificado privilegio (el de la inmensa mayoría de «nosotros», si se ve a escala mundial), sólo se pone de manifiesto realmente ante la imagen de la igualdad proyectada sobre nosotros mismos. Es el pánico que puede llegar a producirnos esa imagen, el más dramático esperpento de nuestra calidad de igualitarios restrictivos, de igualitarios en el interior de nuestra frontera.

Los especímenes empíricos y la filantropía irracional

«El amor puro por la humanidad tiene un fundamento radicalmente diferente al de la percepción individual de los ejemplares empíricos del género humano.»
P. A. Taguieff (1987: 418), *op. cit.*

Quizá el objetivo común, objeto de diálogo para cualquier declaración universal negociada de los derechos de los seres humanos, puede encontrar un referente básico en aquella piedad roussoniana que paginas atrás mencione y que rescata J. Aranzadi, para hacer de ella el substrato orientativo de las acciones y actitudes de *unos* para con *otros*. La apuesta está por lo tanto en una filantropía. Pero no hay razón alguna para ser filántropo ni alterófono. Los especímenes empíricos de los «nuestros» y de los «otros», si nos abandonamos a las valoraciones racionales, siempre etnocéntricas, ni nos mueven al amor, no por cierto, ni diría tampoco que nos empujen irremisiblemente al odio. Dice Taguieff de nuevo que «la condición de la filantropía pura es la convicción de que el yo del otro está dotado de una realidad igual a la de mi propio yo».¹⁵

La filantropía es un compromiso ético asumido empáticamente y totalmente carente de racionalidad científica. ¿Por qué filántropos? No hay ninguna razón para tolerar ni para llegar a acuerdos a los que no necesitamos nosotros mismos llegar que no sea un imperativo religioso, una Revelación, laica o religiosa, que dote de fe y convicción. De no ser así la filantropía carece de base, esto es, somos filántropos porque queremos serlo, por una convicción o una fe sin revelación como todas las que nos someten a principios asumidos conscientemente y ante las que la ciencia es absolutamente muda, porque nada puede decir. Max Horkheimer concede un lugar al optimismo que se podría entender como fundamento filantrópico:¹⁶ «Consiste en eso que debemos, a pesar de todo, intentar hacer...» No hay razón, no hay por qué. Somos antirracistas porque somos filántropos. Podríamos haber sido otra cosa y ellos podrían ser nosotros. Pero queremos serlo.

La filantropía precisa un fin que sustituya los fines del etnocentrismo, y creo que Aranzadi, con quien no comparto algunas otras cosas, tiene razón en señalar la piedad como elemento orientador de la filantropía. Por lo que yo sé, parece que, quizá salvo excepciones, los seres humanos preferiríamos sufrir lo menos posible. La piedad sería entonces esa identificación con un «otro» sufriente que hace del sufrimiento un interés intersubjetivo. Y puede ser, y en muchos aspectos llega a ser, el movilizador político de la filantropía. Si no hay piedad, no hay base para orientar la crítica ni la acción filantrópica. A la crítica por sí sola no se le puede encomendar el cometido de enfrentarse a la barbarie, que la limitaría, ni a la piedad se llega por la crítica, que es impotente para ello. La crítica y la piedad son similitudes coactuantes en el espíritu de mucha gente, transculturalmente hablan-

do, que implementan una filantropía. Yo estoy de acuerdo en la necesidad de análisis del antirracismo. Es necesario porque nos ayuda a clarificar nuestra posición y descubre los motivos de nuestra angustia y confusión y quizá también es bueno porque deja al descubierto a los vividores de la ideología.

Después de estos meses creo haber llegado a semisaber dos cosas. La primera se trata, en resumen, de una filantropía sin razón y una piedad que orienta la dirección de una filantropía del porque sí. En último término, ni racistas ni antirracistas tendríamos argumentos científicos para serlo, si la comunicación se hace evidente pero se valora insuficiente, si la similitud se hace evidente pero se valora insuficiente, si las diferencias se hacen evidentes y se valoran suficientes, si la igualdad se evidencia como no-universal pero se valora como bien para la humanidad o como mal para la nación. Si no tuviéramos ya ningún argumento en que basamos, estaría dispuesta a afirmar que somos antirracistas sin lógica y sin apoyo empírico, que lo somos porque participamos del dolor ajeno por encima del progreso de la nación. Sin lógica y sin apoyo empírico, como tampoco los racistas tienen.

NOTAS

1. T. TODOROV (1989: 70-71), *Nous et les autres*. París: Ed. du Seuil.
2. F. BARTH (1970), *Ethnic Groups and Boundaries*. Londres: Allen & Unwin. Me fundamenté en esta distinción y la desarrollé en T. SAN ROMÁN (1984), *Gitanos de Madrid y Barcelona*, Barcelona: UAB, sin citar la fuente originaria de Barth, sin intencionalidad alguna. Aprovecho esta ocasión para pedir disculpas por lo que fue un error absolutamente inconsciente e involuntario.
3. C. GUILLAUMIN (1972), *L'idéologie raciste*. París: Mouton.
4. Son símbolos identitarios elementos culturales como el nomadismo en los gitanos, incluso cuando hace siglos que la mayoría de ellos no se mueve, como es el caso español, en contraposición a nuestro marcado enraizamiento en la tierra. El islam identificó a mudéjares primero y moriscos después, a pesar de su conversión forzada y a pesar de las muchas otras diferencias culturales existentes con poblaciones como la castellana. El bosque selvático identifica a los bambutis frente a los bantúes y el color tostado de la piel a los indios cuna frente a españoles, ingleses, franceses y negros ex esclavos de principios de siglo. El comer «limpio» (líquido: leche) identifica a los ba tutsi, junto a su estatura, color y autocontrol cuidadosamente inculcado desde la infancia, frente a los ba hutu y batwa. El ser el pueblo elegido por Dios, a los israelitas frente al universo. No es la cultura la que hace la identidad. Es la identidad adquirida históricamente la que selecciona qué aspectos de su cultura representan más adecuadamente su diferencia y unicidad (F. Barth, 1969: 9-38).
5. Ver, por ejemplo, B. WILLIAMS (1990) sobre la Guayana británica, «Nationalism, Traditionalism and the problem of cultural inauthenticity», R. G. FOX *et al.* (1990), *Nationalists Ideologies and the Production of National Cultures*, AES Monographs Series, 2.
6. Ver, por ejemplo, S. LIEBERSON y M. C. WATERS (1989), «The rise of a new ethnic group: the 'unhyphenated american'. A selection from the new census monograph on ethnicity», *Items*, 43 (1).
7. Es frecuente que al eliminarse el sistema colonial aparezcan nuevas identidades nacionales construidas para «hacer» los substratos de los nuevos Estados independientes. En el caso de Ruanda,

aglutinando sus grupos étnicos originarios que en estos días vemos como se descomponen de nuevo para emerger sangrientamente enfrentados. La propia resistencia a los colonizadores por parte de los somalíes, junto a su fuerte autoestima, su solidaridad genealógico-míticamente construida y su fantástico desprecio por el conjunto de sus vecinos, les ha llevado a consolidar un fuerte nacionalismo, cuando se han producido condiciones favorables, apoyado en su fe islámica frente a las potencias occidentales; lo han reconducido posteriormente a una fuerte oposición a lo que «los somalíes ven como políticas imperialistas del gobierno etíope» (I. M. LEWIS, 1961: 269, *A Pastoral Democracy*, Oxford: Oxford University Press). Otras veces, como en el caso azande y el de otros imperios africanos y americanos, las identidades sumergidas en el silencio político de muchos pueblos conquistados por sus vecinos, han emergido después de la colonización occidental y se han fortalecido aún más con su descolonización. El movimiento sociorreligioso Aleluya pentecostal de los gitanos europeos y el movimiento asociativo gitano de la Unión Romani son también ejemplos de identidades emergentes que propician la unificación de segmentos o de grupos muy laxamente autoidentificados hace pocos años (P. WILLIAMS, 1991, «Le miracle et la nécessité: à propos du développement du pentecôtisme chez les tsiganes», *Archives des Sciences Sociales des Religions*, 73: 79-98; T. SAN ROMÁN, 1994, *op. cit.*).

Por otra parte, la identidad étnica suele ser multireferencial y segmentaria, desde el nivel de identificación local hasta, incluso, el continental. Evans-Pritchard señalaba la segmentariedad identitaria de los nuer a través de un sistema de filiación en el que se autoidentificaban desde el linaje mínimo hasta el ser nuer. Los iroqueses, tal como L. H. MORGAN los conoció entre 1844 y 1850, se agrupaban en *cinco naciones* confederadas, cada una de las cuales se dividía en ocho *tribus* y cada tribu se dividía a su vez de manera que cada una de sus divisiones perteneciera a una de las naciones y no a las otras. Por ejemplo, «[...] la tribu wolf estaba dividida en cinco partes, y cada una de esas partes se situaba en cada una de las cinco naciones. El resto de las tribus estaba sujeto a la misma división y distribución [y] [...] entre las partes separadas de cada tribu existía un lazo de hermandad que unía a las naciones entre sí con vínculos indisolubles [...]». De esta forma los iroqueses mantenían identidades múltiples, desde la global de la Confederación a la tribal (wolf o bear, por ejemplo), la división tribal (mohawk o séneca de wolf o de bear, por ejemplo) a la nación respectiva (séneca o mohawk) (L. H. MORGAN, 1901, vol. 1: 77, *League of the Ho-De-No-Sau-Nee o Iroquois*, New York: Herbert M. Lloyd, ed., 2 vols.). La comunidad de identidades se correspondía así con solidaridades cruzadas que permitían una solidaridad global en la Confederación.

Una identidad segmentaria puede observarse en muchos lugares y pueblos. Los ashanti de África occidental, por ejemplo, desarrollan un fortísimo patriotismo en torno a su comunidad local, se consideran todos ellos ashanti y se identifican a un nivel superior y de forma también enérgica como un pueblo agogo o asokore, de los que los ashanti son sólo una tribu, una parte (M. FORTES, 1947, «The Ashanti», *The Geographical Journal*, vol. 110: 149-179; (1948), «The Ashanti social survey», *Rhodes-Livingstone Journal*, 6: 1-36; (1950), «Kinship and marriage among the Ashanti», A. R. RADCLIFFE-BROWN y D. FORCE, eds. (1950). Ver, por ejemplo, R. FOX *et al.* (1990), *op. cit.*

No consta, en cualquier caso, que existan problemas de autoidentificación ni en esta segmentación ni en esas situaciones plurales ni en aquellos cambios ni en presencia de conglomerados de identidades. La construcción de la identidad europea emprendida por la UE puede tener otros problemas, pero no parece que éste sea el central.

8. T. TODOROV (1989: 93), *op. cit.*

9. T. SAN ROMÁN (1994) 1ª Parte. *La diferencia inquietant*. Barcelona: Serveis de Cultura Popular/Altafulla. Traducción al castellano y ampliación de la obra, *La diferencia inquietante* (1997), Madrid: Siglo XXI.

10. Remito a varios trabajos de A. SAYAD para estos aspectos: (1991), *L'immigration ou les paradoxes de l'alterite*, Bruxelles: De Boeck-Weismann; (1987), «Les immigrés algériens et la nationalité française», en S. LAACHER, ed. (1987), *Questions de nationalité: histoire et enjeux d'un*

code, París: L'Harmattan; (1984), «Tendances et courants dans les publications en sciences sociales sur l'immigration en France depuis 1960», *Current Sociology*, ISA, 32 (3), tomo 2, Sage Pub.; (1983), «Maghrébins en France, émigrés ou immigrés?», *Annuaire de l'Afrique du Nord*, París: CRESM-CNRS.

11. J. HABERMAS (1991), «Cittadinanza e identità nazionale», *Micromega*, 5, diciembre-enero 1991.

12. M. BANTON (1967), *Race Relations*, Tavistock-Basic Books.

13. Cf. LE BAS CHOPARD (1986), *De l'égalité dans la difference. Le socialisme de Pierre Leroux*. París: Press Fond. Nat. Sc. Politiques: 250. Citado por P. A. TAGUIEFF (1987), *La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*, París: La Découverte.

14. Ver por ejemplo los trabajos ya citados de P. A. TAGUIEFF (1987), G. GOSSELIN (1992) y el de GIL DELANNOI (1993), «La teoría de la nación y sus ambivalencias», *Teorías del Nacionalismo*, Barcelona: Paidós.

15. P. A. TAGUIEFF (1987: 431), *op. cit.*

16. M. HORKHEIMER (1978), «La Théorie critique hier et aujourd'hui», en L. FERRY (1978), *Théorie Critique*, París: Payot, p. 369. Citado por TAGUIEFF (1987: 422), *op. cit.*

Educación y cultura desde la diversidad de géneros

MARINA SUBIRATS MARTORI
Universitat Autònoma de Barcelona

Tanto la cultura como la educación han sido construidas, a lo largo de la historia y en todas las culturas conocidas, desde una visión androcéntrica. Esto quiere decir que, de hecho, coexisten dos formas culturales, la que se ha transmitido a las mujeres, que no era considerada como cultura y que cuando ha formado parte del sistema educativo lo ha sido desde una posición marginal, y la que se ha transmitido a los hombres, que se ha considerado «la» cultura, la única posible y por tanto la que debe de tener un carácter universal. Los grados de exclusión o inclusión de las mujeres en la cultura dominante, masculina, varían según las sociedades, como varían también los puntos de contacto entre las culturas destinadas a cada sexo. De hecho son estas culturas diferentes aquello que llamamos, en el mundo académico, «género». Y digo en el mundo académico porque el término género se ha convertido ya en un término emblemático, de valor político, y por tanto su utilización es cada día más equívoca.

En el momento actual la estricta jerarquía entre la cultura masculina y la cultura femenina ha empezado a agrietarse. No ha desaparecido, pero se tambalea un poco. Los límites de acceso de las personas de un sexo a la cultura del otro, o, para decirlo de otra manera, a las pautas de género del otro, son menos rigurosos que en el pasado. Con alguna circunstancia que, sin embargo, se debe comentar: mientras ha habido un gran esfuerzo de las mujeres para poder acceder libremente y en condiciones de igualdad a la cultura masculina, porque como he dicho más arriba era «la» cultura, no se ha producido el movimiento contrario; los hombres no han accedido a la cultura femenina, que, de hecho, ni tan sólo es reconocida como tal.

¿Cuál es, pues, la situación que se nos presenta actualmente en este terreno y qué se debería hacer, desde este punto de vista? Ambas preguntas tienen respuestas muy claras, a mi entender, y muy contrastadas en el conjunto de las sociedades occidentales, aunque también podríamos constatar algunas diferencias entre ellas. Pero el diagnóstico, por decirlo así, es suficientemente general como para pensar que la cultura catalana no tiene ninguna especificidad en este sentido.

La situación actual es la de la posibilidad del acceso de las mujeres a la cultura masculina en unas condiciones, si las comparamos con los hombres, que se acercan a la igualdad, a pesar de que aún no sean idénticas. Al mismo tiempo que la cultura femenina, tanto la de carácter popular como aquella que ha tomado formas características de la alta cultura, es muy desconocida. Ignoramos todavía una gran parte de lo que han hecho las mujeres al largo de la historia, aquello que han escrito, han descubierto, han pintado o han pensado. Los fundamentos de la cultura común siguen siendo, por tanto, androcéntricos, y, en este sentido, desequilibrados. Si hablamos, más concretamente, de la cultura catalana, las investigaciones de estos últimos veinte años han permitido recuperar alguna cosa de lo que han hecho las mujeres, alguna figura aislada; algunos fragmentos de nuestra historia. Probablemente sólo la punta del iceberg, si tenemos en cuenta, por ejemplo, que una investigación hecha hace unos cuantos años para tratar de recuperar el nombre de escritores de teatro que se hubiesen expresado en cualquier de las lenguas del territorio español ha mostrado una riqueza totalmente insospechada hasta ahora para los mismos eruditos en la materia. Todo hace pensar que esta situación puede haberse producido también en otros terrenos, y que todavía hay muchos tesoros ocultos que se deberían rescatar.

Así pues, ¿qué se debe hacer en el terreno de la cultura? Por decirlo sintéticamente: recuperar las aportaciones de las mujeres en el pasado, tanto las de alta cultura como las populares, y darles el lugar que merezcan, en función de su aportación real, en la cultura común; en segundo lugar, hacer la crítica de todo el legado cultural del pasado, para mostrar sus aspectos androcéntricos y rectificarlos cuando sea necesario. Doy un ejemplo para hacerlo más comprensible: los análisis de la obra aristotélica han mostrado abiertamente el carácter sexista y androcéntrico de sus fundamentos, cosa explicable por el momento de su escritura. Pero hace falta que, cuando se estudie esta obra como una de las bases del pensamiento occidental, queden correctamente situados sus errores, como quedan cuando se refieren a la física, y no sigan utilizándose como una autoridad respecto a las mujeres. Otro ejemplo, más moderno: en sociología ha sido necesario revisar muchos de los conceptos básicos, y entre ellos el de trabajo, que durante mucho tiempo fue usado como sinónimo de trabajo productivo, dejando fuera, como a no trabajo, el trabajo reproductivo, más habitual de las mujeres en aquel momento. Una cultura que quiera ser realmente universal ha de restablecer el equilibrio.

Aún un tercer aspecto, en relación a la cultura: el sistema de valores. También el sistema de valores, y sobretodo el que se ha transmitido en la educación formal, lleva la huella de la jerarquía entre valores femeninos y masculinos. Hay que hacer desaparecer esta jerarquía, y que los dos aspectos de la vida, el ámbito privado y el ámbito público, por decirlo así, o si se quiere el trabajo reproductivo y el trabajo productivo, o bien la racionalidad y la emotividad, tengan el mismo peso y la misma importancia en nuestra vida, tanto en la de los hombres como en la de las mujeres.

Si se hiciera todo esto, en este terreno los problemas educativos habrían desaparecido. Pero estos cambios son muy lentos, y la educación formal transmite todavía dos géneros, el femenino y el masculino, muy diferenciados. En las actuales circunstancias de la sociedad, que necesita, por un conjunto de razones que no podemos detallar aquí, personas con capacidad de autonomía tanto en el aspecto económico como en su capacidad de supervivencia cotidiana, la transmisión de los géneros, hecha además de una manera desequilibrada, con mayor importancia al género masculino, es hoy altamente negativa para las chicas, pero también, cada vez más, para los chicos. Es por esta razón que se debe trabajar para un cambio en el sistema educativo sin esperar que todas las piezas culturales estén a punto, sino que se deben incorporar ya, desde ahora, todos los cambios posibles con el fin de alcanzar una cultura en la que los modelos de comportamiento de los dos sexos pierdan sus fronteras, y constituyan una cultura común de posibilidades disponibles para todos los individuos. Cosa que no quiere decir que no se mantengan las diferencias sexuales, que nadie discute, sino que la sociedad no atribuya determinados comportamientos u obligaciones a los individuos en función del sexo.

De nuevo, en este sentido, ¿en qué punto nos encontramos en Cataluña? Como en la producción cultural, hay una buena base, porque en los últimos veinte años se ha trabajado bastante, tanto en las universidades, que lo han hecho más en el sentido de restablecimiento de una memoria colectiva y crítica del androcentrismo, como en las escuelas, en las que muchas maestras han investigado, ensayado y conseguido cambios importantes. Existen, por tanto, unas bases metodológicas para conseguir este cambio cultural; hay que aplicarlas de una manera más sistemática, y tenerlas más presentes en la formación del profesorado. En estos dos aspectos se ha de decir que quizá Cataluña ha avanzado menos que otras zonas de España, aquellas que formaban parte del llamado «territorio MEC», en el que se produjo un esfuerzo más prolongado y sistemático por introducir lo que conocemos como «coeducación», y que va mucho más lejos que la enseñanza mixta.

Una última observación: durante bastante tiempo, conseguir un cambio en el sistema educativo era una cuestión de justicia para las mujeres, un requisito para alcanzar la igualdad de oportunidades sobre la que se construye toda sociedad democrática. Actualmente, un conjunto de signos hacen pensar que es, sobretodo, una necesidad para los hombres. Los cambios en el ámbito del trabajo remunera-

do, la falta de ocupación, los cambios en las relaciones familiares, etc., tienen como consecuencia una serie de desajustes entre la personalidad masculina tipo, aquello que llamamos «género masculino», y las situaciones reales a las que se ven sometidos los hombres jóvenes. El modelo del héroe, por decirlo de una manera simplificada, es cada día más inaccesible a la vida real, y la frustración que se deriva es una de las razones de la violencia y la agresividad que se observan en muchos centros educativos. Creo que se debe llamar la atención sobre estos hechos para que el diagnóstico que hacemos en relación a determinados problemas no sean erróneos, y comprendamos que la diversidad de géneros y su integración en un modelo único comienza a ser una necesidad universal para las nuevas generaciones.

Debate

*Aportaciones de otras áreas
a la formación de
valores democráticos*

La aportación de la didáctica de las ciencias sociales en la formación de valores democráticos: la diversidad de pueblos y culturas en España

JOAN PAGÈS BLANCH
Universitat Autònoma de Barcelona

«España sólo saldrá adelante si nos vamos diciendo educadamente las cosas que pensamos sin plantear exclusiones.»

(MARAGALL, P. (1997): «El estado plurinacional. Un punto de vista común». *El País*, jueves 28 de agosto, p. 16).

En un reciente Congreso Internacional sobre la formación de maestros en Europa, celebrado en la UAM, fui interpelado por una estudiante de magisterio de educación física, creo recordar que de Ciudad Real, por haber utilizado en la mesa redonda en la que participé la expresión «en mi país» al referirme a Catalunya. La alumna esperó al final de la mesa redonda para cuestionarme e interrogarme, muy educadamente, sobre la utilización de esta expresión. Para ella no existía más país que España. Catalunya no era más que una Comunidad Autónoma, tal como le habían enseñado en la escuela, no un país. En el mismo Congreso participaron ponentes ingleses, franceses, italianos y alemanes y hubo que recurrir a la traducción simultánea, a excepción del ponente alemán que se expresó en un correcto castellano. Cuando solicité a las azafatas el perceptivo aparatito para poder seguir las ponencias traducidas me indicaron el número del canal a través del que podía seguir la conferencia en castellano. Al preguntarles, en qué canal podía seguir la ponencia traducida al catalán me miraron sorprendidas y no supieron qué decir. Imagino que me tomaron por loco o, simplemente, pensaron que les tomaba el pelo.

Sirvan estas dos anécdotas para plantear una reflexión que aún no ha aparecido en el Simposium y que está muy bien sintetizada en la frase de Pasqual Maragall que preside mi intervención.

¿Cuáles deberían ser las aportaciones de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación de un profesorado capaz de impulsar en las escuelas valores tales como la diversidad, el pluralismo, la tolerancia y el respeto hacia la diversidad de los pueblos y de las culturas existentes en esto que hemos convenido en denominar España?

El reciente debate sobre la reforma de las Humanidades ha servido para remover, una vez más, la superficie de las aguas de un lago en el que nos da pánico sumergirnos: las profundas aguas de la enseñanza y el aprendizaje democrático, del aprender a aprender para ser, pensar, sentir y actuar como demócratas. De aprender a convivir con los demás sin considerarlos ni nuestros enemigos ni nuestros competidores.

La conciencia de la diversidad, de la diferencia cultural y étnica está empezando a calar en la enseñanza como consecuencia del importante trabajo de muchas ONGs, de colectivos de renovación pedagógica y aún de algunas administraciones educativas. Sin embargo, la diversidad, el derecho a la diferencia, se refieren casi siempre a personas y a colectivos de origen no europeo y tienen como finalidad fundamental acercar a la juventud a otras realidades distantes culturalmente y evitar la formación de conductas racistas. A la par, se pretende construir una conciencia europeísta desde las escuelas y cada vez más abundan los materiales curriculares que apuntan a este sentido. Entretanto, sin embargo, en España subsisten los tópicos y el desconocimiento de las características de las personas, los pueblos y las culturas que la forman pervive como hace veinte, cuarenta o cien años. Y no sólo pervive, sino que es fomentado desde diferentes medios de opinión e ignorado en las escuelas, en el currículo y en la propia formación del profesorado.

La enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia, ha sido y sigue siendo utilizada como un instrumento cultural para la creación de conciencia nacional o nacionalista por parte de todos los poderes políticos sin excepción (incluso un pequeño país como Andorra busca en el currículum del área aquellos elementos que le permiten establecer diferencias entre ser andorrano y ser cualquier otra cosa). Es evidente que la enseñanza de las Ciencias Sociales ha de permitir a los niños y a las niñas, a la juventud, saber de dónde proceden, cuál es su identidad —familiar, social, cultural, económica, política— y en qué mundo va a transcurrir su vida. Pero, ¿la identidad de una persona, de un conjunto de personas que ocupan un territorio y que comparten una herencia cultural —no económica, por supuesto— más o menos común conduce irremediamente a establecer categorías tales como «la identidad nacional»? ¿obliga a enseñar a los niños y niñas y a los jóvenes a valorar a los demás desde la homogeneidad, desde una supuesta unicidad y no desde la diversidad?

No es mi pretensión entrar a analizar la génesis del concepto nación ni su impacto en el currículum escolar. Es un tema bastante conocido. Si quiero, en cam-

bio, poner de manifiesto algunos resultados de esta situación de desconocimiento mutuo que existe en España y cómo dar respuesta a los mismos desde la escuela. Y también apuntar algunas alternativas que ayuden a romper un círculo vicioso que difícilmente se romperá sólo desde la esfera del debate político.

Una investigación sobre las concepciones anticatalanas de los alumnos de 3º de BUP de una localidad madrileña

En una tesis de maestría que recientemente dirigí, Jesús Peña (1996), su autor, analizó las concepciones de un grupo de alumnos de 3º de BUP de una localidad de la periferia de Madrid sobre Cataluña y los catalanes como punto de partida de la experimentación de una unidad didáctica sobre La Revuelta Catalana de 1640. Partía del supuesto que entre el alumnado existía un sentimiento anticatalán pero quería comprobar hasta qué punto este supuesto era cierto y en qué se fundamentaba. Pasó dos cuestionarios previos al alumnado: uno, en noviembre de 1995 — momento de alta crispación política contra el gobierno socialista—, el otro, en abril de 1996, poco tiempo después de que el Partido Popular venciera en las elecciones generales de marzo de dicho año. Su sorpresa fue comprobar que las opiniones de un sector del alumnado se habían modificado como consecuencia de los cambios políticos acaecidos en el país aunque seguían existiendo algunas posturas recalci-trantes contra todo lo catalán. La comparación de los resultados de ambos cuestionarios le permitió sacar las siguientes conclusiones:

- «— La influencia que los medios de comunicación tienen en la idea que los alumnos se configuran de Cataluña.
- Igualmente, las cuestiones de carácter deportivo afectan de forma clara a la hora de generar posturas y prejuicios anticatalanistas.
- La conciencia por parte de la mayoría del alumnado de que existe cierto grado de anticatalanismo en el resto de España, más acusado en la Comunidad de Madrid.
- Un conocimiento de la situación política mayor del esperado» (p. 43).

Conocido el punto de partida, su propósito era enseñar a este alumnado otra imagen de Cataluña e investigar como a través de una determinada concepción de la enseñanza de la historia era posible incidir en las ideas previas y en los prejuicios anticatalanes de estos estudiantes. El tema elegido, como ya he dicho, fue la Revolta Catalana de 1640. Las conclusiones a las que llegó Peña, después de la experimentación de su propuesta, le permitieron afirmar con evidencias que «el conocimiento, análisis y valoración de un hecho histórico concreto de la historia de Cataluña» favoreció la reducción del sentimiento anticatalanista en este alumnado. Su investigación concluía con las siguientes palabras:

«[...] me gustaría que el mismo planteamiento que he utilizado para llevar adelante esta tesis de maestría fuera llevado a la práctica en otras zonas de España, y no sólo en referencia a Cataluña. Por ejemplo, la imagen estereotipada de los madrileños como chulos o centralistas que seguro existe en Barcelona —como en otras muchas zonas— o la de los andaluces como vagos, también pueden intentar derrumbarse desde el aula, a partir de un mejor conocimiento de su historia y de situaciones presentes que permitan al alumno acercarse con el menor número de registros posibles a ciudadanos de diferentes comunidades autónomas. No rechazo con ello la importancia que tiene el conocimiento y estudio de la Historia local en la formación del alumno (al contrario, me parece algo fundamental), pero si considero que de no establecerse relaciones con ámbitos de estudio más generales pueda caerse en una Historia *localista*, más favorecedora de actitudes integristas y de rechazo a los demás por simple desconocimiento» (p. 75-76).

Este trabajo pone en evidencia, a mi modo de ver, dos hechos relevantes: la influencia de los medios de comunicación en la creación y el mantenimiento de estereotipos y la posibilidad de combatirlos desde una enseñanza que anteponga la búsqueda de la verdad a la creación de dogmas.

La existencia de estereotipos, de prejuicios, entre los jóvenes y los no tan jóvenes es un factor de distorsión del conocimiento social que tiene enormes repercusiones en la construcción de una imagen de los demás, pero también de la propia imagen. Las repercusiones de estos sesgos van más allá del conocimiento social y afectan las conductas y los comportamientos de las personas y de las sociedades. Han sido y son objeto de numerosos conflictos muchos de los cuales se resuelven a través de la violencia.

La investigación sobre la reproducción de unas determinadas imágenes de los otros en las escuelas y en los currículos de Ciencias Sociales han sido objeto de atención en los últimos años y han aparecido abundantes materiales para hacerles frente. Se ha investigado la presencia de estereotipos en los libros de texto y en los materiales curriculares, en especial en relación con el tratamiento del género y de la etnia. Investigaciones etnográficas como las compiladas por Woods y Hammersley (1995) en Estados Unidos sobre el género, la cultura y la etnia en la escuela ilustran el creciente interés por descubrir y atacar las razones de la persistencia de valores antidemocráticos en el currículo y en las prácticas educativas y alertan sobre sus posteriores consecuencias. También en España estos temas han sido objeto de preocupación y de investigación pero siguen estando poco presentes en el aula y en los currículos cuando se trata de aplicarlos al conocimiento de nuestra propia diversidad cultural, de enseñar las razones por las que España es una realidad cultural plural.

La diversidad cultural como valor y como objeto de estudio

El problema no es, por supuesto, exclusivo de España sino que se produce en mayor o menor medida en todos los lugares donde coexisten personas con culturas distintas, con lenguas, tradiciones y conductas diferentes a los de la mayoría. La escuela y el currículo suelen prescindir de esta pluralidad —o la tratan marginalmente— en aras a imponer una imagen supuestamente unitaria de la comunidad estatal o nacional de la que forman parte, por razones históricas, estos colectivos. La función del profesorado se limita, en muchas ocasiones, a reproducir esta imagen sin cuestionar su validez ni sus orígenes.

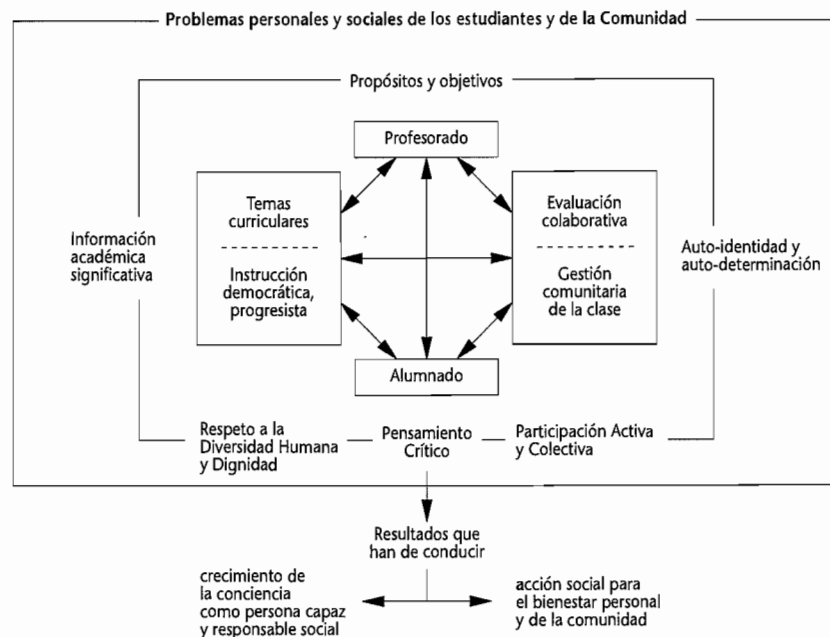
Las creencias del propio profesorado juegan, a menudo, a favor de la reproducción de esta imagen y de los estereotipos que la acompañan. No en vano, se ha demostrado que el peso de las creencias y de las ideologías del profesorado es determinante a la hora de ejercer su profesión y tomar decisiones en torno a los saberes y a las prácticas educativas. Por ello, es conveniente que el profesorado en formación aprenda cuáles son sus actitudes y creencias, y cuál es el origen de las mismas (Richardson, 1996). También es conveniente que su formación humanística se apoye en un profundo conocimiento de su propia realidad pues sólo a través del mismo podrá conocer los mecanismos históricos y culturales que presiden la construcción de cualquier realidad social y aplicarlos al conocimiento de otras.

El ejemplo de las escuelas libres afroamericanas del estado de Mississippi (USA) puede ser útil para ilustrar como un sector del profesorado de Ciencias Sociales intenta partir del conocimiento profundo de la realidad de su alumnado para vacunarlos contra posiciones excluyentes y xenófobas (Chilcoat y Ligon, 1994). Entre sus metas destacan:

- a) el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico para el examen de las condiciones y experiencias de las comunidades;
- b) el aprendizaje académico como fundamento de la vida democrática, centrado en un conocimiento útil y política, social y económicamente relevante;
- c) el aprendizaje de la diversidad humana y el reconocimiento de la dignidad de cada persona, trabajando para la igualdad y la justicia de toda la humanidad.

Su modelo educativo se refleja en el cuadro de la página siguiente.

Este ejemplo constituye un valioso intento de superar el contexto cultural en el que se desarrolla la vida del alumnado y en el que se forma su visión del mundo a fin de predisponerlo para comprender y aceptar la diversidad como un bien común de la humanidad. Sin duda, la situación de la población afroamericana, y de otras minorías étnicas norteamericanas, es distinta de la realidad española pero no por



ello deja de ser ilustrativo el carácter innovador de esta experiencia en el sentido de hallar respuestas positivas a situaciones muchas veces profundamente injustas y discriminadoras.

La diversidad cultural y los estereotipos

La diversidad cultural, lingüística, histórica de los pueblos de España es una realidad legalmente asumida por la mayor parte de la población al votar la Constitución. Sin embargo, es también una realidad el profundo desconocimiento que tenemos los unos de los otros, que tiene la mayor parte de la sociedad española de esta diversidad. La descentralización política del estado no supuso más que un acto político —sin duda trascendental para el presente y el futuro de España— pero no ha ido acompañado de una tarea educativa que nos acercará más al conocimiento mutuo.

Ni el ministerio de educación ni las comunidades autónomas con competencias educativas abordaron en el momento de la reforma curricular cómo debía tratarse la diversidad en el currículo ni fomentaron la enseñanza de la diversidad como un valor y como un objeto de estudio. Es más, muchas comunidades autónomas con competencias, como por ejemplo la catalana, pero no únicamente la catalana, apro-

vecharon la ocasión para crear un currículo en el que la creación de una identidad nacional o regional presidió la selección de los contenidos. Pocas veces se alzaron entonces para alertar de los riesgos de esta instrumentalización de los saberes sociales, históricos y geográficos. La consecuencia es bien conocida: cuando se produce el cambio de gobierno, y el PP accede al poder en el estado, descubre que el currículo del área no es centralista, que la historia de España —una determinada visión de la historia de España— no constituye un lugar común en la enseñanza de las jóvenes generaciones de españoles y españolas. Que la historia de España ha sido substituida por la historia de cada comunidad!!

En otros lugares he denunciado (por ejemplo, Pagès, 1994a y 1994b) los intentos del gobierno catalán de utilizar el currículo del área para crear «conciencia de pertenencia» a la nación catalana, para crear conciencia de identidad catalana. Me he preguntado y he discutido si sólo existe una única manera de ser catalán o catalana y quién decide cuál es esta manera y cómo se consigue alcanzarla. He intentado demostrar que a pesar de las declaraciones de principios contenidas en este sentido en casi todos los currículos de todo el mundo, la enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia no ha logrado crear conciencia de identidad nacional en casi ninguna parte.

Por otro lado, he defendido la existencia de la diversidad en el seno de cualquier colectivo aunque comparta elementos comunes que lo distinguen de otros colectivos. La diversidad es un elemento básico de cualquier sociedad democrática. La representación que cada persona tiene de su propia realidad, y la manera de ser y actuar en ella es tan válida como la de cualquier otra persona siempre que respete las derechos fundamentales y las reglas del juego democrático. Por ello señalaba la importancia de conocer profundamente cómo se ha creado la imagen —la historia— de cada comunidad, porque a través del descubrimiento de las reglas que se han utilizado y se utilizan podremos enseñar las falacias y las medias verdades que se ocultan detrás de unos conocimientos que refuerzan, más que combaten, los estereotipos que utilizamos para valorarnos y valorar a los demás, Hobsbawm (1988), en el prólogo a la edición catalana de la obra realizada en colaboración con Ranger, señala:

«[...] també ens interessien les 'tradicions' que són 'inventades' o construïdes d'una manera més deliberada, especialment quan estan connectades amb la política. On es troba més invenció d'aquest tipus, o on és més necessari que els historiadors en siguin conscients és en el desenvolupament dels nacionalismes moderns. [...] Les 'nacions' es veuen obligades a inventar-se una història pròpia [...] perquè busquen en el passat les preocupacions del present, encara que llavors no existissin. [...] als polítics i als agents de publicitat, a qui el que importa principalment no és si un símbol o un mite corresponen a la veritat històrica, sinó si la gent se'l creu i, per tant, és efectiu [...] (p. 8-9)»

Las naciones actuales y, en nuestro caso, las comunidades autónomas, tienen poderosos elementos para divulgar su modelo estandarizado de ciudadanía sin necesidad de recurrir a la enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia. Sin embargo, no renuncian a ello y, en consecuencia, siguen intentando presentar un modelo único del pasado y del presente, presentando una interpretación de la realidad como si fuese la propia realidad. Este hecho, unido a las dificultades propias del aprendizaje de estas disciplinas, puede reforzar los estereotipos que ya posee el alumnado como consecuencia de vivir en sociedad. Gardner (1993) alerta de los riesgos de una enseñanza que no combata los estereotipos sociales, especialmente importantes en el ámbito de las humanidades y de la historia. Para él:

«[...] los estudiantes pueden aprender a dar interpretaciones 'adecuadas' de los acontecimientos históricos o lecturas correctas de novelas u obras de teatro clásicas cuando están bajo la guía de un maestro o profesor que personifica el compromiso de la respuesta correcta. No pueden aportar formas epistémicas sutiles que les ayudarían a salir con éxito en los exámenes formales. Pero cuando se les pregunta acerca de los mismos tipos de acontecimientos o de personajes algún tiempo después, puede que retrocedan a sus modalidades más tempranas, más enraizadas y más estereotipadas de interpretación del comportamiento humano. [...]

Las comprensiones sofisticadas en los estudios humanísticos e históricos comportan un reconocimiento de las ocasiones en las que las teorías ingenuas populares son adecuadas, así como un reconocimiento de las circunstancias en las que se tienen que invocar formas epistémicas más complejas», (p. 178-179)

¿Cómo reaccionar ante esta situación?, ¿Cómo enseñar a los maestros y a los profesores a combatir el papel de los estereotipos en la comprensión y valoración de los demás?, ¿qué hemos de enseñar para que las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia estén al servicio de la diversidad de los pueblos y culturas españolas y fomenten el respeto, la tolerancia y la comprensión mutua? Mi intención no es dar respuesta ahora a todas estas preguntas sino ponerlas encima de la mesa para seguir en el debate.

Las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia tienen un rico repertorio de hechos, problemas, situaciones, conflictos, etc. que han requerido para su análisis y comprensión de la construcción de conceptos y teorías explicativas aplicables a cualquier realidad social. Los métodos de la construcción del conocimiento también son comunes a cualquier científico social de cualquier lugar del mundo. La mayor parte de los problemas que constituyen el objeto de estudio de estas disciplinas son comunes a cualquier colectividad. La diferencia está en la solución que cada una de ellas ha dado a los mismos. Ahí radica, en mi opinión, uno de los elementos que nos permiten, a través de estudios comparativos llegar a comprender y valorar la importancia de la diversidad de respuestas a problemas comunes,

comprender y valorar la diversidad de culturas, tradiciones, lenguas e historias que existen en España.

En mi intervención he pretendido plantear un tema que se relaciona directamente con la educación en valores pero que tiene otras connotaciones. Requiere mucha más investigación para conocer el alcance y las repercusiones de los estereotipos en la imagen que tenemos los españoles de nosotros mismos y de cada uno de los pueblos que integran esta realidad denominada España. Requiere imaginación a la hora de elaborar propuestas que presenten enfoques creativos y sugerentes para abordar la diversidad como un fenómeno a respetar y a defender. Requiere una cierta beligerancia ante la autocomplacencia por lo propio y el desprecio por lo ajeno. Y, requiere, sin duda, el compromiso del profesorado en la búsqueda de la verdad y de la formación de una conciencia que permita al alumnado dudar de sus creencias, cuestionarlas, debatirlas y cambiarlas cuando comprenda los fines que pretenden quienes las han creado y divulgado.

Quiero concluir citando un párrafo del último premio Pulitzer de novela, el irlandés Frank McCourt (1997), cuando recuerda su experiencia como alumno de una clase de historia en su Irlanda natal:

«[...] tenemos que sabernos todas las fechas importantes de la historia irlandesa. Nos dice qué es lo importante y por qué lo es. Ningún maestro nos había explicado antes los porqués. Si preguntabas por qué, te pegaban en la cabeza. 'Saltarín' no nos llama idiotas y si se le hace una pregunta no le da un ataque de rabia. es el único maestro que se detiene a decir:

—¿Entendéis lo que estoy diciendo? ¿Queréis hacer alguna pregunta?

Todos nos quedamos impresionados cuando dice que la batalla de Kinsale, en mil seiscientos uno, fue el momento más triste de la historia irlandesa, una batalla muy reñida en la que ambos bandos cometieron actos de crueldad y atrocidades.

¿Actos de crueldad en ambos bandos? ¿En el bando irlandés? ¿Cómo puede ser? Todos los demás maestros nos habían dicho que los irlandeses siempre lucharon con nobleza, que siempre lucharon de forma limpia. [...]

Si perdieron sería por culpa de los traidores y de los delatores. Pero yo quiero enterarme de lo de las atrocidades irlandesas.

—Señor, ¿cometieron atrocidades los irlandeses en la batalla de Kinsale?

—Si, en efecto. Cuentan las crónicas que mataron a algunos prisioneros, pero no fueron ni peores ni mejores que los ingleses.

El señor O'Halloran no puede mentir. Es el director. Durante todos estos años nos han estado diciendo que los irlandeses eran siempre nobles u que pronunciaban discursos valerosos cuando los ingleses iban a ahorcarlos. Ahora, O'Halloran «el Saltarín» está diciendo que los irlandeses hicieron cosas malas. ya sólo falta que diga que los ingleses hicieron cosas buenas. Dice:

—Tenéis que estudiar y que aprender para poder llegar a vuestras propias conclusiones sobre la Historia y sobre todo lo demás, pero no podéis llegar a conclusiones si tenéis la mente vacía. Amueblaos la mente, amueblaos la mente. Es vuestro tesoro, y nadie en el mundo puede entrometerse en ella. (p. 220-221).

«Amueblar» la mente de nuestro alumnado para que saquen sus propias conclusiones sobre el pasado, su propio pasado, y sobre el presente, su propio presente, puede ser una solución para comprender el valor de la diversidad. «Amueblar» la mente del profesorado de enseñanza primaria y secundaria es un requisito imprescindible para que actúen como profesionales comprometidos con la diversidad. «Amueblar» nuestra propia mente —nuestro saber didáctico— es el mejor antídoto para rechazar versiones «verdaderas, únicas y estereotipadas» de una España que nunca más ha de volver a ser «una y grande» sino plural, libre y democrática. Este es uno de los retos a los que la Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia, y en general todas aquellas personas que nos dedicamos a la formación del profesorado, deberá hacer frente pronto cuando la «comisión de los treinta» decida qué enseñar de España y de cada Comunidad Autónoma.

Bibliografía

- CHILCOAT, G. W.; LIGON, J. A. (1994): «Developing Democratic Citizens: The Mississippi Freedom Schools as a Model for Social Studies Instruction». *Theory and Research in Social Studies*, vol. XXII, 2, 128-175.
- GARDNER, H. (1993): *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- HOBSBAWM, E. J.; RANGER, T. (1988): *L'invent de la tradició*. Vic: Eumo.
- MCCOURT, F. (1997): *Las cenizas de Ángela*. Madrid: Maeva.
- PAGÈS, J. (1994a): «Els continguts d'història del currículum de la Generalitat: una anàlisi crítica». *L'Avenç*, 177, 49-52.
- PAGÈS, J. (1994b): «Per què i què ensenyar i aprendre de Ciències Socials a finals del segle XX? Anàlisi del currículum de primària i secundària de la Generalitat». *Perspectiva Escolar*, 182, 9-20.
- PEÑA, J. (1996): *La Revuelta Catalana de 1640. Una unidad didáctica orientada hacia la reducción del sentimiento anticatalanista en Madrid*. Madrid: IEPS/Universidad Carlos III. Master de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Ciencias Sociales.
- RICHARDSON, V. (1996): «The role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach», en SIKULA, J. (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. Second edition. A Project of the Association of Teacher Educators. Nueva York: Macmillan, pp. 102-142.
- WOODS, P.; HAMMERSLEY, M. (1995): *Género, cultura, etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona: Paidós/MEC.

Religión y valores democráticos

RAMON PRAT I PONS
Director de l'Institut Superior de
Ciències Religioses de Lleida

Introducción

Vivimos una época histórica llena de posibilidades, pero con muchos retos y dificultades. Esta situación afecta, también, a la vivencia religiosa.

La relación de la vivencia religiosa con los valores de la sociedad democrática está pasando de la confusión, la separación y la privatización, al diálogo. Reflexionaremos sobre este diálogo de cara a la elaboración de los valores.

I. Valores democráticos

1. La sociedad occidental, pluralista y secularizada, ha replanteado el lugar de la religión en la sociedad. Estamos caminando hacia una nueva ubicación de la experiencia religiosa en el interior de la sociedad.

2. El punto de encuentro entre los objetivos políticos de la sociedad global y el sentido interno de la religión en el mundo es el bien común y el respeto a la dignidad de la persona humana. En la búsqueda del bien común es necesaria la participación y la cooperación de todos los hombres y mujeres. Vamos aprendiendo a pactar, a decidir y actuar socialmente según la voluntad de la mayoría, pero todavía nos cuesta mucho respetar a las minorías y practicar la tolerancia con todos. Este aprendizaje pasa por el respeto al bien común y a la dignidad de la persona humana. La religión es una dimensión existencial personal que, vivida en comunidad, puede contribuir a la búsqueda de este bien común y al respeto a la dignidad de la persona.

3. El núcleo de la democracia es la convivencia de cara a respetar y a fomentar los derechos humanos individuales, los derechos sociales y los derechos ecológicos. La articulación del respeto a la dignidad de la persona humana individual, a la dignidad de la convivencia social y a la naturaleza es la clave de la felicidad personal, de la justicia y de la paz social. Estos objetivos políticos son, también, propios de la religión, ya que la religión pretende enseñar a amar y el amor es la realización práctica del principio de la dignidad de la persona, de la solidaridad y de la conciencia ecológica. La religión añade a los derechos humanos individuales, sociales y ecológicos, los derechos de Dios sobre la tierra, es decir, el testimonio de Dios como garantía de los derechos de las futuras generaciones a vivir en la Tierra, casa común de la humanidad.

4. La democracia formal, a pesar de todos sus límites, es la mejor escuela de aprendizaje de la solidaridad. Este aprendizaje no es siempre un camino rectilíneo. Sin embargo podemos decir que, a largo plazo, está verificado que es un camino positivo. Para que este aprendizaje sea un camino real de crecimiento humano, es necesario disponer de una información correcta, realizar un debate público, abierto, sincero y veraz, y tomar una opción decidida por la autonomía personal que nos hace a los seres humanos únicos e irrepetibles.

5. Este talante democrático de aprendizaje de la autonomía y de la solidaridad está bien expresado mediante la fórmula tradicional de la *libertad, la igualdad y la fraternidad*. La tarea educativa de la sociedad consiste en transformar esta formulación y estos principios en una vivencia real cotidiana que conduzca a la felicidad y la paz. En esta perspectiva la tarea educativa democrática tiene muchos puntos de encuentro con la vivencia religiosa.

6. La experiencia histórica nos demuestra que este camino está lleno de contradicciones, que ponen de relieve la grandeza y la pobreza de la persona humana y de la sociedad. Por esta razón en la situación presente, más allá del triunfalismo ingenuo, del cinismo corrosivo, del escepticismo perplejo y de la instalación en una tranquila desesperanza, emerge una pregunta que hay que contestar, a todos los niveles y entre todas las fuerzas sociales, para continuar avanzando por el camino: ¿Qué da de sí la vida? ¿Qué podemos y debemos esperar? La respuesta a esta pregunta no aporta soluciones y mediaciones técnicas, pero plantea el punto de partida correcto para buscar pedagógicamente estas mediaciones entre todos y de una manera eficaz.

II. Los valores religiosos

1. Los valores religiosos emergen de la totalidad de la persona que es multidimensional. Entre estas dimensiones personales podemos destacar las más básicas:

la dimensión técnica de cara al dominio de la tierra mediante el trabajo, la dimensión afectiva de cara a las otras personas, la autoestima mediante la conciencia y la libertad, la dimensión ética, la dimensión estética, la dimensión utópica, la dimensión trascendente... Todas estas dimensiones confluyen en el diálogo entre la interioridad personal y la relación afectiva con las otras personas, naturaleza y historia.

2. La pregunta religiosa no es una pregunta arqueológica, sino que es la pregunta por el sentido. Esta pregunta por el sentido no es un interrogante que nos planteamos artificialmente, sino que podemos decir que la persona, en sí misma y desde su nacimiento, es una pregunta viva. La pregunta religiosa directa es: ¿Estamos solos; sí o no? La respuesta a esta pregunta abre otras preguntas ulteriores, entre las cuales podemos subrayar las ya citadas: ¿Qué da de sí la vida? ¿Qué podemos y debemos esperar? Es el principio de la esperanza, que no hay que confundir con el optimismo.

3. La religión vivida con madurez, ayuda a educar los valores ofreciendo una respuesta a la necesidad básica de la persona humana de «religar» todas las dimensiones de la existencia consigo misma, con los otros, con la naturaleza y con Dios. Esta unidad antropológica da sentido a la vida, a la intimidad personal, a la relación con los demás, al amor y al trabajo, al nacimiento y a la muerte, a la lucha y a la contemplación y, en definitiva, ayuda a asumir las responsabilidades históricas personales y sociales sin perder la capacidad de «reír y jugar». De hecho, «religar» la vida ayuda a:

- unificar el interior de la persona: cuerpo, inteligencia, afectividad y espiritualidad;
- potenciar la inserción social participando en el aprendizaje de la vida: convivencia familiar, experiencia de la amistad y del enamoramiento, transmisión de la vida, participación activa en la vida del barrio, del pueblo, del país, de la internacionalidad y, en definitiva, la toma de conciencia de las estructuras económicas, culturales, sociales, políticas y religiosas del mundo;
- construir la justicia y la fraternidad, abiertas a la esperanza, que brota de la trascendencia de la persona humana, de la sociedad y de la historia;
- experimentar la esperanza creyente en la vida diaria, como superación del pesimismo desmovilizador, y del optimismo superficial ingenuo. Esta es la esperanza que sitúa todos los acontecimientos en sus justas proporciones.

4. La religión puede contribuir al desarrollo de las actitudes democráticas, desde la autonomía personal, desde la solidaridad y desde la luminosidad de la esperanza trascendente que:

- estimula la resistencia y la lucha contra todo intento de manipulación;
- potencia la cooperación y el compromiso de cara a la justicia y la paz;
- invita a la práctica de las «bienaventuranzas» (Mt. 5, 1 ss.), realizadas en la «misericordia» (Mt. 25, 31 ss.), como anuncio público de una esperanza que no muere.

III. Interrelación

Estas reflexiones suscitan la necesidad de avanzar hacia un diálogo crítico y abierto que sitúe la religión en su lugar correcto dentro de la sociedad democrática y que aproveche toda su aportación de cara a la elaboración de una escala de valores autónoma, solidaria y esperanzada. Por otro camino avanzaremos hacia un modelo social, tal vez bien organizado técnicamente, pero individualista, competitivo, frío y que ha renunciado a la utopía realista de la esperanza trascendente. De esta manera, quizás, estemos preparando el terreno para todo tipo de fundamentalismo cultural, social, político y religioso. Para avanzar en el diálogo abierto y crítico es preciso:

1. Superar

- el *dualismo*, o separación entre la vida política y la vida religiosa en la vivencia personal y en la comunitaria;
- la *confusión*, o falta de autonomía de la vida política y de la vida religiosa en el interior de la sociedad secular y pluralista;
- la *privatización*, o reducción de la vivencia religiosa a la esfera del mundo particular, renunciando a participar en el debate público.

2. Realizar

- el *diálogo* abierto y crítico, o interdependencia y cooperación, de cara a potenciar el respeto a la dignidad de la persona humana, de cara a la construcción del bien común, y de cara a la educación de los valores democráticos, sin ningún tipo de exclusión;
- la *paciencia activa* que, con sentido de proceso histórico, realiza un diálogo sin condiciones, sin plazos y a fondo perdido.

3. Caminar

- hacia la *unidad interior* de la persona concreta, única e irrepetible;
- hacia la construcción de una sociedad *participativa, justa y fraterna*;
- hacia la «*esperanza entendida como misterio*» (G. Marcel).

Conclusión: la fuerza transformadora de la pobreza humanizadora.

Arquitectura y formación de los valores democráticos

RAMON MARIA PUIG ANDREU
Arquitecto

1. Introducción

La buena arquitectura puede ayudar a mejorar las relaciones sociales, la convivencia, las libertades individuales y colectivas... Pero esto generalmente también puede suceder, a pesar de la arquitectura, con la mala arquitectura.

Buenas causas, como por ejemplo la solución de una necesidad colectiva, como la de la vivienda, pueden dar origen a muy mala arquitectura... y al revés, la guerra, la opresión, las injusticias sociales, el control de las conciencias, ha llenado el planeta de obras maestras, como fortalezas amuralladas, palacios, templos, residencias de potentados, pirámides... Por descontado, lo contrario también es cierto. Buenas causas se pueden traducir en buena arquitectura y motivaciones con orígenes abyectos, en aún peores resultados arquitectónicos.

En realidad lo que sucede es que la obra arquitectónica suele poseer un alto grado de autonomía con respecto a los determinantes que la condicionan y a los objetivos a que sirve. Es por esto, que establecer alguna relación entre arquitectura y formación de valores democráticos resulta más bien problemático.

2. El hecho arquitectónico

La arquitectura como obra, es el resultado de un proceso de creación de características muy especiales. Una propuesta arquitectónica, no es consecuencia de un trabajo lineal, de una aplicación directa de unos conocimientos o de unas normativas. No es un problema que se resuelva con simples cálculos. Es, por el contra-

rio, la resultante de un proceso dialéctico, ambiguo, en el que se manejan más variables que funciones y por lo tanto, con múltiples resultados posibles. Variables, por lo demás, heterogéneas, desde las más estrictamente definibles, como las necesidades inmediatas y elementales (protección, consistencia, uso...) a otras solicitaciones más aleatorias (contexto, carga simbólica, belleza...) El arquitecto, en su trabajo, lo que persigue es ordenar este campo de variables, jerarquizándolas, viéndose obligado a eliminar algunas que puede considerar menos imprescindibles, para poder equilibrar así el sistema y poder deducir una solución.

Este proceso, aunque se realiza con la pretensión de ser lo más racional posible, no es científico, ni lineal, ni obedece a receta alguna. Es dialéctico, es personal, es arbitrario... es artístico. La resolución del sistema se traduce en un resultado. Y este resultado es una forma. Y esto es precisamente lo específico del trabajo del arquitecto. El arquitecto es un técnico especialista en la creación de formas útiles y, en consecuencia, en el control formal del territorio y de la ciudad.

3. La transmisión de conocimientos

Es precisamente en el estadio conceptual, proyectado tanto sobre el conocimiento como sobre la creación, y especialmente sobre la enseñanza de la arquitectura, donde podemos entrever la posibilidad de encontrar relaciones entre arquitectura y formación de valores democráticos.

- 3.1. En efecto, en el hecho arquitectónico, como ya se ha dicho, inciden una serie de factores computables relacionados con la construcción o con el uso, que se pueden analizar, normativizar y explicar con un alto grado de objetividad y de racionalización. Los conocimientos técnicos son los más fácilmente transmisibles. Su aceptación no suele comportar ninguna implicación ética, ni siquiera voluntarista.
- 3.2. Pero además, en el hecho arquitectónico, inciden una serie de factores formales, de índole analógica, pero también abstracta, de naturaleza funcional pero también gratuita, que a veces, siguiendo ciertas convenciones sintácticas y a veces subvirtiéndolas, constituyen lo que podríamos entender como la componente retórica de la arquitectura. Este es un dominio mucho más aleatorio e indeterminado que el técnico, objeto de múltiples e insistentes intentos de normativización, consistentes en agrupar por familias (estilos) las distintas convenciones sintácticas. Pero a su vez, es un dominio en continua evolución y objeto también, de perversas, y a veces geniales, transgresiones y roturas. La identificación con un estilo, o la posición en contra de todo estilo, es una cuestión difícilmente racionalizable, sujeta

a prejuicios, a herencias culturales, a modas periódicas y a la sensibilidad personal. Por lo que parece que, tanto la comprensión como la enseñanza de la componente retórica de la arquitectura, sólo tiene sentido en un sistema de valores abierto, en el que las únicas normas posibles, aquellas de las que se da noticia como referentes históricos, pero no como incitación a la identificación con unas u otras. A partir de aquí, sin embargo, ya sea por afinidades culturales muy acentuadas, por circunstancias históricas de rotura, por el peso del genio personal o el entusiasmo militante, se entiende que se aglutinen movimientos de cierta entidad alrededor de una u otra convención normativa, con resultados a veces banales, a veces consistentes, a veces geniales...

- 3.3. Por último, más allá de la técnica y de la retórica, en el hecho arquitectónico inciden unos factores, los creativos, ya totalmente incontrolables. El porqué una forma determinada a veces aparece a priori y se impone por encima de, y antes de toda formulación técnica o funcional... El porqué una forma deducida en principio de un análisis funcional va adquiriendo autonomía, llegando incluso a poder revertir el proceso y modificar la función original... El porqué muchas propuestas arquitectónicas son simples problemas bien (o mal) resueltos, y en cambio otras, incluso puede que peor resueltas, destilan algo, un encanto, una fuerza, un misterio... que nos atrae, nos subyuga, nos emociona... El porqué de todo esto está fuera del dominio racional. Es el territorio de las querencias, de los tabúes, de la sensibilidad, de la imaginación, de la intuición, del genio... del mundo personal del creador, de sus propios demonios. Constituye lo que podríamos entender como la componente poética de la arquitectura. La poética es propia de cada creador y prácticamente intransferible como conocimiento estructurado. Se da testimonio de ella a través de la propia obra y se puede intentar transmitir un reflejo de la misma, con explicaciones muy personales, generalmente con demasiada carga literaria... pero no se puede enseñar. No hay recetas. Ni peor maestro, que el que quiere imbuir dogmáticamente su propia poética a sus alumnos. Y no suele haber peores discípulos, que los que pretenden ser unos clónicos de sus maestros.

4. Conclusión

Visto esto, se comprende que entender y sobre todo enseñar arquitectura, implica la aceptación de un sistema abierto de valores, tanto para las cuestiones de contenido como para las instrumentales.

Todo el proceso de creación arquitectónica está presidido por la indeterminación. Indeterminación en el estadio técnico, por el exceso de condicionantes, indeterminación en el estadio retórico, por lo aleatorio de las convenciones, indeterminación en el estadio poético por su irracionalidad intrínseca. Substraer de esta indeterminación el material necesario y suficiente como para obtener un resultado correcto y susceptible de convertirse en real, en una obra físicamente existente, sólo es posible a base de poseer un alto potencial de visión global ante los fenómenos complejos y una gran capacidad de síntesis para saber dimensionar los problemas. Esto es, comprensión de la complejidad de la realidad, concepción relativista del conocimiento y de la praxis, valoración de la renuncia en la elección de prioridades, apreciación de la diferencia, espíritu crítico, antidogmatismo...

En definitiva, toda actuación arquitectónica es resultado de un pacto, de un consenso, entre valores, por lo que se comprende que entender y sobre todo enseñar arquitectura, sí puede tener alguna relación con «la formación de valores democráticos».

La educación de valores en las «Escoles Bressol Municipals» de Lleida

ROSA MARIA ACERET VILAMAJOR,
OLGA ARMENGOL NIETO, JOSEPA GODIA FARRÉ,
MARTA ELCACHO RODA, AURORA ROMA CHINÉ,
CARMEN ROMA DE ASSO, ÀNGELS ROSELL SIMÓN,
ANA MARIA SOLÁ CERVILLA
Maestras de las «Escoles Bressol Municipals» de Lleida

1. Introducción

Los padres de nuestra sociedad, por necesidades laborales o creencias ideológicas, necesitan «escolarizar» a sus hijos desde muy temprana edad en centros donde se debería tener en cuenta la necesidad de considerar al niño como un todo personal. Es necesario, también, atender este aspecto para que el niño/a logre un desarrollo global de todas sus potencialidades dentro de un sistema complejo como es la escuela.

2. ¿Qué son las «Escoles Bressol Municipals»?

Las «Escoles Bressol Municipals» son centros educativos cuyo objetivo primordial es el de contribuir a la educación de los niños y niñas, en mutua colaboración con los padres y con el equipo pedagógico, y en el marco de un acuerdo en el que:

- se respeta la evolución de cada niño y niña y se le ayuda a conseguir un desarrollo integral, dentro de un ambiente de *libertad, autonomía y afecto*, en un espacio adecuado a su edad (rico para poder experimentar y crear);
- se sigue la metodología de la pedagogía activa, globalizadora, buscando la propia experimentación a partir del contacto del niño y la niña con la realidad que le envuelve, respetando siempre el proceso que le es natural y propio.

Para que:

- el niño y la niña construyan su identidad personal con la imagen positiva y justa de sí mismos;
- el niño y la niña vivan su relación con los adultos libre y satisfactoriamente.

Recibimos niños y niñas de 1 a 3 años sin ninguna clase de discriminación social, física, cultural o de origen.

3. ¿Qué entendemos por valores en las «Escoles Bressol Municipals» de Lleida?

Entendemos los *valores* como un objetivo educativo, que parte del ideal humano y que ayuda a ser más persona. La *actitud* como la disposición a despertar en el niño para adquirir y asimilar un valor; el *hábito* cuando esta actitud resulta fácil de ejecutar; y la *norma* la explicitación, a nivel colectivo, de un valor.

Así pues, los valores nos llevan a integrar determinadas normas, actitudes y hábitos que se aprenden en la familia, en la escuela y en la sociedad en general.

Por lo tanto, entendemos necesario en «l'escola bressol» trabajar los valores en el respeto a uno mismo, a los otros y al entorno, donde su educación es muy importante, englobando la tolerancia, la libertad y la atención a la diversidad.

La educación como elemento muy valioso, es un buen medio para desarrollar los valores de la persona donde, por ejemplo, la autonomía en el niño le permite reforzar su autoestima y, en consecuencia, ser más feliz.

Queremos hacer énfasis en qué es lo que entendemos por educar. Educar es formar a las personas en la autonomía, en la responsabilidad y en la capacidad para adoptar sus propias decisiones.

Educar es preparar para la vida; haciendo que la escuela cumpla, como finalidad, el papel socializador dotando a los niños/as de recursos y valores, para integrarse en el medio social donde viven.

El porqué de la importancia de la educación del niño/a en los valores

El ser humano nace con unas características propias que le permiten su primera adaptación al medio físico. Nace, además, en el seno de una familia donde encuentra cubiertas todas sus necesidades; y es la familia la primera encargada de introducirlo en el mundo social y cultural; es el primer contexto de socialización.

Es en la familia donde realiza sus primeros aprendizajes, establece los primeros vínculos afectivos y empieza a relacionarse con las pautas y hábitos sociales.

Posteriormente el niño/a entra en interacción con los otros elementos sociocul-

turales: otros familiares, vecinos, amigos, escuela, medios de comunicación..., los cuales también inciden en su desarrollo.

La educación del niño/a se realiza primordialmente por medio de la familia y la escuela; y la incorporación a la escuela amplía sus posibilidades educativas como complemento de la familia.

Los padres, maestros, compañeros y otros adultos, con quien interactúa el niño/a, son intermediarios entre él/ella y el medio sociocultural, convirtiéndose así en factores educativos.

Así pues, desde que nace, el ser humano entra en interacción con diversos contextos educativos (tanto formales como informales). Según Coll (1986) la educación, de acuerdo con la visión constructivista del aprendizaje, es «un conjunto de prácticas y actividades mediante las cuales los grupos sociales quieren conseguir el desarrollo de sus miembros».

La diferencia fundamental entre el contexto educativo escolar y el resto de contextos, es la intencionalidad por conseguir unos objetivos educativos. Pero éste (el escolar) no puede obviar las diversas influencias de los otros agentes educativos.

La escuela ha de ser una «escuela abierta» que posibilite y potencie las relaciones con el entorno, y que establezca fuertes lazos con las familias buscando una estrecha colaboración, participación y cooperación para un mejor desarrollo educativo del niño/a.

Por lo tanto, la escuela en nuestra sociedad, puede cumplir un papel complementario de las familias menos favorecidas, facilitando una mayor cantidad y calidad de estímulos, de organización y de afecto,... que mejore sus oportunidades futuras ofreciendo el derecho a la no-discriminación.

En la educación infantil se da la etapa de formación de la personalidad del niño/a, por esta razón es tan importante que la transposición de los valores se inicie en este periodo.

4. ¿Qué valores y actitudes queremos transmitir y potenciar?

La educación en «l'escola bressol» tiene una doble finalidad:

- potenciar al máximo las posibilidades de los niños/as a través de la acción educativa;
- dotar al niño de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos para su posterior adaptación a futuras exigencias, a futuros problemas...

Esta doble finalidad se concentra en ámbitos de actuación, de los cuales, los que tienen más relación directa con la educación y la transposición de los valores, es decir, ponerlos al alcance para que se adquieran, son:

- el desarrollo de las relaciones interpersonales: «l'escola bressol» se propone contribuir al descubrimiento de la identidad de cada niño/a en relación con la existencia de «los otros», y hacer posible el desarrollo de su individualidad en la interacción con los otros;
- el desarrollo de la sociabilidad: «l'escola bressol» es el contexto idóneo para el aprendizaje de las reglas que rigen la vida del grupo, y determinados tipos de comportamientos (solidarios, cooperativos y tolerantes);
- el desarrollo de la autoestima y el respeto a sí mismo: el objetivo será el desarrollo de sentimientos positivos hacia uno mismo y hacia los otros. Se propone facilitar la adquisición de una imagen positiva y ajustada de sí mismo, facilitándole el acceso al conocimiento de sus posibilidades y limitaciones, de forma que este conocimiento contribuya al afianzamiento de su autoestima;
- el desarrollo del respeto al entorno, al medio natural y social.

La transposición de los valores en la «escola bressol»

La «escola bressol», al igual que el resto de centros educativos, está inmersa en la sociedad, sometida a sus valores y a sus dinámicas.

En cuanto a la sociabilidad, es en esta etapa 0-3, donde el niño/a aprende progresivamente a vivir, a conocer y a valorar al otro, a colaborar con los otros, a considerar a los otros y a respetarlos. Aprende unas pautas de comportamiento, de comprensión, de satisfacción de necesidades afectivas, emocionales, personales, intelectuales, de relación,... La sociabilidad considerada desde tres vertientes: la relación con los otros, la relación con el mundo que le envuelve y el conocimiento de sí mismo, que le lleva a expresar sus sentimientos y deseos, a comunicarse, a sentirse querido y seguro, feliz.

Es importante proporcionar equilibrio en las actitudes de los adultos, en la dependencia/independencia, coherencia en las normas y los valores que deben ir adquiriendo.

Las normas de convivencia, los valores, llegan a ser muy importantes, ya que ofrecen pautas de comportamiento, marcan unos límites de actuación, ayudando a discriminar lo que socialmente esta bien y lo que no. Las normas ayudan a organizar la vida del niño/a y a comprender e integrar los valores imperantes en la familia y la escuela.

Las normas facilitan asumir responsabilidades. Se trata de establecer criterios basados en la vida diaria dentro de la familia y de la escuela. Por eso, es importante que la familia y la escuela establezcan comunicación y se pongan de acuerdo en las normas y los valores que podemos potenciar conjuntamente. Es necesario que la familia tenga información de lo que la escuela tiene programado en este sentido.

Los contenidos

En «les escoles bressol» los valores se transmiten mediante el modelo del adulto que comunica unas actitudes determinadas y trabajando los hábitos.

El trabajo de los hábitos, en cada «escola bressol», queda implícitamente reflejado en toda actividad educativa, manteniendo una actitud abierta ante cualquier situación.

La adquisición de hábitos aporta seguridad y eficacia al desarrollo progresivo de los niños/as. Los hábitos adquiridos se convierten en la base para el aprendizaje de actitudes, valores y, posteriormente, normas.

Aprovechando el aprendizaje en un ambiente de libertad, tolerancia y respeto a la diversidad; tenemos la gran responsabilidad de poner los cimientos de los valores del futuro de la persona y de la sociedad, con nuestro modelo como adulto (éste es muy importante en todas las etapas educativas) y con el trabajo sistemático, no solamente de los contenidos de hechos y conceptos, sino de los procedimientos y, sobretudo actitudinales del D.C.C.

La adquisición de los valores implica una interiorización y, por lo tanto, un aprendizaje y un proceso.

Son una disposición de conducta estable; «estar dispuesto a»... quiere decir realizar estas conductas y, por lo tanto, se tienen que dar las condiciones necesarias para que se produzca esta adquisición por nosotros mismos y en un entorno adecuado.

Las actividades

En cuanto a las actividades, cabe destacar que los niños/as desde muy pequeños son capaces de hacer cosas por ellos mismos. Es evidente que tienen ya unos conocimientos previos sobre la cultura que llamamos educación, y que será diferente según el niño/a. Será preciso transmitir de forma intencional y sistemática los contenidos conceptuales/cognitivos, procedimentales y actitudinales y, es evidente que es necesario enseñarles la manera de hacer y ser muy constantes en hacerlo, repitiendo muy a menudo las cosas. Es decir, nuestra tarea es hacer de mediadores e ir ayudándolos a que cada vez hagan más cosas por ellos mismos, sabiendo pedir ayuda cuando realmente le hace falta.

En las «escoles bressol», la manera de transmitir los contenidos culturales como forma socialmente admitida y valorada, es el trabajo de hábitos que ocupa una parte muy importante del tiempo. Desde nuestro punto de vista, es importante tener presentes los diversos aspectos que los niños desarrollan con estas actividades, en diversas situaciones (a menudo diarias y repetitivas) convirtiéndose en rutinas cotidianas.

Es necesario tener siempre presentes las características individuales de cada niño/a en sus diferentes momentos evolutivos, en su peculiaridad, para no pedirle una cosa que no puede hacer y, a la vez, procurando que no se quede estancado en su desarrollo. Trabajar los hábitos en un ambiente de comunicación y relación afectiva, donde los contextos dan soporte al lenguaje y las actividades tienen sentido por ellas mismas, ayuda a los niños/as a interiorizar estos hábitos y a automatizarlos cada vez más, caminando hacia una mayor autonomía personal.

Para no extendernos, solamente exponemos un pequeño listado de los contenidos actitudinales, objetivos y algunos ejemplos de las actividades más significativas:

	CONTENIDOS	OBJETIVOS	ACTIVIDADES (ejemplos)
DESCUBRIMIENTO DE UNO MISMO	Valoración positiva de uno mismo.	Darse cuenta de las nuevas conquistas, posibilidades y confiar en las propias capacidades de aprendizaje.	Lavarse las manos. Ir al servicio solo. Colgar la bata, el abrigo, la bolsa...
	Valoración positiva de propias producciones.	Respetar las propias producciones.	Exposición de trabajos.
	Iniciativa, constancia en la acción y esfuerzo en vencer las dificultades superables.	Manifestar iniciativa en las actividades, placer en los nuevos descubrimientos y esfuerzo ante las dificultades.	Jugar libremente sin la ayuda del adulto.
	Autoprotección ante los peligros.	Darse cuenta del peligro, saber evitarlo y pedir la ayuda del adulto cuando sea necesaria.	Bajar las escaleras y cogerse a la baranda.
DESCUBRIMIENTO DEL MEDIO NATURAL Y SOCIAL	Adaptación al entorno escolar y a las normas.	Participar en las actividades y conocer las normas básicas de hábitos en la escuela.	Juego libre, simbólico, cooperativo...
	Estimación, respeto e interés por el marco natural y social.	Respetar de manera más autónoma los elementos del entorno y las normas.	Recoger el material. Tener la clase ordenada y la escuela limpia. Salidas.
	Participación y adecuación comunicativa.	Interesarse por escuchar, comprender y decir las cosas.	Conversaciones, cuentos, diálogos...
	Respeto a las producciones y trabajos de los compañeros.	Compartir con sensibilidad las aportaciones de los demás.	Exposición y observación de trabajos, murales... a su alcance, comentarlos y respetarlos.
	Valoración y respeto del medio.	Observar y explorar el espacio de la escuela.	Tirar los papeles a la papelera.
	Interés y constancia en las actividades colectivas.	Participar, colaborar y cooperar en las actividades.	Desayuno.

Al planificar las actividades se tienen en cuenta las necesidades del niño/a, la organización del espacio, el tiempo, para facilitar la autonomía, la participación y la cooperación; los espacios llevan a asumir diversas actitudes ante las diferentes actividades de enseñanza-aprendizaje; donde se han de aceptar y cumplir las normas establecidas, la comprensión de su necesidad y sus límites.

La temporalización

La organización del grupo-clase durante la jornada escolar va cambiando para dar cabida a las diferentes situaciones. Durante todas las actividades trabajamos los hábitos, pero, es cierto que hay diferentes momentos de la jornada que son más oportunos que otros para trabajar unos hábitos en concreto, teniendo en cuenta que las actividades del día se organizan según la necesidad. Por ejemplo:

- *Al entrar*, las normas sociales: buenos días; decir adiós a la persona que lo ha traído a la escuela.
- *En el juego libre*, el respeto por los otros, ayudarlos, esperar el turno, negociar en un conflicto; el respeto por el entorno, respetando los juguetes, el material, las normas.
- *Al recoger*, colaborar en la colocación de cada cosa en su sitio. Normas: sentarse cuando se ha acabado la tarea y estar en silencio.
- *En el juego cooperativo*, la convivencia al conocer a los compañeros, jugar en el espacio correspondiente, respetar el juego y la tarea del otro, hablar sin gritar, recoger los juguetes, limpiar los utensilios utilizados, y guardar las cosas cuando se ha acabado la tarea.
- *Al desayunar*, respetar las normas referentes a la nutrición: lavarse las manos antes de comer, ir a buscar el desayuno, sentarse en la silla, comer correctamente y no levantarse, comer solo y de la forma más limpia posible, utilizar la servilleta, recoger las cosas empleadas, guardar la bolsa en su sitio, limpiarse la cara y las manos así como los utensilios utilizados y la mesa. (En nuestra exposición esta actividad la vamos a desarrollar más ampliamente.)
- *En la limpieza y autonomía*, al lavarse las manos: subirse las mangas, enjabonarse, enjuagarse, secarse, abrir y cerrar el grifo, procurar no mojarse, bajarse las mangas, esperar turno, compartir el espacio...

La evaluación de los objetivos propuestos

Como los valores no son directamente observables, nos fijamos en las conductas, es decir, la evaluación se realiza por la observación directa de indicadores comportamentales, de la manera más objetiva posible, teniendo en cuenta las ca-

racterísticas y necesidades del niño/a, las relaciones se establecen en las diferentes situaciones de la conducta específica que queremos evaluar; haciéndola de forma continuada para procurar ofrecer la ayuda necesaria para que el niño/a pueda superarse poco a poco.

Pensamos que la función principal de la evaluación educativa es la de obtener información y datos que nos permitan adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta evaluación la utilizamos para plantearnos las intervenciones posteriores y así incidir en: la dinámica del grupo docente, la dinámica del grupo de la clase, las familias, otros miembros de la comunidad educativa, etc.

Para esta finalidad utilizamos las entrevistas (iniciales y durante el curso), las pautas de observación (como técnicas de observación sistemática, fotografías, diapositivas...), teniendo en cuenta el proceso de aprendizaje que se va realizando en las diferentes situaciones.

La evaluación se realiza de forma continuada, a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así pues, en el inicio de la actividad nos interesa detectar los conocimientos previos, nos fijamos en las acciones que el niño/a realiza, teniendo en cuenta que hace y cómo lo hace. Durante el proceso se analizan de forma individual, las ayudas que necesita por parte del adulto, valorando los progresos que realiza y, al final, nos fijamos en cómo ha ido el proceso.

5. Estrategias a la hora de plantearlo a los padres

La educación se entiende como una actividad compartida familia-escuela y, es necesario ponerse de acuerdo. La comunicación y la buena relación son los ejes fundamentales, así como la forma más adecuada para llegar a una cooperación. La calidad de la relación es fundamental para poder transponer los valores, donde las necesidades de los alumnos (como personas más vulnerables), de los padres y de los maestros son respetadas mutuamente.

La importancia del modelo

Es muy importante la calidad y la intensidad en las relaciones que se establecen y de cómo éstas son tratadas por los adultos que rodean al niño/a, para poder realizar la transposición con coherencia en la intencionalidad.

El intercambio de información resulta imprescindible para poder llegar al acuerdo y la colaboración entre los adultos que atienden al niño en una atmósfera de tranquilidad.

El afecto en las relaciones es fundamental en estas edades, así como el respeto y la consideración como persona con su individualidad, que pertenece a una co-

munidad familiar, escolar y social. Todo dependerá del clima de confianza que se establezca entre el adulto y el niño, de la regularidad de las actuaciones del adulto y de la atmósfera creada.

El respeto interpersonal que exista es importante, debido a la gran sensibilidad de los niños al trato que reciben del adulto y de los otros niños y niñas. Será necesario ponernos a su altura en la comunicación, el juego..., respetar su ritmo, personalidad..., que puedan experimentar, que nos merezcan toda la consideración. Si no se siente respetado, difícilmente podrá respetarse a sí mismo y a los otros.

Los valores que queremos transmitir a los niños deben surgir de los modelos de los adultos que conviven diariamente con ellos, como son los miembros de la familia y de la escuela. Les costará hacerlo, si no pueden observar y vivir esta actitud por parte de los adultos (tanto hacia ellos, como entre ellos). Por ejemplo, padres y maestros. Podemos aprender a compartir una merienda, algunas tareas para la escuela, como pueden ser la decoración, la organización de las fiestas populares, las salidas, el álbum de fotos, y muchas otras actividades.

La importancia de la coherencia y la constancia

Debemos de observar las necesidades del niño para poder satisfacerlas. Será necesario estar atentos a sus demandas y saber responder; centrarnos en sus progresos y reconocer el esfuerzo y las contribuciones que el niño hace.

Decidir qué comportamiento queremos reforzar nos lleva a responder a las conductas deseadas con atención positiva. Una sonrisa, una alabanza, un beso, son estímulos que le animarán a repetir la conducta adecuada.

Si la autoridad significa ayudar a crecer, el adulto tiene que ayudar al niño a desarrollarse física y psíquicamente, cuando éste aún no puede responsabilizarse de ello. El aprendizaje del autocontrol se inicia con las indicaciones del adulto, con su apoyo, marcándole los límites necesarios para ayudarlo a crecer hacia su propia libertad. Por lo tanto, es necesario establecer límites razonables que le ayuden a resolver conflictos interpersonales, pero estos límites se tienen que ofrecer de forma constante y clara. Es importante marcar los límites de forma amistosa y tranquila pero, al mismo tiempo, firme.

Las reglas y normas son necesarias en las relaciones humanas. En las familias aportan seguridad a sus miembros. Lo mismo ocurre en la escuela y, como no, dentro del aula. Los límites entre lo aceptable, o no, han de ser claros. Las reglas y normas deben darse a conocer así como también transmitir su necesidad para una mejor convivencia.

Los valores que queremos transmitir deben ser coherentes con el Proyecto Educativo y con el Proyecto Curricular de Centro. A nivel del equipo de la escuela

se han de negociar, para llegar a un acuerdo, aceptado por todos sus miembros, dando así coherencia a la tarea docente.

Como síntesis, transmitir los valores requiere un modelo y también establecer buenas relaciones afectivas. Por esta razón es importante que la familia y el maestro representen un modelo adecuado para el niño.

La escuela es un sistema de relaciones, de responsabilidades compartidas entre padres-educadores-niños. Es necesario crear el ambiente adecuado para facilitar estas interrelaciones, basadas en la confianza mutua y una estrecha colaboración, sin la cual no es posible una verdadera educación.

Un proyecto de trabajo sobre la enseñanza de valores en Educación Infantil

CECÍLIA PERERA I TUGUES
DOLORS VERDIÉ I BALLESTÉ
ROSA JUNCÀ I MICÀS
CEIP de Pràctiques Annexa 1, Lleida

1. Introducción

Justificación de la propuesta

En la didáctica del conocimiento del entorno se ha necesitado todo un proceso social para recuperar en las clases y fuera de ellas el verdadero sentido de la educación, que no se dirige únicamente a la dimensión cognitiva de la persona, aquello que llamamos transmisión de conocimientos, sino que es en la totalidad de la persona en todas sus dimensiones el verdadero objetivo de la educación.

Creemos que el ejemplo es un medio fundamental e imprescindible para educar en valores. Porque el saber ético no es teórico, sino práctico, se aprende más por la vía del ejemplo que por la vía de la teoría, todo y que la teoría nos ayuda a fundamentar y argumentar las opciones que hacemos. Por ello es importante que la educación en valores sea parte de un proyecto educativo general y global. No es suficiente —como decía antes— programar en valores. Tampoco no lo es diversificar la educación en una serie de prácticas que ahora se llaman transversales. Todo ello ayudará y será efectivo si es coherente con un proyecto educativo mínimamente explícito que se refleje en todas las actividades del centro, desde las clases al patio, de las relaciones entre alumnos y maestros a la relaciones de los alumnos entre ellos.

Esto quiere decir empezar a estudiar la realidad y los problemas específicos de cada centro y de su entorno.

Actualmente hay una gran preocupación por hacerlo. Fruto de este interés ha estado esta propuesta de trabajo realizada por las maestras del Ciclo de Educación Infantil de la Escuela Annexa 1, de Lleida.

Ciclo al cual va dirigida la propuesta

Las ciencias sociales corresponden en la etapa de Educación Infantil al área llamada Descubierta del entorno natural y social.

Esta área se divide en cuatro bloques:

- Los primeros grupos sociales.
- La vida en sociedad.
- Los objetos.
- Animales y plantas.

Esta propuesta va dirigida al Ciclo de Educación Infantil y tiene como objetivo global el desarrollo de actitudes y valores en el aprendizaje de esta área.

El objetivo global de esta área es el descubrimiento, conocimiento i comprensión de aquello que configura la realidad del niño, principalmente la realidad que es próxima a su percepción y experiencia.

2. Conocimientos previos

Trabajo previo: hábitos de convivencia, socialización y orden

Hay que fomentar la responsabilidad personal y la solidaridad con los compañeros, sin olvidar hacerlo conjuntamente con la familia.

Los objetivos a conseguir se pueden concretar en las siguientes pautas:

1. Saber escuchar a los compañeros.
2. Esperar que un compañero termine para poder empezar a hablar.
3. Comprender que no siempre han de ser los primeros.
4. No dar empujones para conseguir la cosas.
5. Entrar y salir de la clase sin dar golpes de puerta.
6. Cerrar la puerta cuando se entra o se sale del aula.
7. Tener cuidado de los libros y de los materiales.
8. Colocar la silla debajo de la mesa sin hacer ruido.
9. Estimularlos para que se ayuden mutuamente.
10. Admitir otros niños en el juego.
11. Compartir los juegos y el material.
12. Que aprendan a tratarse afectuosamente entre ellos.
13. Enseñar a hablar en un tono moderado.
14. Participar en la limpieza de la clase.
15. No tirar los papeles al suelo.

16. Respetar las normas que regulan la vida en común de la escuela y hacer servir las normas habituales de tratamiento: saludar, preguntar, agradecer, decir adiós, pedir disculpas, mirar a la cara de quien nos habla...
17. Desplazarse por la escuela con orden respetando el trabajo de las otras clases.
18. Saber cumplir los encargos del aula (poner el tiempo, repartir el material, regar las plantas, etc.).
19. Dejar las cosas cuando es necesario y cederlas de buena gana.
20. Recoger un objeto que le ha caído a el mismo o a otra persona.
21. Establecer un trato respetuoso con todas las persona que trabajan en la escuela.
22. No molestar el juego de los demás en el patio. Jugar en el lugar que corresponde.
23. Bajar las escalaras correctamente.
24. Conocer las dependencias de la escuela, saber utilizarlas y respetarlas.
25. Desplazarse correctamente por la calle cuando se realizan salidas escolares.

Recursos

- Trabajos en grupo: murales, construcciones de elementos para decorar la clase.
- Actividades que ofrecen intercambio: conversaciones, trabajo por rincones.
- Asambleas para introducir el turno de palabra.
- Juegos cooperativos.
- Juegos de reconocimiento del otro, tanto a nivel físico «¿cómo es?» (ejemplo: la gallinita ciega), como de «¿quién es?» (personas con quien vive, qué hace, cosas que le gustan...)
- Juego del Rey del silencio.
- Juego con cassette: hacer un dibujo según el volumen (hacer después una reflexión del resultado).
- Cuentos: La calle sucia (Ressò), La ardilla pulida, Cuento en que todo se hace al revés (ejemplo: El edificio que era necesario romper, de Gianni Rodari).
- Inventar cuentos: Dar personajes en diferentes situaciones (acciones de la escuela) y en gran grupo inventarse un cuento y posteriormente hacer la reflexión.
- Propuesta número cinco (dossier de hábitos de conducta: SEDEC): Es hora de ir al patio.
- Imágenes para inventar historias: El cromo (Gatet Mixet 1).
- Imágenes para ordenar (Gatet Mixet 1, pág. 69): Antonio abre la caja de las piezas, Los niños juegan con las piezas, Guardan la caja en la estantería.
- Dramatizaciones y asambleas.
- Juego: Veo, veo (Para ordenar), Veig, veig, Un lápiz, Hacia el bote, ¿Qué ves?, ¿Dónde tiene que ir?
- Organizar un servicio de responsables.

Factores y variables que es necesario trabajar

	Definición	Propuesta didáctica
Dignidad	Toda persona por el hecho de pertenecer a la especie humana merece consideración, honor y respeto, es decir, tiene un valor irrenunciable.	Si adaptamos este principio a los niños, nos encontraremos que es lógico que la primera experiencia a partir de la cual el niño puede mirar al de su lado como un ser digno es el de haberse sentido él mismo como receptor de la atribución de la dignidad por parte de los adultos que le rodean y encontrarse envuelto en un clima de interrelaciones dignificantes.
Autoestima	Es la percepción y juicio de valor que cada uno hace de sí mismo en relación a atributos positivos deseados i teniendo en cuenta pensamientos y recuerdos de los propios recursos, capacidades, actitudes y conductas.	Como maestras hemos de evitar cualquier juicio negativo o prematuro sobre ningún alumno. Hemos de detectar aquellos niños con baja autoestima para así acentuar las bases y presentarlos a la clase como merecedores del afecto de todos. Por ello sería bueno irles poniendo metas en la colaboración colectiva donde ellos tuvieran éxito delante de los demás. Se ha de conseguir, también, que el niño se sienta querido y aceptado independientemente de sus logros. Es necesario trabajar en los niños la habilidad de «recompensarse»: que encuentren satisfacción con los trabajos bien hechos, independientemente de la comparación con los demás. Es importante evitar que el alumno se motive solamente por criterios de competitividad. Como recurso didáctico podemos utilizar los cuentos, donde destaquen los personajes con conductas sociales que queramos implantar.
Actitudes y habilidades de relación interpersonal	<ul style="list-style-type: none"> • <i>La mirada</i>: que transmita una seguridad del valor i dignidad propios y muestre a la vez un interés y acogida del otro. • <i>La sonrisa</i>: en un momento dado, una sonrisa es un camino afirmante del otro, es un mensaje de obertura. • <i>La salutación</i>: entendida como un ritual de entrada en un lugar para afirmar nuestra presencia y entrar a formar parte del conjunto de personas presentes; se tiene que trabajar como hábito: «¡Buenos días!», «¡Adiós!». • <i>La escucha</i>: La actitud de escuchar es básica. Si los niños y niñas, en sus diversas manifestaciones de expresión verbal y no verbal encuentran en el maestro un interlocutor paciente que los escuche y los entienda, estaremos motivándolos para que entren en el proceso interpersonal de la comunicación y aprendan a escuchar. 	<p>Un paso previo a escuchar es educar el silencio como habilidad de autocontrol, nada fácil pero muy útil, en sus tres vertientes: silencio delante de la naturaleza (se desarrolla la motivación para la observación), delante de los demás (despierta la empatía) y delante de uno mismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Preguntar</i>: Es siempre una muestra de la curiosidad y la sensibilidad humana. Puede ser una llamada al otro, al mundo del otro y por consiguiente un ejercicio de descentralización muy fuerte. • <i>Agradecimiento</i>: Con esta actitud y conducta verbal estamos diciendo a la otra persona que sus actos nos han sido útiles. Hay que evitar la idea de agradecimiento que signifique deuda o compromiso de devolución, y mucho menos dependencia o sumisión al otro. Estaría bien que contribuyésemos a una reciprocidad voluntaria de cooperación y amistad. Como en cualquier otro aprendizaje, la imitación tiene un papel importantísimo. Es por todo esto que los educadores hemos de tener claras y presentes todas estas habilidades de relación interpersonal para que así los niños las aprendan a través de la vivencia personal. A partir de la segunda mitad del segundo ciclo podemos introducir pequeñas conversaciones entre el grupo clase para mostrarles el porqué son necesarias, si les gustan o no... El cuento es un recurso muy útil para destacar la actitud de aquel personaje que vaya ligada la habilidad en que queramos incidir.

Valoración de todo aquello que es positivo en el comportamiento de los demás	El déficit de apreciación lo hemos de superar mediante la atribución de la positividad, prescindiendo de comparaciones, y focalizando la atención en aquel niño en concreto.	Como educadores hemos de valorar aquello que es positivo en el comportamiento de los niños, para afianzarlos en la autoestima, hemos de educarlos de tal manera que ellos también sepan valorar los hechos positivos de los demás. Un trabajo práctico, a partir del segundo ciclo, sería: cuando colgamos a la pared los trabajos de todos los niños (por ejemplo, un dibujo), a menudo nos encontramos que el de aquel niño con menos recursos es menospreciado y ridiculizado por sus compañeros. Aquí, pues, tendríamos que intervenir nosotros y hacer un ejercicio colectivo del tipo: «a ver si sabemos decir una cosa bonita de cada uno de estos trabajos». Este ejercicio mental de encontrar un calificativo positivo se tendría que hacer muy a menudo, para que así se instaurase como un hábito.
La creatividad y la iniciativa	Si queremos un mundo solidario, requiere a menudo grandes dosis de creatividad e iniciativa para superar obstáculos estructurales y presiones del grupo humano del contexto.	El niño ha de buscar, experimentar, descubrir; hemos de exhortarlo a que pregunte el cómo y el por qué. Tienen que aprender a ser persistentes cuando una cosa no le salga bien de entrada. Hemos de motivar para que den ideas sobre la marcha de la clase, actividades, juegos... Hemos de valorar la iniciativa que puedan demostrar.
Comunicación. Revelación de sentimientos	Abrirse a los demás es una manera óptima de conocerse a sí mismo y la comunicación de los deseos es un ejercicio positivo.	No cortarlos y ayudarlos a que se expresen, tanto de manera no verbal como verbal.
Empatía interpersonal y social	Se trata de acoger dentro de nosotros, tanto en el plano afectivo como en el racional, un contenido o una actitud del otro y mostrarle que le hemos entendido realmente. Es necesario estar receptivo y acoger al otro.	Des de muy pequeños se puede orientar la atención hacia el llanto de un compañero, mostrando sorpresa e interés por nuestra parte, y enseñándolos a consolarlo con una caricia y diciendo «guapo no llores»...
Resolución de la agresividad	La iniciativa, la decisión y la persistencia para llevar adelante una conducta, a pesar de los obstáculos situacionales interpersonales o sociales encontrados nos llevaría a una persona que sabe defender y hacer valer sus derechos delante de una injusticia, sin utilizar la violencia.	Son muchos los momentos de conflicto que se viven en la clase, hemos de aprovecharlos para que los niños se den cuenta de que antes de pelearse y enfadarse siempre hay una solución pacífica que gusta a todos.
Cooperación. Amistad. Reciprocidad	Esta última variable es el objetivo global y al mismo tiempo sirve para entrelazar e ir tejiendo las otras variables ya citadas.	Tanto los comportamientos como las actitudes sociales pueden ser aprendidas y mejoradas. El papel del maestro sería el de crear un clima donde ayudar, dar y compartir fueran actitudes reales de interacción. Es necesario crear situaciones donde los niños se tengan que ayudar los unos con los otros y mostrarles cómo es de positivo.

Adquisición y optimización de los comportamientos sociales

Orientados a los niños y niñas	Orientados a los maestros
<ul style="list-style-type: none">• Implicarlos en actividades de ayuda Ejemplo: maestra: «¿me quieres ayudar a limpiar los pinceles?»...• Desarrollar la empatía ayudándolos a captar las necesidades, sentimientos y pensamientos de los demás. Ejemplo: maestra: «¿Qué le debe pasar a la Mónica que llora?» «¿Cómo crees que se encuentra Pablo ahora que se le ha roto el juguete?»...• Ofrecerles posibilidades de trabajo en equipo. Ejemplo: Hacer un trabajo como pintar un dibujo o enganchar gomets o recoger unos juguetes entre dos o tres niños.	<ul style="list-style-type: none">• Ofrecer modelos positivos para los niños en acciones efectivas de comportamiento social (uno de los principios básicos del aprendizaje es la imitación).• Utilizar una disciplina positiva: ofrecer pautas de comportamiento, utilizar métodos de disciplina inductiva, favorecer la autoestima del niño, mantener una actitud cálida, comunicativa y de alto nivel de expectativas con los niños.• Hemos de favorecer las conductas autónomas para encaminarlo a la independencia y confianza en si mismo y así ayudarlo a socializarse.

3. Formulación de hipótesis

Características sociales de los niños y niñas de 3 a 6 años

En esta edad ya podemos distinguir manifestaciones de ternura y afecto hacia los adultos que les son familiares.

La imitación es básica: Siendo querido aprende a querer; si se encuentra amado, cogerá una primera idea que el tiene un valor para quién le rodea, hecho que contribuirá a determinar su autoestima, elemento capital de su sentimiento de seguridad y confianza y una de las variables favorecedoras de este inicio de sociabilidad.

Al ir progresando madurativamente va adquiriendo nuevos recursos de relación: Puede compensar las penas y realizar sus deseos en un terreno simbólico, puede descargar tensiones mediante la transferencia en el juego y la palabra (si expresa con palabras la rabia, no la padece tanto y disminuye la agresividad). Esto le ayudará a adaptarse socialmente.

La afectividad le es esencial; por tanto el castigo y la desaprobación significan una pérdida de valor, una disminución del afecto que le es necesario para sentirse seguro y avanzar. También nos encontramos con la llamada «fase de oposición» que no es más que una crisis de independencia: el quiere actuar solo y la crisis la causa las imposiciones de la voluntad del adulto.

Por tanto, hemos de favorecer las conductas autónomas para encaminarlo a la independencia y confianza en sí mismo, y así ayudarlo a sociabilizarse. Posteriormente, encontramos que el negativismo da paso a una fuerte tendencia al conformismo y a la cooperación. Una vez ha adquirido conciencia de sí mismo, se equilibra y pone la autonomía conseguida al servicio de su adaptación social.

Quiere hacerlo bien y muy a menudo nos pregunta: «¿Está bien así?», cosa que también es indicadora de que no está tan seguro como parece.

En el juego se hacen más frecuentes las interacciones y se amplían: empiezan a moverse en los espacios de la organización colectiva: asociaciones, pactos, regulaciones de actividades, que a menudo chocan con el egocentrismo y la afirmación de cada uno de los miembros del grupo.

La competición se hace más objetiva: quieren rivalizar y superar a los compañeros en todo.

En el niño del segundo Ciclo nos encontramos los deseos de los compañeros son tenidos en cuenta y a menudo oímos: «Ahora haré un agujero y después te dejaré mi pala y tu podrás hacer otro».

En este periodo marcado básicamente por la afectividad, es necesario que los niños se muevan en un ambiente libre para que así sepan sacar provecho de sus errores sin interferencias de menosprecio emocional, y así se harán más aptos para afrontar la realidad, más sociales, menos dependientes del adulto, y avanzarán hacia el camino de la sociabilidad.

¿Qué valores transmite la escuela?

Su función esencial es la de favorecer el aprendizaje de los instrumentos básicos de nuestra cultura, fundamentalmente la lectura, la escritura y el cálculo. De esta función básica se deriva que «la adquisición de conocimientos» es uno de los valores primeros que la escuela transmite por su misma razón de ser.

Del valor del conocimiento se derivan algunos otros:

1. La **laboriosidad** como capacidad y voluntad de trabajo: la escuela quiere niños activos y trabajadores.
2. La **responsabilidad**, entendida como capacidad para responder de sus propios actos, actuar en conciencia y en consecuencia.
3. La **reflexión y meditación** como dominio de los impulsos, capacidad de discriminar los pros y contras de las cosas, tendencia a la objetividad, y tener sentido de la realidad.
4. La **creatividad** o tendencia a establecer relaciones entre conocimientos, vivencias, experiencias, expresar la realidad de manera original, capacidad de soñar y de proyectar...

5. **Sentimiento social**, tener estima por las persona y cosas, sensibilidad y amor para la realidad que le rodea, para la realidad cultural del conjunto social donde se pertenece, por el país...

Hoy en día en nuestras escuelas han aumentado las celebraciones de fiestas populares que quieren revivir las tradiciones sociales.

Las contradicciones sociales llevan a la escuela a optimizar el valor del **pensamiento crítico**. Es decir, enseña a pensar a los niños y niñas más que llenarlos de información, convencida que es mejor aprender a buscarla que no saberla memorizar. Este valor implica otros valores subsidiarios: La participación, la colaboración, la cooperación, la autonomía... En definitiva, que el niño aprenda a pensar y aprenda a relacionarse con sus compañeros y con el medio.

Líneas de trabajo

- a) *La solución de problemas*: Es importante dejar un espacio para que el alumno piense posibles respuestas a través de actividades como son: plantearse interrogantes e hipótesis de trabajo, dar posibles respuestas delante de un problema, aprender a observar el entorno, no precipitarse en la respuesta, ser reflexivo, seleccionar y relacionar conceptos entre sí, transferir lo que ha aprendido en otros contextos, etc.
- b) *El razonamiento*: Es la capacidad de realizar interferencia de acuerdo con la lógica inductiva o deductiva. A través de actividades como son: observar, clasificar y definir conceptos (aquí el lenguaje tiene un papel muy importante), ordenar y establecer relaciones, transferir y saber aplicar los conceptos aprendidos en situaciones nuevas.
- c) *El pensamiento creativo*: Fomentar la creatividad en la educación es esencial como elemento fundamental tanto en la proyección personal en la vida de cada ser humano como en el campo social. El desarrollo del pensamiento creativo del alumno es una obligación de todo maestro, a través de: creación de modelos y esquemas de trabajo; fomentar la imaginación, de la originalidad y la fantasía con cuentos, historietas, dramatizaciones, etc. En resumen, dar libertad de creación y de pensamiento a través de las actividades de clase.
- d) *El pensamiento metacognitivo*: Referido al conocimiento que tenemos de nosotros mismos. Lo que presupone al conocimiento de las capacidades y de las limitaciones sobre el pensamiento de uno mismo en la medida que somos capaces de conocer y pensar. Esto llevaría al alumno a superar sus limitaciones y a desarrollar sus capacidades a través de actividades como son: la planificación, la predicción, la verificación, la comprobación, la su-

pervisión y control de la actividad. Mediante el trabajo de las habilidades metacognitivas, el alumno «dará más sentido a aquello que aprende y se le fomentaran actitudes de curiosidad y deseo de descubrir».

Lógicamente, una enseñanza basada en habilidades de pensamiento ha de tener en cuenta:

- El perfil del maestro.
Ha de saber conectar con la realidad de los alumnos, con su contexto familiar y social para conseguir su máximo desarrollo potencial de acuerdo con el modelo teórico de Vigostky.
- El perfil del mismo alumno.
Se han de tener en cuenta sus intereses, capacidades y motivaciones para que sea activo y capaz de aprender nuevos conocimientos a partir de los que ya sabe, es decir, según la concepción constructivista de realizar aprendizajes significativos.
- El perfil del contexto del aula.
Se han de crear contextos agradables y facilitadores de una buena dinámica de estudio y de relación. Hemos de ser capaces de crear una atmósfera favorable para que tenga la libertad para expresa ideas y opiniones a través de actitudes de: tolerancia y respeto a la opinión de los demás, de libertad de expresión, de compromiso y responsabilidad.

4. Búsqueda de información

Podemos trabajar los valores a partir de...

- Cuentos. Fábulas. Propuestas. Películas. Observación de imágenes. Buscar soluciones a problemas. Juegos.

Podríamos hacer...

- Películas. Diapositivas. Posters. Fichas. Títeres.

Clasificación de cuentos según el valor a trabajar

- Cuentos divertidos:
Los tres deseos, Juan que no quería escuchar a su madre, El niño que tiene mucha cara, El mundo al revés, El cuento que no se termina nunca, El cuento del enfadado, La princesa que no se quería casar...
- Cuentos de colaboración
El zapatero y los enanos, La cenicienta, El gato con botas, El león y el ratón, Los músicos de Bremen, Dumbo, La hierba de poliol, El pollito y la avellana, El lápiz rojo...

- Cuentos de castigos por avaricia:
El molino de sal, El rey del mar, El rey Midas, El soldado y el demonio, Los dos hermanos, La gallina de los huevos de oro, Los dos sastres...
- Cuentos de premio y castigo:
El vestido del emperador, El pastor embustero, Pinocho, La ratita presumida, Los tres cerditos, Juan el sucio, El flautista de Hamelín, Alí Babá.
- Cuentos de astucia:
El zorro y el cuervo, La princesa que rompía los zapatos, La casa de chocolate, El gato con botas, El sol, el viento, el frío...
- Cuentos de esfuerzo:
La cigarra y la hormiga, La hormiga que iba a Jerusalén, La ovejita coja, Juan sin miedo, La historia de la sandía...
- Cuentos de amistad y amor:
La gota de uva, El soldadito de plomo, El patito feo, Rizos de oro...
- Cuentos de obediencia:
Las siete cabras y el lobo, El tabalet...

Bibliografía

Els meus amics, el meu jardí. Departament de Benestar Social.
 BERNABÉ TIerno, *El libro de los valores humanos.* Taller de editores.
 R. ROCHE, *Psicología y educación de la prosocialidad.* UAB, 1990.
 JOSEP M. ESPINÀS, *Aprender a conviure.* Ed. La Campana.
Valors per viure. Vol. 1 y 2. Federació Catalana de Voluntariat Social
La casa dels lil·làs. Fundació 'la Caixa'.
Els eixos transversals. Editorial Cruïlla.
Mans unides. Campanya contra la fam. SECIPI.

5. Proceso de experimentación

Propuestas para un currículum de educación de actitudes, valores y normas en la enseñanza del conocimiento del entorno

Para conseguir los objetivos anteriormente enumerados se han elaborado diversos métodos y técnicas, entre los cuales destacaríamos:

- La clarificación de valores.
- Los dilemas de desarrollo cognitivo.
- Los procedimientos de simulación y juego.
- Los debates.
- Los ejercicios de previsión de consecuencias.
- Los ejercicios de comprensión conceptual.

Las experiencias que se presentarán harán referencia a estos diversos métodos y técnicas, partiendo siempre de vivencias reales de la clase.

Realización de un vídeo cuyo contenido será:

- Juegos de autonomía y de autoestima.
- Debate respecto a un dilema.
- Presentación de un cuento. Ejercicio de dramatización, de previsión de consecuencias y de comprensión conceptual.

Intencionalidad en el desarrollo de valores a través de los componentes del currículum. Una experiencia de educación intercultural

MONTSERRAT BAQUERÓ ALÒS
CEIP Pardinyes, Lleida

1. Introducción

La experiencia que presentamos es solamente una anécdota muy puntual del quehacer cotidiano. Nos gustaría dejar patente que cualquier actuación en el aula está sujeta a una forma de concebir la *educación* y sobre todo a la *dimensión moral* o en valores que desarrollamos en la práctica cotidiana en contacto con los niños. Esta dimensión moral de la educación, pretendemos que esté implícita tanto en los contenidos que hemos seleccionado como en el proceso que hemos seguido para desarrollarlos.

Nuestra actividad transcurre en una escuela pública situada en un barrio periférico de la ciudad de Lleida. Nos encontramos en una clase de segundo curso del C. I., una clase poco numerosa de alumnado pero muy rica en experiencias. Está compuesta por 17 niños y niñas cuya diversidad se plasma en una *pluralidad racial* (negros, magrebíes, indios, gitanos y blancos), *pluralidad religiosa* (católicos, mahometanos, evangelistas, mormones y testigos de Jehová), *pluralidad idiomática* (castellano, catalán, mandingo, árabe y portugués). Su diversidad además de cultural, en términos generales, también se acusa en el terreno académico, desde niños que apenas conocen las vocales, hasta los que siguen un ritmo completamente normal para el curso académico en el que se encuentran.

Este es el segundo curso que estamos juntos, aunque han ido sucediendo algunos cambios, como la llegada de Diuella durante el segundo trimestre del curso anterior o la reciente incorporación de Israel. Es un grupo muy dispar, pero en el

que los niños se sienten aceptados y no se observan conflictos raciales ni de otra índole.

Trabajamos la mayor parte de las áreas curriculares con libros de texto, pero particularmente en Ciencias Sociales y Naturales no tenemos un documento concreto, vamos construyendo el currículum a partir de trabajos como el que presentamos, precisamente porque esta área —junto con la educación plástica— nos facilita el trabajo interdisciplinar, más flexible y adaptado a los distintos ritmos, y nos permite aunar a los alumnos en un proyecto único. Para desarrollar el trabajo *partimos* de la realidad del aula, de sus intereses y diversidades; *intentamos* buscar soluciones didácticas afines a las necesidades reales y al contexto de la clase; *pretendemos* cumplir nuestros objetivos adaptándonos a nuestros alumnos.

2. Justificación

Antes de describir la parte práctica de la experiencia, nos sentimos con la necesidad de justificar nuestro trabajo desde nuestra intencionalidad hacia la educación. Entre los autores que recordamos con afecto escogemos a Faure por su simplicidad y globalidad, cuando describe la educación con los términos de *desarrollo y satisfacción*, desarrollo equilibrado de los componentes de la personalidad, que sea satisfactoria para el individuo y para los demás. También nos gustaría citar a Zabalza porque explicita los componentes de la *dimensión personal*: «La dimensión personal del proceso es básica. De ahí que los aspectos más ligados a lo personal (satisfacción, motivación, sentimiento de éxito, niveles de expectativas, autoestima...) serán fundamentales en tanto que variables condicionadoras de la calidad de los procesos y de sus resultados» (Zabalza, 1996, p. 34).

Tampoco olvidamos que el desarrollo de esta dimensión personal debe contribuir a la apertura del niño hacia la sociedad para facilitar su integración.

Pretendemos vincular la educación de los niños a los sentimientos de *satisfacción*, éxito, aceptación... a través de un clima de trabajo relajado y motivador. Y asimismo, ligar los valores a la *efectividad* y la *eficacia*, buscando el nivel adecuado de rendimiento de los alumnos.

A través del aprendizaje intentamos elevar el nivel de competencia emocional y social del niño como una parte de su educación integral. Este intento de estimular el desarrollo humano completo, según González Alfayate (1995), implica el compromiso de compaginar ciencia y humanismo, una síntesis entre el «aprender a aprender» y el «aprender a ser». Aunque nos atreveríamos a decir que el objetivo de los educadores hacia sus alumnos es *aprender a ser aprendiendo a aprender o aprendiendo a aprender, aprendo a ser*; esto implica integrar en el despliegue curricular la teoría del desarrollo moral o del desarrollo en valores.

3. La programación como instrumento de concreción curricular

La programación responde al modelo Pedagógico que hemos diseñado y que a su vez se inspira en el modelo Antropológico del PEC de nuestro centro:

- La educación atenderá la diversidad.
- La educación cultiva los valores democráticos.
- La educación debe desarrollar los valores de respeto, de diversidad, de diálogo, de autonomía y responsabilidad.
- La educación debe proporcionar al alumno conocimientos sobre si mismo.

Estamos convencidos de que para facilitar el desarrollo personal, tanto afectivo como intelectual de nuestros alumnos tendremos que meditar sobre nuestras actuaciones sobre el aprendizaje, porque *los valores no se enseñan, se aprenden viviéndolos y conviviéndolos*. Cada uno de los componentes curriculares lleva implícitos determinados valores que intentaremos desglosar.

Partimos de un ambiente multicultural en creencias religiosas, razas, ideologías culturales diferenciadas e identidad propia. Niños que necesitan ser aceptados e integrados. Y un grupo de convivencia acogedor y que reacciona con tolerancia.

Las consideraciones antropológicas pretenden justificar el deseo de dar respuesta desde el currículum a la pluralidad de axiologías. Se trata de conocer, respetar y valorar las diferencias que se dan cita en nuestro contexto aula.

A partir de esta realidad articulamos una propuesta curricular presente en los distintos niveles de la *planificación didáctica*: por un lado, la selección de los *contenidos* se justifica desde el punto de vista de los principios de la educación anteriormente referidos, y de la consecución de aprendizajes significativos. También haremos referencia a la *metodología*, a la elección de los *objetivos*, al *escenario* clase y por supuesto a la pretensión o *finalidad* del trabajo.

Y como finalidad última para con los alumnos —siempre presente—, la *formación de personas autónomas, dialogantes con una ajustada autoimagen y buena autoestima dispuestas hacia el diálogo y la abertura hacia los otros*.

4. Construimos nuestro libro de texto de Conocimiento del Medio Social y Natural

Cuando empezó el segundo curso, después de transcurrido un verano entre medio, iniciamos el tema «Nos hemos hecho mayores»; éste será el hilo conductor que iremos tejiendo en ciencias sociales y nos llevará a desarrollar diferentes unidades de programación hasta, aproximadamente finalizar el mes de enero. Para ser breve, solamente diremos que se desarrolló en cuatro unidades; la primera de ca-

rácter más científico, de observación, medición... El ambiente de la clase estaba un poco frío, tenía que ir pasando algún tiempo para que los niños pudieran implicarse de forma más emocional. Después derivó hacia el tema «Somos distintos» a partir del cual analizamos las diferencias físicas, raciales, temperamentales, sensitivas, de gustos y preferencias, etc. Reflexionamos sobre nuestros comportamientos, nos interesamos por las actuaciones de los otros, quisimos ser tolerantes con aquellas acciones de los otros compañeros que nos molestaban y finalmente nos analizamos —y nos gustamos, con algunas excepciones muy puntuales—. El nudo conductor del tema fue el cuento «La desgracia de la Carabassa» (La desgracia de la calabaza), que forma parte del libro *Els meus amics, el meu jardí* (el programa canadiense *Health and Welfare*, traducido y adaptado por el Departamento de Sanidad y Bienestar Social de la Generalitat). Una anécdota realmente divertida tuvo lugar durante uno de los diálogos: Mohamed dijo que no estaba de acuerdo con su aspecto físico; todos pensamos que Mohamed, que es de raza negra, quería ser blanco; pero no, a Mohamed le gustaría llevar gafas, y como la actividad estaba dirigida al debate, más tarde fuimos sugiriendo posibles soluciones a los distintos conflictos. Ruth, muy dispuesta, le dice: «Pues ponte a mirar la tele muy cerca y así se te estropearán los ojos y tendrás que ponerte gafas». Por suerte, en este gran consejo pude intervenir y reconducirlo, pero pensé, ¿cuántos más deberá dar Ruth gratuitamente?

Posteriormente descubrimos que una de las causas de tanta diversidad podría ser nuestra procedencia geográfica. Fue un tema que en seguida despertó pasiones: «De dónde somos». Teníamos un planisferio que colgamos en la clase y allí íbamos descubriendo dónde estaba Gambia (el país de los padres de Mohamed), Marruecos (el país de procedencia de Fedowa y Fátima), Chile (el país de la madre de Israel), Brasil (el país donde vivía Diuelle hacía apenas 8 meses), etc. Cada uno fue explicando cosas de sus países, con gran expectación por parte de los demás alumnos. El más exótico y a la vez más documentado era el testimonio de Diuelle, a pesar que habla castellano con mucha dificultad.

Pronto nos dimos cuenta que el planisferio estaba muy anticuado; habían sucedido en el mundo un montón de cosas entre los países que no estaban dibujadas en aquel mapa. Compramos una esfera terrestre (nos gastamos el presupuesto de la clase en una esfera grande, luminosa y sobre todo actualizada). Ahora teníamos dos espacios distintos para ir a consultar, lo que facilitaba la operación.

Decidimos estudiar un país, pero ¿cuál? A nosotros nos interesaba especialmente el tema del Brasil, porque Diuelle es un niño que, con 8 años, tiene pocas habilidades escolares, pocos hábitos de trabajo, perfectamente comprensibles porque apenas había ido a la escuela —vivía en la zona selvática del Brasil próxima a la Guayana—, tiene escasa competencia en el idioma castellano y menor en el catalán. Es un niño sociable, pero susceptible y algo agresivo con sus compañeros.

Quisimos darle un fuerte protagonismo, elevar su autoestima, valorar su país y sus costumbres y sobre todo que se sintiera acogido y aceptado. Finalmente el tema de trabajo se definió como «Al Brasil con Diuelle».

5. Los objetivos

Los objetivos afectivos plantean una mayor dificultad porque se basan en actitudes, porque son difíciles de precisar y sobre todo porque su consecución la debemos pretender a largo plazo y su evaluación tiene un carácter más global y cualitativo. Nuestra intención es motivarles e implicarles en su propia construcción personal y social, a través de estas experiencias participativas.

Todo el gran bloque de contenidos, desglosado en las cuatro unidades de programación citadas, tiene dos finalidades muy genéricas:

- a) Estimular un proceso de construcción personal.
- b) Favorecer un proceso de interacción social.

Por ello nos apoyamos en los Objetivos Generales de la Educación Primaria y en los Objetivos transversales de la Educación Intercultural.

Finalidades	Objetivos generales	Objetivos transversales Educación Intercultural
Construcción personal	5	(2.2, 2.3)
Interacción social	8, 9	(1.1, 1.2, 1.3), (2.6), (3.2)

CUADRO 1. Objetivos Generales extraídos de los documentos *Educació Primària: Currículum y Educació Intercultural*, ambos del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Objetivos Generales

Se han escogido 4 objetivos generales y los hemos ampliado con objetivos referidos a los «ejes transversales» que acaban de perfilar nuestros propios objetivos:

- (1) *Saber utilizar diferentes fuentes de información...*
- (5) *Tener conocimiento de si mismo...*
 - 2.2. Cuidar la seguridad socioafectiva del niño para mejorar el auto-concepto.
 - 2.3. Resaltar los puntos sobresalientes de la personalidad del alumno socializado en cultura diferente.

(8) *Reconocer, valorar y cumplir las normas sociales relacionadas con el respeto a sí mismo...*

3.2. Estimular el aprendizaje y el juego cooperativo.

(9) *Respetar el valor moral, social y ético propio y de otros...*

1.1. Respetar y tolerar diferentes formas culturales como fruto de la diversidad.

1.2. Valorar elementos del bagaje cultural de otros grupos.

1.3. Potenciar actitudes abiertas hacia la incorporación adaptada de elementos de otras culturas.

2.6. Introducir elementos culturales de las comunidades originarias de los alumnos.

6. La clase como escenario de interacción y convivencia

Si concedemos mucha importancia a los contenidos porque de una manera directa nos acercan a los conceptos, a los procedimientos o a los valores, no menos importante es la forma como los llevamos a cabo. El trabajo en el aula pretendemos que sea *interactivo* a partir del diálogo y el trabajo conjunto y que *facilite la convivencia*. Distribuimos las mesas en forma de laberinto de modo que cada niño o niña ve la cara de sus compañeros; por otro lado hay espacios en la clase donde realizamos actividades conjuntas, bien todo el grupo o mesas destinadas a talleres donde pueden sentarse de 5 a 6 alumnos. En el círculo pintado en el suelo realizamos muchas actividades de diálogo, de *reflexión conjunta*, en las que se dan implicaciones afectivas, se propician las interacciones verbales, el diálogo e incluso las discusiones, se aprecia más desinhibición en la expresión de sus sentimientos, emociones o temores; es un buen espacio para el desarrollo de las actividades que tienen componentes morales. Pretendemos que los alumnos tengan bastante *autonomía e iniciativa*, en cuanto que pueden buscar información en los distintos ámbitos destinados a este fin, como los carteles informativos fijos que contienen información general y el tablón de corcho con materiales cambiantes. También porque ellos aportan documentos que utilizamos en el trabajo y sobre todo porque son los auténticos responsables del funcionamiento de la clase: cuidan las plantas, ordenan el material, etc. Los niños están dispuestos de forma lineal de modo que cada uno tiene dos compañeros; se intenta que uno de los dos sea más hábil, de modo que pueda consultarle y reciba *ayuda* como si se tratase de la maestra.

La clase es el escenario cotidiano donde se desarrollan nuestras actividades. Le damos una gran importancia a su decoración, distribución en zonas de trabajo

personal, de todo el grupo, de actividades libres. Queremos crear un ambiente que conjugue el espacio y las relaciones que se establecen en él, tanto con los objetos como con los niños y los maestros. Tenemos presente que el espacio no es neutro, en él están implícitos unos valores. Las zonas de trabajo están pensadas para posibilitar la comunicación, el debate y el trabajo colectivo. La decoración huye de los estereotipos, intentando que sean sus propios trabajos los que ambienten el espacio de su clase.

7. La metodología

Nos definimos por una *metodología dinámica*, en la que los componentes del acto educativo pueden intercambiar los roles. El alumno puede ser el profesor en la medida que recaba información, dirige la actividad, hace sugerencias; el profesor como alumno en el momento que aprende contenidos que aporta el alumno; los materiales versátiles y los contenidos en Ciencias Sociales van sucediéndose de forma relativamente espontánea.

Difícilmente podría definirse a esta metodología bajo una nomenclatura clara y precisa; podría ser un compendio entre el *enfoque globalizado de las Unidades Didácticas* y el *modelo interactivo de la Investigación Acción*, en cuanto que el acto didáctico es acto de comunicación, potencia la iniciativa de los alumnos, considera el clima de la clase, tiene en cuenta una evaluación más cualitativa, y el diseño del currículum está en relación con las necesidades de los sujetos. La investigación y el currículum están dentro de un marco subrayado por las exigencias sociales y culturales; los objetivos de Aprendizaje son un reflejo de los objetivos personales y los objetivos socioculturales.

El *Modelo Ecológico* de Benedito Jiménez (1989) es el que de alguna manera resume la multivariedad metódica y peculiar de cada aula, donde se dan cita multitud de variables arropadas bajo la fundamentación sociológica y psicológica.

Consideramos el aula como un espacio social de comunicación e intercambio, pero no por ello olvida los componentes operativos del currículum en forma de objetivos, contenidos, medios y estrategias y evaluación, actividades didácticas que es preciso analizar para lograr un proceso constante y óptimo.

Estamos más acordes con posiciones más humanas y antropológicas, para las que el concepto del currículum es un proyecto para experimentar en la práctica. Esta forma de hacer respeta la naturaleza del conocimiento de los alumnos, utiliza la investigación participativa y la toma de decisiones en colaboración. También busca encontrar soluciones a problemas de participación, satisfacer necesidades contextualizadas y por qué no decirlo, complacer los intereses del docente.

El paradigma ecológico investigación-acción lo explican Jiménez y otros (1989) como una forma práctica y experimental de desarrollar la acción didáctica. Y la verdad es que quisiéramos llegar a este fin y no por no conseguirlo desistimos:

«[...] la finalidad es penetrar en la estructura del pensamiento y estudiar las relaciones interactivas que se suceden en el aula, entendida ésta como un espacio abierto en la que se dan cita un conjunto de personas e influencias de distinta índole dando lugar a roles, funciones, relaciones, comportamientos y actividades educativas que es preciso describir, analizar y evaluar en un proceso constante de optimización» (p. 245).

8. Unidad de Programación «Al Brasil con Diuelre»

La experiencia concreta de la unidad de programación «Al Brasil con Diuelre» estaba salpicada de multitud de contenidos interdisciplinares en los apartados de Conocimiento del Medio Natural (Experiencias), Música y Plástica.

Esta U. P. está especialmente relacionada con los contenidos de valores, lo cual significa conocer formas concretas de sus actuaciones. Por ello utilizamos el diálogo y la observación, y prestamos especial atención al interés, la participación y a la actitud de todos, especialmente de Diuelre que era, lógicamente, el que aportaba más información. Poco a poco Diuelre fue asumiendo el protagonismo, todos le hacíamos preguntas. Él contestaba con cierta dificultad por su escasez de vocabulario.

Despertaba en la clase una profunda curiosidad sobre el lugar donde vivía, sus costumbres, su idioma. Para Diuelre también suponía un descubrimiento porque, a pesar de haber vivido en la Amazonia, desconocía el nombre de la selva, o el del río más importante; lo que de verdad sabía era de su experiencia personal, de los animales a los que temía, de su casa hecha de palos y de sus arcos de caza.

Partimos de los conocimientos previos de toda la clase, en base a estrategias como la «lluvia de ideas» que nos sirvieron para la *evaluación inicial*; pero la verdad es que no fueron muchos y algunos muy distorsionados, como por ejemplo el concepto de los indios, que siempre habían imaginado con plumas y hachas de guerra. Clasificamos toda la información desordenada que iba apareciendo y establecimos categorías:

- 1) Información geográfica y humana: localización.
- 2) Personajes conocidos.
- 3) Plantas y animales.
- 4) Lengua oficial.

- 5) Costumbres.
- 6) Características físicas de sus habitantes.
- 7) Tipos de alimentos.
- 8) Características de sus casas.
- 9) Moneda de uso.
- 10) Formas de vestir.

Durante los días siguientes fueron trayendo documentación, imágenes de revistas, libros enciclopédicos y Diuelre nos trajo reales de distintas formas, en moneda y billetes, lo que nos sirvió para completar el índice que habíamos elaborado.

Era evidente que no podíamos aún hacernos bien una idea, porque Diuelre tiene escaso dominio de la lengua catalana y castellana. Decidimos ampliar la información con medios audiovisuales, concretamente los vídeos *L' Alejandro y la María Luisa* (El país del quetzal, Guatemala), *Brasil: La lluita per la terra* y *Amazònia: La solitud de la selva* (Programa «30 minuts», TV3). De todos ellos hicimos una selección de imágenes, de modo que escogimos las secuencias que nos parecieron más ilustrativas de lo que Diuelre nos contó:

- Su tío buscaba oro en el río con unos instrumentos que no comprendíamos.
- Vivían en unas casas que no tenían paredes, solamente unos palos para que no entraran los animales peligrosos.
- No tenían muebles, comían sentados en el suelo y utilizaban hamacas para dormir.
- Tenía mucho miedo a los animales salvajes, pero se construía arcos y flechas para cazar otros menos peligrosos. Solamente su tío tenía un rifle para cazar jaguares.

Estas fueron más o menos algunas imágenes que pudimos facilitar a todos los niños a través de los vídeos: las casas, las costumbres en la comida, cómo viajaban en barcas, pescaban con arcos y flechas, buscaban oro, etc.

Estas actividades estaban dirigidas al descubrimiento del Brasil como país de procedencia de Diuelre, sus características, sus costumbres y aquellos elementos físicos especialmente remarcables, como la selva y el río Amazonas. Sin olvidar que nuestra pretensión no eran tanto los conocimientos que se derivaran de la actividad, como predisponer a los niños y niñas a entrar en contacto con otras culturas, otros paisajes, interesarse por el mundo de Diuelre —más ampliamente, por lugares lejanos o desconocidos—, habituarse a modificar los conceptos que tuvieran, y aceptar y tolerar que un niño con escasas competencias escolares dirigiera la mayoría de las actividades.

	Actitudes	Procedimientos	Conceptos
Área de Ciencias Sociales	<ul style="list-style-type: none"> Respeto e interés por otras culturas. Sensibilización y respeto a las condiciones de vida de otras personas. Hábitos democráticos. Deseo de saber y satisfacer curiosidades del país de Diuelre. Aceptación de la diversidad física en la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> Uso de diferentes fuentes de información. Planteamiento de preguntas que estimulen la observación. Obtención de información a partir de diferentes fuentes: explicación de Diuelre, visualización de vídeos, lectura de artículos... Elaboración de información. Selección de fuentes de información. Debates. Búsqueda de materiales. 	<ul style="list-style-type: none"> Datos de identificación personal. Procedencia cultural. Situación geográfica del Brasil, en el planisferio, en la esfera terrestre. Características generales del Brasil: idioma, moneda de uso, costumbres... La selva amazónica.
Área de Educación Artística: Música	<ul style="list-style-type: none"> Participación como forma de colaboración. Valoración de otras formas expresivas. Sensibilización hacia la música de otros países. Poner atención a las explicaciones de Diuelre. 	<ul style="list-style-type: none"> Interpretación de la canción «La cacão de besso». 	<ul style="list-style-type: none"> La canción «La cacão de besso».
Área de Educación Artística: Plástica	<ul style="list-style-type: none"> Participación en las actividades. Interés en el trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> Manipulación de cañas. Construcción de un arco y flechas. Creación colectiva de una pequeña ambientación de la selva. Expresión individual a través de la pintura. 	<ul style="list-style-type: none"> El arco y las flechas: función y construcción. Expresión individual de la imagen de la selva.
Área de Ciencias Naturales	<ul style="list-style-type: none"> Valoración de los recursos naturales de la Amazonia. 	<ul style="list-style-type: none"> Localización en la esfera terrestre de la situación de la selva amazónica. Observación indirecta de videos e imágenes. 	<ul style="list-style-type: none"> La selva del Amazonas. Recursos naturales de la selva: frutas que cogía Diuelre. Animales a los que temía Diuelre.

Objetivos Didácticos

- Valorar positivamente la diversidad cultural como fuente de riqueza y de conocimiento.
- Ampliar su visión de la realidad.

- Reseñar los datos de identificación personal: nombres, aspecto físico, intereses, habilidades, lengua de uso familiar, características de su familia, costumbres, etc.
- Descubrir formas distintas de apreciar la realidad y mostrar tolerancia hacia la diversidad de opiniones.
- Relacionar escenas e imágenes que representen formas de vida y costumbres de la Amazonia.
- Construir pequeñas expresiones escritas sobre el tema de la selva.
- Usar diferentes fuentes de información (que estén en la clase) para ampliar información sobre el tema de la selva amazónica.
- Conocer, mediante la realidad concreta del Diuelre, una forma de vida distinta.
- Mostrar interés por las explicaciones de Diuelre.
- Expresar a través de la plástica contenidos y emociones que han experimentado.
- Participar en las actividades colectivas.
- Colaborar en las decisiones del grupo.
- Memorizar la canción brasileña «La cacão de besso».

Actividades de Aprendizaje

Del conjunto de las actividades realizadas reseñaremos algunas y solamente explicaremos las que nos parecen más significativas para la ejemplificación del trabajo cooperativo, la tolerancia o la participación.

- Evaluación inicial.
- Localizamos el Brasil en el mapamundi.
- Diuelre nos habla del Brasil. Los niños toman apuntes de las anécdotas que les parecen más interesantes. Se complementa con aportaciones de la maestra que lee en distintos libros.
- Sintetizamos la información en forma de fichas.
- Proyección de vídeos escogidos para observar la selva de la Amazonia, los indios, sus casas, la naturaleza, etc.
- Representación a través de dibujos ambientados en la selva.

Expusimos los trabajos en la clase y decidimos que sería atractivo hacer un mural, pero ¿qué debía incluir? Escogimos las partes de los dibujos de cada niño que más aceptación tuvieron. La casa que dibujó Omar, las plantas de Ruth, la niña peinándose de Saray, el hombre de la barca de Diuelre, la planta de plátanos de Víctor... y al final resultó un trabajo de grandes dimensiones donde todos se sintieron representados. Fue un trabajo pensado y consensuado entre todos, en el cual

todos tuvieron que prescindir de cosas propias en favor de las de sus compañeros. Un trabajo cooperativo, debía respetarse lo que hacían los demás y valoramos que a partir de los detalles individuales habíamos conseguido un resultado más satisfactorio.

En las proyecciones sólo aparecían animales domésticos, sin embargo Diuelle hablaba de anacondas, pirañas, tatúes (armadillos), monos, etc. y realmente fue lo que despertó más interés. Decidimos ampliar nuestros conocimientos sobre la fauna y buscamos imágenes de animales procedentes de la Amazonia. Al poco dibujaron por grupos de dos o tres personas distintos animales que escogían del repertorio expuesto.

Los animales completaron el escenario ya iniciado, colgamos unas cuerdas para imitar las lianas y de allí sujetamos algunos animales. Los animales (jaguar, tucán, chimpancé, anaconda, pirañas, armadillos, papagayo...) están superpuestos al mural y los mueven a su antojo pegándolos con goma adhesiva, de modo que el decorado es cambiante.

7. Diuelle nos enseña una canción del Brasil: «La cacão de besso».
8. Salida al parque natural de la Mitjana en busca de cañas de bambú, material necesario para construir un arco y flechas como las que utilizaba Diuelle en el Brasil.
9. Ficha resumen de los pasos seguidos para encontrar las plantas.
10. Diuelle nos enseña a construir un arco y flechas, observamos los pasos e intentamos construir otro.
11. Evaluación de la unidad.

Los trabajos realizados tenían la posibilidad de adaptarse a todos los ritmos, incluso para Julio —que todavía no conoce las vocales—, de modo que todos pudieron realizar el pequeño dossier que resultó del trabajo. Los textos escritos fueron expuestos en la pizarra para que pudieran copiarlos los niños con más dificultades. Las actividades fueron más bien dinámicas: buscar, dibujar, cantar, construir, etc.

La evaluación de actitudes y valores tiene una gran dificultad por ser de carácter cualitativo, y se agrava además con la diversidad de competencias escolares de los alumnos. Finalmente decidimos realizar un test de autoevaluación, que se contestaba pintando de color un termómetro que incluía cuatro categorías (nada, poco, bastante, mucho). Las preguntas que debían contestar fueron:

- Me ha gustado y me lo he pasado bien.
- He participado en las distintas actividades.
- Me he esforzado en hacerlo bien.
- He aprendido sobre el país del Diuelle.

- He aprendido de la forma de hacer de mis compañeros.
- He cambiado la idea que tenía de la selva, su forma de vida, las casas y las persona que allí viven.
- Creo que las personas que vienen de otros países son similares a nosotros.

Y para finalizar una pregunta abierta que contestaron aquellos niños que sabían escribir.

- Qué hubiera podido hacer para mejorar el trabajo, tanto el individual como el cooperativo.

Temporización

De la forma como está estructurado este contenido y según su metodología, no se puede determinar con total certeza su duración.

En principio se trata de un trabajo lento cuyas actividades pueden durar varias sesiones, y también pueden alargarse o acortarse según el interés y la respuesta participativa de los alumnos. Calculamos un tiempo aproximado de tres semanas, pero se prolongó durante cuatro semanas.

Actividades de Evaluación

Aquello que nos proporcionaba información sobre la evaluación formativa fueron comentarios como: «¿Vamos a hacer el trabajo del Brasil?», «¿No podemos trabajar más rato?».

También se diseñaron algunas actividades específicas para verificar la consecución de los objetivos didácticos de la unidad de programación. Pero lo realmente importante fue destacar el interés, el asombro que les producía que Diuelle supiese tantas cosas de la selva y que hubiera vivido en aquel hábitat.

Evaluación Sumativa:

Respecto a la valoración de los contenidos actitudinales y de valores, mucho más cualitativos, lo hicimos a través de *tablas de observación*, donde constatábamos la presencia o ausencia de determinadas actitudes (que en definitiva son las observables). También utilizamos la *autoevaluación* como recurso de autoreflexión respecto al grado de satisfacción que habían experimentado en la realización del trabajo, en el resultado final de dossier, de los conocimientos adquiridos, del interés que les había suscitado y si había cambiado de alguna forma la impresión que tenían, tanto de Diuelle como de las personas que vivían en la selva amazónica.

También valoramos los conocimientos conceptuales y procedimentales adquiridos a través de *actividades escritas*, de la *confección de un dossier*, de la valoración de las *actividades plásticas* y del dominio de la *canción*.

9. Conclusiones

Del trabajo podemos resaltar el alto nivel de motivación que experimentaron los niños y niñas, pero sobre todo fue una puerta que abría el corazón de Dielre, que podía explicar sus vivencias asombrando a todos sus compañeros; estos le escuchaban absortos y no sabemos si le creían realmente o pensaban que era una ficción cinematográfica.

Respecto a los valores de la Educación Intercultural que pretendíamos fomentar, creemos que se manifiestan claramente a través de actitudes acogedoras, tolerantes y sobre todo reflexivas y sensibles a la diversidad de sus compañeros.

Además de realizar el trabajo con placer, despertó curiosidad a la mayor parte de los alumnos sobre otras culturas, otros lugares. La esfera terrestre y algunos libros enciclopédicos se han convertido en elementos imprescindibles en la zona de experiencias, donde están largos ratos leyendo o simplemente contemplando con auténtico interés.

10. Bibliografía

- ANTÚNEZ, S.; y otros (1992): *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. Barcelona: Graó.
- CURWIN, R. L.; CURWIN, G. (1984.): *Cómo fomentar los valores individuales*. Barcelona: CEAC.
- DELVAL, J.; ENESCO, I. (1994): *Moral, Desarrollo y Educación*. Madrid: Anaya.
- FAURE, E. (1980): *Aprender a ser*. Madrid: Alianza.
- GAIRÍN, J. (1995): «El Proyecto Educativo y el desarrollo del currículum». *Aula de Innovación Educativa*, 38, 19-23.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1992): *Educació Primària: Currículum*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1996): *Educació Intercultural*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- GONZÁLEZ ALFAYATE, M. (1995): «Hacia un sistema de valores básico compartidos en el PEC». *Aula de Innovación Educativa*, 38, 31-40.
- JIMÉNEZ, B.; GONZÁLEZ, A. P.; FERRERES, V. (1989): *Modelos Didácticos para la innovación educativa*. Barcelona: PPU.
- MAURI, T.; VALLS, E.; GÓMEZ, I. (1992): *Els continguts escolars*. Barcelona: Graó.
- PUIG ROVIRA, J. M. (1996): *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- SAVATER, F. (1997): *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- VILA, I. (1987): «Aportació de L. Kohlberg. Desenvolupament moral». *Perspectiva Escolar*, 117, 15-21.
- ZABALZA, M. A. (1996): *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

Experiencia sobre el trabajo de valores en el ciclo superior de Educación Primaria

MARIA TERESA CORBELLA GARCÍA
ÀNGELS MORERA TOLDRÀ
CEIP Joc de la Bola, Lleida

Nuestra aportación a este Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales en el tema de la Educación en Valores nace de la reflexión en torno al trabajo diario con niños y niñas de Educación Primaria, concretamente en el Ciclo Superior de esta etapa educativa.

Entendemos el tratamiento educativo de los Valores como un eje transversal que impregna todo el currículum escolar. Esta perspectiva, válida en teoría, presenta dificultades cuando se entra en la praxis de los procedimientos de aprendizaje más cotidianos.

Apostamos por la sistematización y la reflexión colectiva que nos ofrezca un espacio y un tiempo en el ámbito escolar por el que avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje aportando situaciones significativas y funcionales que ayuden a formar a nuestros alumnos como personas solidarias y con espíritu democrático.

El contexto de nuestra experiencia

Desde el curso escolar 1989-1990 el Claustro del CEIP *Joc de la Bola*, sensible a temas relacionados con la educación de valores en el ámbito escolar, entró a formar parte del Plan de Escuelas Asociadas a la UNESCO (PEA).

En aquel momento, y también actualmente, entendimos que este paso nos ayudaría a contextualizar nuestros deseos de favorecer el proceso de desarrollo armónico de la personalidad de nuestros alumnos y nuestras alumnas, objetivo que se encuentra reflejado en nuestro Proyecto Educativo.

A menudo todos estos conceptos de solidaridad, convivencia, principios democráticos, etc. quedan traducidos en buenas intenciones y poco más. Se hace difícil en la tarea escolar concretar estos objetivos y la dificultad creemos que radica en conseguir que estos valores impregnen la cotidianidad de nuestro compromiso como ciudadanos y ciudadanas y sobre todo como educadores.

Es evidente que realizar una jornada reivindicativa, una fiesta solidaria o cualquier otro título que quiera dársele no asegura la interiorización de valores, pero ¿acaso pueden transmitirse «conocimientos en valores»? Los valores no se adquieren como un aprendizaje que tiene unos procedimientos que, correctamente realizados, obtienes el resultado óptimo. Los valores se viven. Al imitar, se transmiten como se transmite el respeto, el cariño, la tolerancia.

Nuestro compromiso y responsabilidad si queremos ser educadores en valores es mucho más complejo que en cualquier otra disciplina.

Podemos realizar una unidad didáctica de un contenido curricular correctísima, con unas pautas de actuación válidas y una evaluación minuciosa, pero difícilmente podremos reflejar con tanta exactitud didáctica y metodológica cuestiones relacionadas con el desarrollo integral del ser humano.

Esta idea nos podría hacer deducir que la educación en valores no puede transmitirse ni enseñarse de manera sistemática, y no sería en absoluto el objetivo de nuestra aportación, sino que pretendemos reflexionar en la creación de un currículum de valores paralelo al ordinario para así asegurar el tratamiento de estas cuestiones en el marco escolar.

El paso ideal sería que estos principios básicos: solidaridad, convivencia, democracia, tolerancia, no discriminación, salud individual y colectiva, conservación del medio, educación para el consumo, la cooperación y la paz fueran impregnando todas las áreas del currículum en todas las etapas de educación infantil y primaria. Pero sabemos que este objetivo está todavía muy lejos de la realidad de nuestras escuelas; es por este motivo que proponemos la elaboración de diferentes unidades didácticas donde se cumplan los contenidos de los valores antes expuestos.

Es justamente en este marco donde de manera ordenada y sistemática podemos programar actividades y procedimientos que reflejen la introducción de estos valores imprescindibles si queremos conseguir nuestro objetivo último de *formación integral como persona* en nuestros niños y niñas.

Pretendemos huir de la improvisación y la excesiva espontaneidad que, si bien pueden resultar útiles en algún momento, abusar de ellas tiene como resultado una baja calidad educativa de las acciones y una falta de interiorización.

Dentro de este marco referencial se encuadra la celebración del Día Escolar de la No-violencia y la Paz (DENIP) que cada año propone la UNESCO a las escuelas asociadas; procuramos seguir el tema que propone a nivel internacional la or-

ganización —como en este curso escolar con la figura de Gandhi— pero en todo caso modificamos el tema conductor si valoramos que queda muy lejos de la realidad que viven nuestros alumnos.

La actividad en el aula

Para centrarnos conviene que nos situemos en el Ciclo Superior de la Educación Primaria. Dadas las características del nivel educativo en el que nos encontramos y teniendo en cuenta también al profesorado implicado en las diferentes áreas, como docentes iniciamos un proceso de reflexión y una búsqueda de información en torno a los valores que pretendíamos transmitir. Esta reflexión nos llevaría a transformar en propuestas prácticas los planteamientos teóricos que nos hacíamos, a la vez que pretendíamos una coherencia con el marco en el que nos encontrábamos.

Como OBJETIVOS GENERALES cabe remarcar los siguientes:

- Acercar la realidad hindú a nuestros alumnos y alumnas a fin de concienciarlos de las diferencias y semejanzas con nuestra realidad cultural, social y económica.
- Conocer la personalidad y las enseñanzas de Mahatma Gandhi, haciendo hincapié en la actualidad de sus ideas.
- Desarrollar en nuestros alumnos el pensamiento crítico y reflexivo.
- Fomentar unos principios éticos que favorezcan la convivencia, generando actitudes respetuosas, solidarias, tolerantes y participativas.

Los VALORES que pretendíamos trabajar podemos concretarlos en: la no-violencia, tolerancia, solidaridad, no discriminación por razones de sexo o de religión, la colaboración en la erradicación de la pobreza. Son todos ellos valores de los que hay que decir que se han ido trabajando en cursos anteriores, ya que — como hemos citado anteriormente— el trabajo en valores constituye una de las actividades que caracterizan a nuestra escuela. Así pues, el trabajo que realizamos con el tratamiento de este tema en el DENIP viene a ser un complemento a la vez que una ampliación de todos ellos.

La metodología

Para poder realizar las actividades que se plantearon los profesores del Ciclo, se creyó conveniente diseñar un trabajo interdisciplinar, que ocuparía parte del horario de toda la semana escolar incidiendo concretamente en las áreas de Len-

gua Castellana y Catalana, Conocimiento del Medio Social y Natural, Ética y Religión y Educación Musical.

Somos conscientes que en trabajo en valores para que se de un aprendizaje significativo es imprescindible partir de los preconceptos de los alumnos. En el trabajo en el aula intentamos conectar siempre con todo aquello que nuestros alumnos ya saben y ello nos permite detectar los preconceptos erróneos sobre los cuales hará falta incidir a fin de que nuestros alumnos avancen en un aprendizaje realmente significativo. En esta dinámica los chicos y las chicas ya están habituados, con lo que además de ser la base inicial para trabajar el tema constituye en sí misma una actividad de motivación inicial.

Por tanto, a partir de aquí se presentó el tema situándolo dentro de un marco de espacio y tiempo, informando de los objetivos que se pretendían, de los contenidos que se trabajarían y pidiendo la colaboración del alumnado en la búsqueda de información a través de diferentes fuentes. En este proceso de recogida de datos damos cada vez más autonomía en los recursos a utilizar, con lo cual la participación que vamos consiguiendo es mejor.

Se ofrecieron unos conocimientos en torno al problema, analizando las causas y relaciones que lo sustentaban, para lo cual se utilizaron diferentes recursos (vídeos, músicas, recortes de prensa...), se confeccionaron mapas, se leyeron textos que servirían para el debate posterior, se pidió la reflexión personal y la participación a nivel de comunicación de experiencias personales. Intentamos, en fin, promover y realizar acciones concretas (como puede ser la confección de un manifiesto) potenciando la propia reflexión individual y la opinión personal. Se extrajeron conclusiones que, si bien en los cursos iniciales de Primaria han de ser muy dirigidas por el maestro o la maestra, dado que nuestros alumnos y alumnas ya están habituados en este tipo de actividades, resultó sencillo a la vez que muy enriquecedor.

Se realizaron actividades de síntesis, de vocabulario... que podían servir al profesorado para la evaluación formativa y sumativa. Se potenció la expresión y la creatividad de los alumnos en la confección de frases y dibujos.

Finalmente, cabe citar que los alumnos y las alumnas participaron en una exposición que acostumbra a realizarse en los pasillos del centro, lo que ya forma parte de la dinámica de celebración de las fiestas escolares. Con ello toda la escuela se puede beneficiar de los trabajos de los diferentes grupos a la vez que se intenta concienciar y sensibilizar actitudes y acciones de respeto.

La Jornada Reivindicativa del DENIP congregó a todo el alumnado, confeccionándose un mural colectivo que presidía la figura de Gandhi, finalizando con un acto colectivo en el que participaron todos los alumnos y profesores del centro. Para este curso se concretó en una representación sobre fragmentos de la vida de

Gandhi y la lectura posterior del manifiesto elaborado por los alumnos de Segundo Nivel del Ciclo Superior.

Valoración de la experiencia

La educación en valores ha de ser un proceso activo y progresivo, insertado en el ámbito de la orientación escolar y del desarrollo integral del alumno. Requiere tiempo, esfuerzo y coordinación entre el equipo de docentes que intervienen en la labor educativa. A pesar de estas matizaciones consideramos esta experiencia muy enriquecedora tanto para los alumnos como para los profesores. Como actividad enmarcada en el DENIP responde a unos objetivos globales del Centro explicitados en el Proyecto Educativo y en el Proyecto Curricular y no debe entenderse como un interés exclusivo y personal de algún profesor en concreto, sino que abraza a toda la Comunidad Educativa.

El hecho de dar una visión interdisciplinar y transferible a diferentes áreas del currículum favorece un aprendizaje más útil, significativo, funcional y motivador.

Hemos de destacar en principio el interés que mostraron los niños y niñas en buscar informaciones en diversas fuentes, cosa que valoramos muy positivamente pues esta estrategia es para nosotros básica en el proceso de aprendizaje.

Evaluar hasta qué punto se ha interiorizado el concepto de la no-violencia nos resulta dificultoso, lo que sí pudimos «sentir» fue su entusiasmo y ganas de saber sobre la figura de Gandhi.

Elaboramos unas pautas de autoevaluación que siempre ayudan a confeccionar una valoración final del trabajo realizado.

Queremos destacar que fue interesante comprobar cómo los alumnos, en el momento de hacer su reflexión final, afirmaban entrar en contradicción entre lo que ven y lo que están aprendiendo. Fuera del contexto escolar esta apreciación de los niños y las niñas se confirma también si observamos qué valores se priman en nuestra sociedad y los que se pretenden transmitir con este tipo de actividades.

También se realizaron actividades de proyección al exterior, participando en la lectura del manifiesto, la exposición, con el objetivo de dar a conocer nuestras inquietudes a las familias que, interesadas y sensibles a estos temas, pueden implicarse y a la vez completan nuestro trabajo en el ámbito familiar.

En resumen, es muy largo el camino que estamos recorriendo, pero cuando echamos la vista atrás y recordamos los primeros años cuando nos iniciábamos en estos temas y analizamos todo el trabajo realizado hasta hoy, nos reafirmamos en nuestro convencimiento de que hay que seguir adelante, pues a todos nos queda mucho por aprender.

Un ejemplo de intencionalidad valorativa en los contenidos de la U. D. «Origen y evolución del ser humano»

ELVIRA MASIÁ ESPÍN
Catedrática de Enseñanza Secundaria
IES Màrius Torres, Lleida

A modo de justificación

La educación de un país transmite no sólo los conocimientos «tradicionales», sino también los aspectos subyacentes que aglutinan una cultura determinada, y ya sabemos que la cultura actual, además de su indiscutible deriva androcéntrica, es belicosa, depredadora, despiadada a causa del liberalismo económico, arcaica en ciertas creencias perpetuadas a través de un lenguaje a veces fosilizado... Todo ello guía nuestro comportamiento cotidiano, derivado de una forma de pensar racionalista, heredada a su vez del mundo greco-romano. Y esa forma racionalista de entender el mundo tal vez no sea la única. Tal vez necesitemos abrir nuevas vías al pensamiento y, simultáneamente, quizá también sea necesario dejar de transmitir antiguos prejuicios y actitudes, sustituyéndolos por valores que cobran hoy una inusitada relevancia, como es el caso del valor de la vida, hoy seriamente amenazada.

En la práctica educativa podemos dividir el conocimiento en sensorial o empírico, mental o lógico y espiritual o contemplativo, referidos respectivamente al cuerpo, a la mente y al espíritu. Pero está demostrado que su aprehensión no es escindida, sino que conforma nuestra experiencia de manera globalizada. Por lo tanto la metodología empleada en la transmisión de cualquier saber deberá dirigirse no sólo al intelecto —como hacíamos hasta hace bien poco—, sino a la totalidad de la persona (de ahí la necesidad —entre otros— del método socio-afectivo mencionado en el apartado **Metodología** de esta ponencia), y la transmisión de cualquier saber tampoco debe menospreciar la capacidad intuitiva, entendida como la comprensión directa e inmediata de una verdad, y que, en mi opinión, es urgente

revalorizar. ¿Por qué? pues porque la intuición forma parte de la manera de ser humana y porque los componentes simbólico e intuitivo pueden sernos útiles frente a los graves problemas que tiene hoy planteados la Humanidad. Por supuesto: ponderar la intuición no significa marginar la deducción y el concepto. Introducir otras formas no racionalistas de ver el mundo enriquecen la percepción y contribuyen a la apertura mental y a la generación de nuevos modos de ver la realidad.

Una de las finalidades de la información es formar criterios, y en eso consiste buena parte de nuestra tarea como profesionales de la educación. La asimilación de la información origina *criterios nuevos*, con nuevas *ideas*. Simplificando podríamos decir que de eso trata, justamente, la evolución del pensamiento. Pensamiento que es legado por el profesor/a, pero que también llega y es elaborado a través de las nuevas generaciones. Por todas esas razones hemos de ser receptivos/as a los cambios que se avecinan.

Pero la transmisión de valores tropieza con el grado de concienciación de las personas implicadas, especialmente en lo que atañe al educador/a. A mi entender éste es uno de los principales obstáculos. Otro, muy relacionado con el anterior, es el carácter subjetivo, personal y concreto de los propios valores. Ocupémonos en primer lugar de la figura del profesor/a.

Sabido es que el educador/a es un espejo, y que su influencia es decisiva, de modo que su personalidad puede provocar cooperación, altruismo, interés... o bien por el contrario, competitividad, egoísmo, resistencia... Por lo tanto es importante que quien va a educar tome primero conciencia de su propia persona, comprendiendo con antelación sus propios sentimientos y actitudes. La unicidad personal propicia la visión de la vida no segmentada, y eso posibilita la transmisión de conocimientos de forma globalizada (en lugar de hacerlo en compartimientos-estanco), favoreciendo al mismo tiempo la no escisión de las personalidades que tiene a su cargo. Por otra parte, a causa de la empatía, el profesor/a es buena parte del mensaje; su carga humana y la sintonía emocional que establece con sus educandos son fundamentales... Sabemos que no es infrecuente tropezar con alumnos/as que estudian tal o cual materia porque el profesor/a les «cae bien». Luego, el profesional de la educación ha de saber fomentar el sentido crítico, el diálogo, la creatividad... y ha de tener una visión de conjunto sobre los grandes problemas actuales, especialmente con referencia a la guerra, al racismo, a la marginación, a las desigualdades sociales y, en general, a todo lo que provoca violencia directa y/o estructural, siendo además consciente del entorno como punto de partida e intentando eliminar de ese entorno, en la medida que sea posible, la ambición, la rivalidad, la competitividad... pues dichas actitudes negativas generan un clima de ansiedad y de frustración que impiden la cooperación y la integración, sin olvidar asimismo el fomento de la *reciprocidad*, la *interdependencia*, la *pertenencia a...* Se dice en ambientes coloquiales que «el educador/a es la educación», lo cual me

parece una exageración, aunque no exenta de su parte de verdad, pues a la hora de impartir los conocimientos no sólo es necesario tener la *ciencia* sobre los mismos, sino además poseer la *conciencia* de lo que se está explicando, su utilidad y transcendencia, sobre todo si esos conocimientos se presentan fundidos con uno o más valores.

Después de esta somera referencia al educador/a y su concienciación, pasemos a continuación a ocuparnos de la educación en valores. Hay quien afirma que los temas transversales —y la educación en valores incide directamente en ellos—, han de impregnar toda la práctica educativa. Pero si eso no se consigue plenamente y los temas transversales acaban siendo materias secundarias, no es descabellado intentar que los valores se transmitan incluidos en las materias curriculares, es decir, en lo que siempre ha constituido el eje de la enseñanza. Para ello vuelve a ser necesaria la aquiescencia del profesor/a.

Carl Rogers afirma que en todo organismo existe una corriente fundamental de movimiento hacia la realización constructiva de sus posibilidades intrínsecas. Esta convicción se apoya en la confianza básica en los seres humanos, y añade que, excepto en casos patológicos, dicha corriente es *selectiva*, *direcciona*l y siempre *constructiva*. Si Carl Rogers está en lo cierto, la educación en valores sólo tiene que fomentar, garantizar, promover... capacidades que no nos son absolutamente ajenas. Están dormidas dentro de nosotros/as. Por eso al desarrollar aspectos, habilidades, talentos que antes quedaban sin despertar, la persona se transforma cualitativamente en un ser humano nuevo. La persona es capaz de participar en su propia transformación y mejora, y al ser éste un proceso no limitado a la escuela, nos afecta a todos/as, y discurre a lo largo de toda nuestra vida.

Dada la intencionalidad de este Simposium, he intentado que los contenidos conceptuales de la U. D. «Origen y evolución del ser humano» estén impregnados, precisamente, del valor de la vida en general y del valor de la vida humana en particular. Para hacer aún más hincapié en esta última he incluido en los contenidos conceptuales los 5 primeros artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), y creo que no es una mala idea incorporar todos los artículos de dicha Declaración a lo largo de las distintas materias de las Ciencias Sociales, siempre que puedan tener una relación coherente en la asociación de ideas. Si de lo que se trata es de mejorar al ser humano, ¿Qué hay más idóneo que el conocimiento de los Derechos Humanos como contenido habitual? Lo realmente curioso es que los Derechos Humanos tengan 50 años de existencia y que aún sean prácticamente desconocidos. Pero cuidado: es más importante educar *en conformidad* con dichos derechos, que simplemente *enseñarlos*. Preparando esta U. D. he caído en la cuenta de que a lo mejor estamos frente a *una nueva manera de contemplar la realidad*, y que aún no somos plenamente conscientes de ello, si bien percibimos con claridad que la falta de profundidad integradora —esa espe-

cie de alma que lo aglutina todo—, nos está haciendo mucho daño. Por eso es tan urgente que todo lo transmitido en el proceso de aprendizaje incida directamente en la interioridad de nuestros alumnos/as, que sean saberes que les «digan» algo, que posean un *sentido* para ellos/as.

Ya que por diversas razones prácticas no parece posible escapar totalmente a la segmentación del conocimiento, al menos hay que procurar la interdisciplinariedad, y que esos conocimientos estén actualizados (el libro de texto a veces no incide en temas de actualidad, y entonces es necesario recurrir a otras fuentes de información, como he hecho en esta U. D. con el material audiovisual, la prensa y las láminas de elaboración propia), y es necesario asimismo que, a lo largo de la transmisión de los propios conceptos no perdamos de vista su intencionalidad formativa, sin menoscabo de que otros valores, actitudes y normas aparezcan como contenidos actitudinales al margen de los contenidos conceptuales.

Insisto de nuevo: el grado de concienciación y la profundidad del profesor/a, son extraordinariamente importantes a la hora de transmitir valores y, aún así, el alumno/a no los incorporará en su vida hasta que a través de un proceso subjetivo y experiencial se dé cuenta de que verdaderamente «valen».

U. D. «ORIGEN Y EVOLUCIÓN DEL SER HUMANO»

1. Situación de la U. D. «Origen y evolución del ser humano» en la Etapa de Secundaria

El primer nivel de concreción del currículo del área de Ciencias Sociales para la Secundaria Obligatoria incluye diversas materias, entre ellas la Geografía, la Historia y la Antropología. Estas tres disciplinas son justamente las que van a verse comprometidas en el tema que nos ocupa, además de ciertas nociones básicas de Paleoantropología y de Filosofía. Por otra parte, a la vista de los conceptos que se manejan (átomo, molécula, célula, vida, trascendencia...) resulta aconsejable, en la medida de lo posible, la coordinación con las demás áreas, y un tanteo o evaluación inicial para averiguar si los conocen.

La U. D. «Origen y evolución del ser humano» puede estructurarse a partir de los contenidos conceptuales de la Historia que se imparten en el segundo ciclo, si bien los recientes descubrimientos de Atapuerca obligan, en aras de la actualización de los conocimientos, a detenernos un poco más en este tema apasionante, además de los ya tradicionales del Paleolítico y del Neolítico. Por lo que respecta a su contenido valorativo, la U. D. «Origen y evolución del ser humano» en cierto modo ocupa un vacío en las programaciones habituales, no tanto por sus concep-

tos como por su enfoque ya que, según mi experiencia, sumerge al alumno/a en la fascinación del misterio, toda vez que hace depender nuestro origen del mismísimo origen del Universo, presentándolo como un producto cósmico, lo cual altera la percepción que teníamos hasta la fecha del fenómeno humano, haciéndose más precisa, verdadera y profunda, ya que no es ninguna falsedad afirmar que dependemos tanto del Cosmos —del sol, por ejemplo—, como de nuestro corazón o de nuestros pulmones. Hasta ahora en los libros de texto encontrábamos únicamente el árbol, más o menos complicado de la filogenia humana, con el punto de arranque en los primates, cosa que incluso era motivo de burla por parte del alumnado. Es muy distinto presentar la aparición del ser humano sobre la Tierra —por muy rey de la Creación que se le considere— como una simple rama de los homínidos, que entroncarlo en su composición química con la materia estelar, y sobre todo poniendo en evidencia que la flecha de la evolución espacio-temporal desde el Big Bang hasta hoy pasa, justamente, por cada uno de nosotros/as. Y es también poco habitual en los contenidos de las Ciencias Sociales plantear, al margen de la Religión, la teleología individual y colectiva, asesorando asimismo sobre nuestros derechos como seres humanos (artículos 1, 2, 3, 4 y 5 de la D.U.D.H., 1948), al margen de la jurisprudencia. Estos nuevos puntos de vista ya llevan implícitos una carga de valor considerable, y no por ello es incompatible con el tercer nivel de concreción, cuyos contenidos son unidades elementales de contenido y los objetivos están en función del tipo y del grado de aprendizaje en relación con cada unidad dentro del programa establecido para el grupo/clase, y siempre teniendo en cuenta la diversidad del alumnado. Todo ello puede aplicarse sin dificultad a la presente U. D.

2. Temporización indicativa

3-4 horas distribuidas a lo largo de la semana.

3. Selección de contenidos de procedimientos

- 1) Debate introductorio a partir de la cinta de vídeo «El origen del Universo».
- 2) Lectura de textos específicos relacionados con el tema: a) *El pensamiento mítico en torno al origen del hombre*: El origen del hombre en los quiches, en la Biblia y en el Brahmanismo; b) *El pensamiento científico*: La teoría de la evolución; c) Fragmentos de la obra *El fenómeno humano* de Teilhard de Chardin.
- 3) Definición de conceptos básicos, buscados en el diccionario o en enciclopedias, y elaboración de definiciones propias a partir de las diferentes ver-

siones encontradas. Especial atención a la incorporación de nueva terminología.

- 4) Identificación de los conceptos estudiados, tanto en noticias de actualidad (Atapuerca), como en aspectos de la vida cotidiana referidos a los valores que vayan apareciendo a lo largo del tema (especialmente *igualdad y solidaridad*).
- 5) Interpretación de gráficos estratigráfico-cronológicos y de dibujos del esqueleto y del aspecto deducible de los homínidos.
- 6) Identificación de causas y efectos por lo que respecta a la *secuencia lineal*.
- 7) Identificación del principio de *sincronicidad* en un momento determinado de los hechos estudiados.
- 8) Observación y análisis de las láminas referidas al tema y elaboración de un mural que constituya su síntesis.
- 9) Elaboración, por equipos de alumnos/as, de un trabajo monográfico utilizando fuentes bibliográficas o prensa, cuyo posible título podría ser: «Los hallazgos de Atapuerca. Estado de la cuestión».
- 10) Lectura de los artículos 1, 2, 3, 4 y 5 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), y comentario de su contenido relacionándolo con los hechos y conceptos de la U. D.

4. Hechos, conceptos y sistemas conceptuales de la U. D. «Origen y evolución del ser humano»

I. El origen

- a) La Tierra: una casa común, una casa compleja.
- b) La complejidad de la materia.
- c) Origen de la vida y su evolución.
- d) La complejidad genética: la aparición del ser humano. El pensamiento. Los hallazgos de Atapuerca.
- e) Pensamiento mítico y científico. La síntesis de ambos: Teilhard de Chardin.
- f) La ley de complejidad/conciencia de Teilhard de Chardin.

II. La evolución

- a) Noción de evolución.
- b) La evolución histórica: del Paleolítico a nuestros días.
- c) La evolución individual.
- d) La evolución colectiva: la diáspora original y la construcción de la Humanidad.
- e) La aplicación efectiva de los Derechos Humanos. Los 5 primeros artículos.
- f) La conciencia planetaria.

I. El Origen

a) *La Tierra: una casa común, una casa compleja.*

La cinta de vídeo visionada al principio de la U. D. (*El origen del Universo*), nos ha permitido hacernos una idea de la evolución del Universo desde la primigenia explosión del Big Bang hasta la realidad actual. El planeta Tierra es nuestra casa, y pertenece al sistema solar conjuntamente con Mercurio, Venus, Marte, Júpiter, Saturno, Urano, Neptuno y Plutón. La Astronomía y la Astrofísica son las ciencias que se ocupan del estudio del sistema solar y de muchos otros conocimientos relacionados con el Universo, con el espacio y con el tiempo.

El planeta Tierra es relativamente pequeño si lo comparamos con Júpiter o con Saturno. Y no existe desde siempre. Se formó hace 4.600 millones de años, aproximadamente, pues es muy difícil calcularlo con exactitud. Al principio era una bola ardiente rodeada de gases venenosos, que tras larga y compleja actividad geológica formó los continentes, los océanos y la atmósfera, haciéndose paulatinamente menos inhóspito. Actualmente sigue en plena transformación, aunque nos resulte difícil percibirlo, pues los tiempos geológicos son muy largos comparados con la duración de la existencia humana. Aún así, podemos observar algunas de esas transformaciones, como la actividad volcánica, las variaciones de los deltas de los ríos, el avance de los desiertos, la actividad sísmica... Pero lo más importante de la Tierra es que posee una extraordinaria singularidad, que por ahora no hemos encontrado en ningún otro punto del Universo: contiene vida vegetal, animal y humana. Este hecho, al que no le damos la importancia que tiene porque nacemos y vivimos rodeados de plantas, de animales y de otras personas, conviene ponderarlo debidamente: **hasta la fecha, que sepamos, sólo existe vida en la Tierra.**

La imagen del planeta azul vista desde el espacio es muy reciente, pertenece a la segunda mitad del siglo XX. Casi en esas mismas décadas, también la existencia de armas nucleares capaces de destruir esa vida singularísima, han intensificado el sentimiento de unidad y de fragilidad del único mundo que tenemos.

A lo largo de la unidad didáctica es necesario que prestemos atención a la noción de **complejidad**. Los propios minerales y la actividad geológica de la materia mineral, han sido y son complejos, pero la materia viva aún lo es más, aunque no de manera uniforme. Está estructurada en distintos niveles de complejidad, es decir: organizada jerárquicamente desde las plantas a los animales y al ser humano. Las plantas son seres vivos, pero podríamos decir que tienen inferior «rango», son muy diferentes si las comparamos con los animales. Y lo mismo sucede con los animales si los comparamos con nosotros/as. Por eso decimos que el ser humano ocupa el lugar más alto de la escala evolutiva, lo cual tiene muchas y grandes consecuencias, como veremos más adelante.

b) *La complejidad de la materia.*

Al principio, la Tierra era un mundo sólo mineral, sin vida, pues ésta también tiene un origen, un inicio. Los átomos, las moléculas y los iones de ese mundo mineral estaban sometidos a un constante desorden y colisionaban unos con otros. De ese modo —el desorden precede al orden—, se estructuró la materia, se organizó formando la corteza terrestre y la atmósfera. Los átomos de carbono, poseedores de una inagotable capacidad de combinación, formaban moléculas cada vez más complejas, hasta que en algún momento, esa creciente **complejidad** permitió la aparición de una estructura capaz de reproducirse: **la célula**. Con la célula empieza la aventura de la vida en el planeta Tierra.

c) *Origen de la vida y su evolución.* (Algunos de estos contenidos han sido extraídos de la obra *La vida: origen y evolución*, de Benjamín Fernández Ruiz)

Al analizar la estructura de todo ser vivo —desde la bacteria al ser humano— se encuentra que, en su composición, sólo intervienen unos pocos elementos químicos (hay 108 conocidos), que son principalmente los siguientes: carbono, oxígeno, hidrógeno y nitrógeno. Cuando se unen dan lugar a un tipo especial de moléculas, que sólo se encuentran en los seres vivos. Estas moléculas o compuestos de la vida son los hidratos de carbono, los lípidos, las proteínas y los ácidos nucleicos. Todo ello demuestra que **la vida tiene un origen común**.

En 1922, el bioquímico soviético A. I. Oparin expuso en su obra *El origen de la vida* una teoría, según la cual las moléculas orgánicas habían podido evolucionar fuera de todo organismo, reuniéndose y formando sistemas cada vez más **complejos**. Ya hemos indicado que las condiciones existentes en la Tierra durante su formación eran completamente diferentes a las que existen en la actualidad, y en su atmósfera habían gases como el hidrógeno, el amoníaco y el metano, y también vapor de agua. La acción de los rayos solares dio lugar a grandes cantidades de esas moléculas orgánicas, que fueron asociándose entre sí formando estructuras aún **más complejas** que, después de millones de años y en un medio líquido como el mar, darían lugar a los primeros seres vivos unicelulares de nuestro mundo. Y luego a los vegetales, a los animales y al ser humano. Es muy difícil saber —y quizá no lo sepamos nunca—, *en qué momento se produjo y cómo se produjo el paso de la materia mineral a la materia viva*. Pero sí podemos observar que la vida evoluciona desde los seres más sencillos como los virus y las bacterias, hasta los más complicados como los animales vertebrados, y dentro de ese grupo, los mamíferos, los primates y el ser humano. Y también podemos observar que la vida sigue la flecha evolutiva que avanza hacia una **mayor complejidad del sistema nervioso a través de las distintas especies animales hasta llegar a nosotros/as**.

d) *La complejidad genética: la aparición del ser humano. El pensamiento. Los hallazgos de Atapuerca.*

Las plantas y los animales poseen una memoria genética, necesaria para reproducirse exactamente, pero también tienen una capacidad que les permite evolucionar y adaptarse al medio en que viven. Con las plantas y los animales se inicia el larguísimo itinerario inacabado de la evolución. Y escribimos *inacabado* porque debemos hacernos esta pregunta: ¿la evolución termina en nosotros, los seres humanos? Pensemos la respuesta y no la contestemos, de momento.

Sí podemos observar claramente, con los datos que nos proporcionan el estudio de las especies vegetales y animales, que la progresiva complejidad de los seres vivos y muy especialmente la del sistema nervioso cuyo órgano principal es el cerebro, poco a poco va propiciando la aparición de los antecedentes de la especie humana, los primates. El naturalista inglés Charles Robert Darwin (1809-1882) clasificó al género humano dentro del reino animal como un mamífero primate perteneciente a la familia de los homínidos, y dentro de ese grupo, lo situó encuadrado en otro subgrupo, el del género Homo. En la actualidad, los paleoantropólogos estudian y buscan los restos fósiles de las diferentes etapas evolutivas que habrían separado al ser humano actual de sus antecesores los primates, tarea muy compleja, con numerosas familias o líneas evolutivas.

CLASIFICACIÓN FILOGÉNICA DE LOS PRIMATES

PROSIMIOS	TUPAIDOS LEMÚRIDOS TÁRSIDOS		
ANTROPOIDES	MONOS DEL NUEVO MUNDO MONOS DEL VIEJO MUNDO		
	HOMÍNIDOS	ANTROPOMORFOS	GIBÓN ORANGUTÁN GORILA CHIMPANCÉ
		SER HUMANO *	AUSTRALOPITECO PITECANTROPO NEARDENTAL CRO-MAGNON (SAPIENS)

* Los hallazgos de Atapuerca (*Homo Antecesor*) están dentro de este grupo, en fase de estudio.

Nuestra carga genética se parece muchísimo a la de los monos antropomorfos, e incluso en otros aspectos biológicos somos muy parecidos. Pero existe algo que nos diferencia radicalmente de nuestros antecesores los gorilas, los orangutanes y los chimpancés: es el *pensamiento*, la *conciencia reflexiva*. Ese es un cambio profundo, que nos distancia de ellos extraordinariamente, que ha dado lugar al mundo en que vivimos, a la cultura y a los avances científicos. Y digámoslo claramente: también el pensamiento ha originado los problemas que vamos a tener que solucionar si queremos que la vida continúe.

Pero antes de llegar a las conclusiones de este tema, veamos rápidamente a los antecesores del ser humano en la escala evolutiva.

Se calcula que fue hace unos 15 millones de años cuando se inició la separación entre los monos y el ser humano, a partir de un antepasado común que sería como un pequeño mamífero insectívoro de vida arbórea. La familia de los *homínidos* se independizó del medio arbóreo —antes vivían en los árboles—, conquistando el medio terrestre —pasaron a vivir en la sabana africana—, con lo que sus extremidades inferiores fueron sufriendo adaptaciones para lograr una posición erecta. Poco a poco, las extremidades superiores iban quedando liberadas de su uso para caminar, y la mano, al quedar libre, se convirtió en un factor clave de la evolución del ser humano. Todos estos cambios también suponían la aparición de una pelvis más amplia y una situación más recta de la espalda y, por consiguiente, apareció la mirada frontal. Una *posición intermedia entre los monos y los seres humanos* es la que corresponde a los restos fósiles llamados *Australopithecus* (África del Sur), de los cuales al llamado *Zinjanthropus* se le atribuye una antigüedad de un millón de años.

El salto hacia el género *Homo* se logra con el descubrimiento del *Pitecanthropus* (Java y Pekín, principalmente), cuyos fósiles datan de hace 500.000 años. Junto a ellos se han encontrado piedras talladas toscamente, pero que ya indican una evolución mental. Una mayor perfección en el tallado de la piedra la encontramos en el hombre de *Neardenthal* (valle del río Neander, Alemania). Esta especie, también extinguida como las anteriores, vivió hace unos 45.000 años (Paleolítico medio). Los neardentalenses tenían una vida difícil y corta —no llegaban a los 50 años—, y enterraban ritualmente a sus muertos. De su estudio se deduce que pudieron superar las enormes dificultades planteadas por la Naturaleza gracias a sus *pensamientos*, que ya eran más o menos elevados.

Mucho más próximos a nosotros/as, y pertenecientes a nuestra misma especie de *Homo sapiens*, son los llamados seres humanos de *Cromagnon*, de hace aproximadamente 30.000 años. Ellos fueron los autores de las magníficas pinturas rupestres de Altamira, Lascaux, el Sahara, etc. También se extinguieron. El actual *Homo sapiens* aparece hoy diseminado por toda la faz de la Tierra, y aunque sus

caracteres físicos varían de un lugar a otro debido a la adaptación al medio, sólo existe una única raza, la raza humana.

Especial atención merecen los recientes hallazgos de Atapuerca (los alumnos/as han de elaborar un trabajo sobre el material presentado), de los cuales se ha dicho que constituyen «el eslabón encontrado» porque al parecer, aclara los orígenes del ser humano actual.

Con el género *Homo* surge en el Cosmos el **pensamiento**, mediante el cual *conoce y se conoce a sí mismo* (*conciencia y autoconciencia*. Un animal sabe, pero no sabe que sabe). El pensamiento humano es reflexivo, y eso significa *vida interior* evidente, que aparece con nosotros/as por primera vez en el Universo, y una sola vez. Este hecho es extraordinariamente importante, y como escribe Teilhard de Chardin «a fuerza de ser humanos que vivimos entre humanos, no nos damos cuenta de lo que representa el fenómeno humano». Para llegar a la autoconciencia, a la reflexión, ha sido necesario que la vida preparara ese momento durante miles de millones de años. **El ser humano emerge después de un tanteo general de la Tierra. Nace, en línea directa, de un esfuerzo total de la vida.** La reflexión es una *emergencia*, un cambio de estado, pues se inicia otro tipo de vida, la *vida interior*, la *persona*, que filéticamente, biológicamente, aparece como cualquier otra especie, pero que supone un cambio radical por lo que atañe a la profundidad. La reflexión comporta actividades nuevas, y la conciencia se amplía a través de las épocas de la Historia y de la vida de cada cual que, a su vez, también contribuye a impulsar la Historia.

e) *La ley de complejidad/conciencia de Teilhard de Chardin.*

En función de la complejidad creciente que observamos en la estructuración de la materia, Teilhard de Chardin afirma que el Cosmos tiende a *vitalizarse*, la vida a *hominizarse* y el ser humano a *ultrahominizarse*. De esta ley se derivan, en primer lugar, el respeto hacia todo lo vivo, incluida la vida humana. Y, en segundo lugar, todo lo relacionado con la trascendencia si volvemos a plantearnos la pregunta que dejamos antes sin contestar: a la vista de todo el camino recorrido por la evolución (mineral, vegetal, animal, ser humano), ¿la evolución termina en nosotros/as, los seres humanos...?

f) *Pensamiento mítico y científico. La síntesis de ambos: Teilhard de Chardin.* (Ver lecturas.)

II. La evolución

(Nota: esta parte está sin desarrollar para no hacer excesivamente larga esta exposición de contenidos conceptuales.)

5. Objetivos

- Explicar de forma resumida la secuencia de la evolución, desde la materia inanimada hasta el ser humano.
- Distinguir y memorizar los tipos principales de homínidos, y establecer comparaciones con los pertenecientes al género Homo.
- Establecer relaciones entre los distintos conceptos estudiados y el contenido de los artículos 1, 2, 3, 4 y 5 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).
- Emitir opiniones sobre la conservación de vida en general y sobre la conservación de la vida humana en particular.
- Argumentar los valores de la igualdad y la solidaridad de los seres humanos, habida cuenta de su origen común.
- Diferenciar el pensamiento mítico del pensamiento científico.
- Definir la ley de complejidad/conciencia de Teilhard de Chardin.
- Explicar qué se entiende por *Humanidad* y por *conciencia planetaria*.
- Plantear la cuestión de la trascendencia humana.

6. Actitudes, valores y normas

Aparte de los valores que ya figuran explícita o implícitamente en los contenidos conceptuales y en los objetivos, tener en cuenta también los siguientes:

- Tomar conciencia de la fragilidad y la maravilla de nuestro planeta, la única casa que tenemos.
- Valorar la enorme paciencia evolutiva que, tras varios millones de años y tras distintos ensayos, ha posibilitado la aparición del ser humano y, en concreto, ha permitido la existencia de cada uno de nosotros/as.
- Valorar la pluralidad de la vida a través de sus manifestaciones: plantas, animales y seres humanos, y adoptar una actitud reverencial hacia todo lo vivo.
- Promover la autoestima a la vista de que estemos aquí hoy, después de tantas vicisitudes biológicas e históricas.
- Fomentar la solidaridad, la cooperación y la tolerancia respecto a otros seres humanos, empezando por los del grupo/clase.
- Fomentar la actitud de agradecimiento hacia todos los seres de los cuales depende nuestra existencia, en la red de interdependencia mutua en que estamos inmersos/as, desde el *oxígeno* que respiramos, a las *acelgas* que nos comemos, al *perro* que nos guarda la casa y al *panadero* que fabrica el pan.

- Favorecer la responsabilidad individual y social desarrollando buenas relaciones en el aula, en la escuela, en la familia, etc.
- Adquirir conciencia planetaria, a partir de los contenidos conceptuales y de los 5 primeros artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).

7. Actividades de aprendizaje

(Esta relación es a título indicativo. Tanto la transmisión de conocimientos como la realización de estas actividades han de realizarse en un ambiente de asertividad.)

- Resolver un cuestionario sobre el vídeo «El origen del Universo» para verificar su comprensión.
- Deducir los valores de la igualdad y la solidaridad de todos los seres humanos, una vez visionada dicha película.
- Realizar un comentario (dirigido o libre), sobre los textos de las lecturas (pensamiento mítico, pensamiento científico, y el texto de Teilhard de Chardin).
- Identificar el pensamiento mítico y el pensamiento científico buscando textos de cada tipo (mítico: Biblia, cuentos, leyendas... científico: párrafos de revistas especializadas... a ser posible acerca de un mismo tema), e intentar una redacción que funda ambos (partiendo, claro está, del pensamiento científico).
- Escribir una relación de definiciones sobre los diferentes conceptos trabajados (complejidad, evolución, molécula, átomo, vertebrado, primate, emergencia, Humanidad, etc.).
- Elaborar un cuadro sinóptico-cronológico sobre la filogenia de los primates y los homínidos.
- Elaborar un trabajo-resumen sobre los hallazgos de Atapuerca, a partir de noticias de prensa.
- A la vista de los artículos 1, 2, 3, 4, y 5 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de todo lo explicado en la U. D., establecer conclusiones de corta extensión (4 o 5 líneas).
- Realizar un debate en clase (atención al lenguaje y a la expresión oral) sobre las múltiples amenazas que se ciernen sobre la vida: la amenaza del deterioro medioambiental, la amenaza atómica, la amenaza de extinción de las minorías étnicas, etc.), y elaborar una lista de conclusiones.
- Elaborar un cuadro de secuencias lineales con imágenes o dibujos (evolución biológica, evolución histórica, evolución individual y evolución futura

de la Humanidad), e inventar creativamente una secuencia sincrónica que las relacione.

- Elaborar un mural-síntesis a partir de las láminas.
- Discusión y conclusiones escritas, por grupos, sobre una película o una obra de teatro que toque el tema de la trascendencia («Jesucristo Superstar», «La Biblia», «La Passió» de Cervera...).

8. Material empleado

- Cinta de vídeo «El origen del Universo».
- Colección de láminas.
- Lecturas sobre el pensamiento mítico, el pensamiento científico y párrafo de «El fenómeno humano» de Teilhard de Chardin.
- Reportaje periodístico sobre «Homo antecesor. El eslabón encontrado».
- Maleta de útiles del Paleolítico.
- Material para la confección del mural.
- Diccionarios, enciclopedias y bibliografía sobre el tema.

9. Evaluación

- Evaluación continua teniendo en cuenta el proceso de aprendizaje de los alumnos/as a partir de un sondeo previo (mini-evaluación inicial antes de empezar la U. D.).
- Evaluación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (de manera global) de toda la U. D., en un registro sistemático (aunque la evaluación final entiendo que ha de ser la del crédito en el cual se incluya dicha U. D., y con carácter sumativo).
- Pueden utilizarse las propias actividades de aprendizaje o diferentes pruebas, con calificación numérica y con porcentaje referido a la nota final a determinar con el resto de los profesores/as del Área. A título indicativo las mencionadas pruebas pueden ser: pautas de observación, exposiciones orales y/o escritas, trabajos individuales o en grupo (como el propuesto sobre los hallazgos de Atapuerca, la identificación de los útiles del Paleolítico...), los trabajos plásticos (la confección del mural), los debates, la presentación de conclusiones, el análisis y la interpretación de datos... Todo ello referido a los objetivos concretos de la U. D. y, claro está, referido también a los objetivos generales.

- Dado que evaluar no es sólo juzgar y calibrar al alumno/a, y dado asimismo el carácter formativo de las Ciencias Sociales, la evaluación tiene que contemplar, además, la educación del alumno/a en la valoración de sus propios rendimientos, para lo cual es muy útil la autoevaluación.
- La evaluación formativa tendrá en cuenta —además de los contenidos—, el grado de interés y de participación, el esfuerzo, la actitud, los hábitos de orden y limpieza, etc. (difíciles de evaluar numéricamente y, por ello, el criterio y el porcentaje asignados en la nota final también deben establecerse previamente con los miembros del Área).

10. Metodología

La metodología será preferentemente activa y participativa, —si bien no pueden excluirse las explicaciones, más o menos largas, del profesor/a—, con el nivel de dificultad adecuado y que resulte eficaz para alcanzar los objetivos. Se pueden discutir en grupo los contenidos de las lecturas y de los 5 primeros artículos de la D.U.D.H./1948, el contenido del vídeo o puntos concretos de las explicaciones del profesor/a, mediante exposiciones orales y/o escritas... También puede recurrirse a la técnica de brainstorming (tormenta de ideas), por su alto nivel participativo, y asimismo puede realizarse el estudio en grupo de los hallazgos de Atapuerca con la documentación aportada.

Globalmente puede orientarse el pensamiento, de lo concreto —el origen del ser humano—, a lo abstracto —el planteamiento de nuestra finalidad y la trascendencia humana—, y aunque descendiendo al detalle también se utilice este método inductivo, la deducción es, en un sentido vital y esperanzador, muy apropiada para esta U. D., pues por debajo de los contenidos conceptuales subyacen las eternas preguntas que todos/as nos hacemos y que sin duda nuestros alumnos/as también se harán. De la habilidad que tengamos para conducir el tema depende en buena medida la desactivación del absurdo de la existencia, al cual son muy aficionados algunos adolescentes.

La visualización positiva es aún poco utilizada como metodología complementaria, pero su uso es muy necesario por dos razones: en primer lugar es un buen antídoto contra la imposición de la imagen prefabricada que los medios audiovisuales se encargan de introducir en nuestra mente produciendo pasividad e incluso ausencia de deseo (no es lo mismo *ver* un paisaje en la televisión, que apenas exige esfuerzo, que *imaginar* un paisaje a partir de una lectura. Imaginar o visualizar requiere un mayor esfuerzo mental), y, en segundo lugar es obvio que toda la cultura procede de la mente humana que, previamente ha imaginado, recreado o vi-

sualizado lo que quería ver «materializado». Un mundo mejor se construye con muchas aportaciones, entre las cuales se encuentra la visualización creativa.

Por último es indispensable utilizar el método socio-afectivo (Grasa, 1990, p. 16), que consiste en lo siguiente:

- 1) Se genera un clima propicio a través de ejercicios de creación de confianza y de sentimiento de grupo.
- 2) Se toma como punto de partida una situación empírica, una actividad (juego, simulación, experimento, lectura...) que realizan todos los participantes. Es aconsejable que la actividad tenga un tono de espontaneidad que desborde la idea preconcebida.
- 3) Se pasa a la discusión, que se inicia con preguntas como: «¿Qué ha pasado...? ¿Cómo te has sentido...?»
- 4) Se generaliza la discusión y se intenta poner en común las impresiones.
- 5) Conseguida la motivación mediante la vivencia personal, puede pasarse a buscar más información y trabajar el tema más a fondo.

Otras actividades metodológicas que pueden realizarse son los juegos, los talleres, las actividades plásticas, la música, etc.

Bibliografía

- BELTRÁN, Jordi; ROIG, Antonio (1987): *Guía de los Derechos Humanos*. Madrid: Alhambra [Biblioteca de Recursos Didácticos].
- BURNS, Robin (1981): «Educación para el desarrollo y educación para la paz». *Perspectivas*, XI, 2.
- CHARDIN, Pierre Teilhard de (1963): *El fenómeno humano*. Madrid: Taurus.
- FERNÁNDEZ RUIZ, Benjamín (1980): *La vida: origen y evolución*. Barcelona: Salvat [Temas clave].
- GRASA, Rafael (1989): «Educació i Drets Humans. Idees i propostes». *Materials Educatius*, 6. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.
- GRASA, Rafael (1990). *ABC de l'educació per a la Pau*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona [Projecte jove].
- MASIÀ ESPÍN, Elvira (1994). *L'Educació per a la Pau. Una Introducció*. Barcelona: Claret.

Educación para la vida: materiales curriculares para aprender a participar en una sociedad democrática y en la resolución de conflictos

ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ
Universitat Rovira i Virgili

JOAN PAGÈS BLANCH
Universitat Autònoma de Barcelona

La actual reforma del currículum permite al profesorado elaborar proyectos curriculares más cercanos a los intereses y a las inquietudes de su alumnado y de la sociedad. En realidad, permite, si se quiere, concretar los contenidos del currículum prescrito desde distintas opciones, desde distintos enfoques. El problema para que el profesorado desarrolle proyectos alternativos es, con frecuencia, hallar materiales curriculares idóneos o adecuados a sus intenciones y disponer de tiempo para adaptarlos a su realidad o a sus propósitos. Estas dificultades son especialmente graves en la enseñanza de las Ciencias Sociales pues existen muchas situaciones susceptibles de ser consideradas de interés educativo pero, sin embargo, subsiste una tradición curricular muy vinculada aún al conocimiento disciplinar de naturaleza factual y conceptual. Este hecho se pone de relieve en toda su magnitud analizando los materiales curriculares —los libros de texto fundamentalmente— aparecidos en los últimos tiempos.

A pesar de ello, estamos asistiendo a un gran incremento de la literatura sobre la educación en valores y, de manera especial, de la teoría o de las bases que sustentan este enfoque. Los materiales de trabajo aparecidos para el alumnado, que también han sido numerosos, presentan en general una perspectiva de la educación moral en sus diferentes variantes —educación intercultural, educación no androcéntrica, educación para la paz, etc.—, que contempla los valores o las actitudes como contenidos autónomos, independientes del resto de categorías del conocimiento, como son los hechos, conceptos o procedimientos. Buena parte de estos materiales han sido elaborados por grupos o colectivos vinculados a la reno-

vacación pedagógica o a ONGs. Son materiales que no han tenido un mayor impacto, tal vez, por no estar insertos dentro de proyectos globales ni facilitar siempre elementos teórico-prácticos para su integración.

En nuestra opinión, la enseñanza de las Ciencias Sociales siempre comporta una educación en valores, que se manifiesta en la propia selección de los contenidos. Como afirman Ganguli, Mehrotra y Melhinger, «Les valeurs sont indissociables de la matière même des études sociales» (1987, p. 231). El aprendizaje de valores es inherente al estudio de sociedades del presente y del pasado. También, supone uno de los aprendizajes más importantes en el campo de la educación democrática, como es el desarrollo de capacidades para el análisis social de la información: saber analizar y describir los valores presentes en las fuentes, en las actitudes de las personas o en el comportamiento de grupos sociales, valorar de manera razonada las opiniones y saber emitir juicios.

En consecuencia, la Didáctica de las Ciencias Sociales ha de preparar al profesorado para integrar la educación de valores en todas las perspectivas de análisis de la sociedad, sea a través de una visión antropológica, histórica, política, o desde un planteamiento basado en problemas sociales relevantes. Como ya hemos señalado en más de una ocasión: «El hecho de presentar por separado las tres categorías de contenidos y no relacionarlas directamente con las capacidades debe entenderse a efectos analíticos y de diseño, pero no a efectos de intervención didáctica, donde el contenido ha de considerarse en su globalidad con el fin de permitir el desarrollo de determinadas capacidades. [...] El énfasis en su interrelación/integración o en su separación responde más a unas opciones y a unos propósitos en los cuales la dimensión axiomática es determinante» (Pagès y Santisteban, 1994, p. 110). Separar los hechos de los valores, por ejemplo, implica correr el riesgo, «de enseñar a los estudiantes cómo abordar el problema de los medios divorciándolos de la cuestión de los fines», tal como señala Giroux (1990, p. 109).

Los dos ejemplos de materiales que presentamos están concebidos desde una perspectiva constructivista y crítica. No son libros de texto, sino propuestas de trabajo flexibles, complementos de la programación de aula, materiales para pensar, para cooperar, para cuestionar la organización social (Gimeno Sacristán, 1991), para reflexionar sobre los conflictos personales o comunitarios, materiales basados en la solución de problemas, en la formación del pensamiento crítico y creativo (Newmann, 1990, 1991). Las limitaciones que en este sentido pueden encontrarse se deben en parte al formato de cada publicación, ya que los trabajos pertenecen a colecciones concretas con una serie de apartados preestablecidos. Los temas de trabajo se basan en problemas sociales que, de una u otra forma, afectan al alumnado al cual van dirigidos. La participación democrática —o la política como forma de vida— y los conflictos en el mundo actual, con especial atención a la juventud.

Predominan los métodos socioafectivos (Grasa, 1985; Goldstein, 1986), dilemas morales, clarificación de valores, simulación o debates (Buxarrais, *et. al.*, 1990) y el análisis crítico de la información visual y escrita. El profesorado debe facilitar la comunicación y debe confiar en las capacidades del alumnado, para realizar juicios y resolver conflictos (Rogers, 1984). Los materiales conciben la actuación del profesorado desde la neutralidad activa (Trilla, 1991). El profesorado debe mostrar las incoherencias de los argumentos o los interrogantes que plantean, facilitando así la reconstrucción de las opiniones y la reorganización del debate.

1. Democracia y participación

PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (1994): *Democràcia i participació*. Barcelona: Eumo. Colección Senderi, núm. 12. Cuaderno y Libro del educador.

El aprendizaje de la cultura política en la educación secundaria no debe centrarse, únicamente, en el funcionamiento de los partidos políticos y de las instituciones democráticas. La base del aprendizaje de la participación democrática ha de ser la formación para intervenir en la vida pública en todos sus ámbitos (Pagès, 1993; Santisteban, 1993, 1995). Los chicos y chicas entre 12 y 16 años tienen la oportunidad de intervenir en su entorno a través de los grupos de iguales. Es en ese contexto donde construyen los conceptos fundamentales relacionados con la organización social, ya que la democracia es mucho más que un determinado conocimiento o contenido escolar concreto, es una forma de entender el mundo y una manera de vivir. Tal vez, lo que necesitamos es enseñar un nuevo concepto de ciudadanía que haga funcionar una democracia real (Giroux, 1993).

Es desde esta perspectiva que el alumnado entenderá las relaciones entre la política y su vida cotidiana. Hacer política es todo aquello que implica actuar dentro de un grupo, dentro de una comunidad. Hacer política es solucionar conflictos dentro de nuestra comunidad, aprender a colaborar y buscar formas de solidaridad que ayuden a avanzar a la colectividad. Hacer política es caminar hacia la democracia, con esfuerzo. Según el profesor Aranguren «la democracia no es un *status* en el que pueda un pueblo cómodamente instalarse. Es una conquista ético-política de cada día, que sólo a través de una *autocrítica* siempre vigilante puede mantenerse. Es más una *aspiración* que una *posesión*. Es, como decía Kant de la moral en general, una 'tarea infinita' en la que, si no se progresa, se retrocede; pues incluso lo ya ganado ha de re-conquistarse cada día» (Aranguren, 1963, p. 155).

Nos interesa una concepción de la política y de la participación abierta a cualquier tipo de organización social, de pequeño grupo o de gran comunidad. En este sentido, la ciencia política tiende a dar una definición cerrada en exceso, en cuanto

a la formas de organización del estado y a la gestión de las cuestiones públicas. Por ello, resulta interesante la perspectiva antropológica, que define la política como el conjunto de procesos —institucionalizados, ritualizados, personalizados o no— mediante los cuales un grupo social reestructura incesantemente la jerarquía de los valores, los intereses, las conductas, que lo constituyen como grupo. También contemplan esta perspectiva la sociología o la ética filosófica (por ejemplo, Giner, 1990; Camps, 1990).

1.1. Una cultura y una escuela democrática

La escuela debe ser un ámbito de cultura democrática, un ecosistema donde se cuiden todos los elementos organizativos y de funcionamiento (Gimeno y Pérez, 1993). La escuela no puede limitarse al cumplimiento de su función socializadora, sino que la función educativa de la escuela requiere una comunidad de vida, de participación democrática, de búsqueda intelectual, de diálogo y aprendizaje compartido, de discusión abierta sobre la bondad y sentido antropológico de los flujos inevitables del proceso de socialización» (Pérez, 1997, p. 49). Es la idea que ya postulara Dewey a principios de siglo (Dewey, 1985) y que hoy día podemos desarrollar de forma más completa a partir de las nuevas teorías comunicativas (por ejemplo, Garza, 1995).

El material que presentamos intenta sentar las bases que faciliten el aprendizaje de la democracia, con actividades de análisis, reflexión y actuación en el propio medio cotidiano —no siempre la escuela—, en la familia, con los amigos, en cualquier tipo de grupos sociales. Según Beane y Apple (1997, p. 21), las escuelas democráticas se basan en siete principios, que aquí resumimos: la libre circulación de ideas, la fe en la capacidad individual y colectiva para resolver los problemas, el uso de la reflexión crítica, la preocupación por el «bien común», la defensa de los derechos humanos, la comprensión de la democracia como un conjunto «idealizado» de valores que debemos vivir y que deben guiar nuestra vida, y la organización de instituciones sociales para promover y ampliar la forma de vida democrática. La colección que acoge el material está pensada para la institución escolar, pero también para cualquier grupo de jóvenes que quieran plantearse el aprendizaje de la participación democrática.

1.2. La programación

Se basa en el autoconocimiento, la pertenencia a grupos naturales y asociaciones, la participación, la resolución de conflictos y la toma de decisiones, la organización social y las estructuras de poder en los grupos, la representatividad, la responsabilidad y la solidaridad, las concepciones políticas de la juventud y, por último, la planificación y la práctica de proyectos globales de participación democrática.

UNIDAD DE PROGRAMACIÓN	HECHOS, CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	VALORES, ACTITUDES, NORMAS
I. Yo, tu... Nosotros	Estereotipos de personas e influencias del contexto social	Observación y lectura de imágenes. Relación imagen/texto. Debate	Valoración de estereotipos
1. <i>Compañeras, colegas, socios... No paséis de mí</i>	Grupos de pertenencia y características de la participación	Narración de experiencias de participación en grupos	Valoración de las propias experiencias
2. <i>¿Cómo es y qué hace la Laura? ¿Cómo la ven otras personas?</i>	Opiniones e imagen personal dentro del grupo	Identificación de razones. Descripción de comportamientos	Autoaceptación y aceptación de las diferencias
II. Uno para todos y todos para uno	Procesos de aprendizaje de la integración dentro de un grupo, socialización	Identificación y comparación de procesos de aprendizaje. Argumentación	Relativismo
3. <i>Aprender a vivir en grupo</i>			
4. <i>Tocar la Luna con una piedra</i>	Participación y expectativas de futuro	Comparación de opiniones. Debate	Valoración del esfuerzo personal
5. <i>¿Cómo me lo monto?</i>	Organización social, funciones y responsabilidades	Comprensión lectora y análisis. Trabajo cooperativo	Valoración de la organización
6. <i>Se ha de ser legal</i>	Las normas dentro del grupo, las leyes y su aplicación	Análisis de una simulación	Respeto por la ley y la justicia y análisis crítico de la aplicación
III. Participar y decidir	Los dilemas y las implicaciones dentro del grupo de las decisiones personales	Análisis de las causas y de las consecuencias. Debate	Valoración de dilemas personales
7. <i>El dilema de José Luis</i>			
8. <i>Los cuáqueros y su manera de participar</i>	Modelos de participación	Aplicación de un modelo de participación en grupo	Valoración de la participación
9. <i>¿Qué opinas? Vacas y caballos en Boumort</i>	Los conflictos y las alternativas para superarlos	Estudio de casos. Simulación. Toma de decisiones	Valoración de la necesidad de informarse para poder opinar
10. <i>¿Qué harías tú? El problema de las llaves</i>			
11. <i>El laberinto de la participación</i>	Los proyectos de la participación y su planificación	Diferenciación de funciones y trabajos. Trabajo cooperativo	Valoración de la planificación
IV. Un rompecabezas: la democracia	Las formas de organización del poder	Debate. Toma de decisiones	Debate y valoración de los aspectos positivos y negativos de la democracia
12. <i>¿Quién ha de mandar aquí?</i>			
13. <i>Escojamos a nuestros representantes</i>	La democracia y la representación electoral a diferentes niveles	Clasificación de diferentes tipos de elecciones. Relación con ejemplos cotidianos	Valoración de la participación electoral

14. <i>El líder y el grupo</i>	El grupo, el líder y la distribución de responsabilidades	Búsqueda de información y distinción de los derechos y deberes dentro del grupo	Valoración del papel del líder en el grupo
15. <i>La Declaración Universal de los Derechos Humanos</i>	Participación democrática y cumplimiento o incumplimiento de los derechos humanos	Estudio de casos	Denuncia de las violaciones de los derechos humanos
16. <i>La Constitución y la participación</i>			
17. <i>La democracia es solidaridad</i>	Definición y características de la solidaridad del grupo y entre grupos	Dilema moral/debate. Clasificación de situaciones	Prácticas solidarias. Clarificación de valores
18. <i>Solidarios..., ¿con quién? Solidarios..., ¿cuándo?</i>			
V. La necesidad de actuar y hacer política			
19. <i>¿Qué piensas de la política?</i>	Concepciones políticas de la juventud	Análisis y comparación de actitudes políticas	Autoevaluación de las propias ideas
20. <i>¿Eres idiota?</i>			
21. <i>La juventud ¿«pasa de todo»?</i>	La actitud de la juventud ante la participación	Comparación de opiniones	Valoración de la formación de las opiniones
22. <i>¡Participa!</i>	Planificación y práctica de proyectos globales de participación democrática	Realización de un proyecto	Valoración de los aspectos positivos y negativos del proyecto

En una primera parte, se plantean actividades de autoconocimiento, como paso previo a la reflexión sobre la identificación personal con determinados grupos y el papel que cada persona juega dentro del grupo, y cuáles son sus responsabilidades. La primera actividad intenta demostrar cómo describimos a las personas con tópicos o estereotipos, que no tienen por qué corresponderse con la realidad. Después, se plantea una reflexión a partir de opiniones diferentes sobre una misma persona: ¿por qué la ven tan distinta? Se demuestra cómo las personas tenemos comportamientos desiguales en contextos diversos.

En un segundo apartado, se analizan los aspectos organizativos de la vida de los grupos: socialización, finalidades, funciones de los subgrupos, normas y ejecución. Una primera actividad compara la socialización de las personas con el proceso de aprendizaje de los lobos, de tal manera que se aprecian las similitudes y también las diferencias entre los animales y los humanos. En otra actividad se plantea la contraposición utopía/realismo, a partir de la metáfora de la piedra que se lanza a la Luna, que siempre llegará más lejos que la que tenga un objetivo más cercano. La organización social y sus dificultades se tratan a partir de una situa-

ción ficticia de un grupo de jóvenes, víctimas de un naufragio, que deben organizar su convivencia, distribuir competencias, trabajos, responsabilidades, etc. Por último, se presenta una situación de defensa legal a través de una historia sobre una agresión entre jóvenes, un juicio y una sentencia, el alumnado opina antes y después de conocer la ley.

En un tercer bloque, se analizan los conceptos de interdependencia entre las personas del grupo, las diferentes formas de organización del poder y las maneras de resolver los conflictos. Se comienza con una actividad que consiste en plantear un problema personal, en forma de dilema, las consecuencias del cual afectan dos colectivos de personas. Después se analiza el tipo de democracia de los cuáqueros y su especial concepción de la participación y del consenso. Las dos siguientes actividades presentan situaciones conflictivas, la ampliación de un parque natural y las diferentes posiciones de los colectivos, y el problema de la distribución de llaves en un instituto, otro caso real con distintas soluciones experimentadas. Por último, se pide al alumnado que distinga los pasos a seguir, los trabajos y los diferentes niveles de compromiso de los participantes, de algunos proyectos cooperativos.

Un cuarto grupo de actividades intenta hacer más comprensible la complejidad de la democracia: poder, representación, liderazgo, responsabilidad, derechos humanos y solidaridad. Las propuestas son variadas en cuanto a presentación y formas de trabajo, destacando la reflexión sobre la solidaridad. En este sentido se distinguen, en primer lugar, los tres significados posibles de solidaridad: como forma de compartir, como ayuda mutua y como acuerdo o pacto legal. Después, se plantea un dilema moral donde se confunde la solidaridad con la complicidad en el delito, a partir de la historia de un joven que necesita con urgencia dinero y plantea a dos de sus amigos la posibilidad de entrar a robar en el instituto: ¿cuándo y con quién somos solidarios? Para profundizar más en el concepto, se realiza el estudio de un caso de huelga de estudiantes y se propone una valoración sobre el respeto a las minorías. Por último, se presenta un texto sobre la solidaridad en la Alemania nazi para un debate de síntesis.

En el último apartado se analizan los resultados de una encuesta que recoge la opinión de jóvenes de diferentes edades, sobre la política y los políticos, sobre la democracia y la participación. A continuación se plantea la necesidad de participar en la vida pública, para no ser «idiotas» —en el sentido que tenía en la Grecia antigua— (Savater, 1992). Y en una última actividad se propone realizar un proyecto de síntesis para organizar un grupo juvenil que tenga como finalidad la intervención social, solidaria y cooperativa, teniendo en cuenta: los posibles componentes, el tiempo de dedicación, las finalidades, los órganos de dirección, su normativa, las reuniones periódicas, el mantenimiento económico y las señas de identidad.

El libro del educador incluye actividades complementarias para incidir en aquellos apartados en que se crea conveniente. Este material para el profesorado también consta de una reflexión teórica, con amplias citas, sobre los conceptos de democracia y participación, textos que refuerzan estas ideas, actividades de evaluación y materiales curriculares, así como direcciones de interés para conseguir más información sobre el tema si se desea.

1.3. Bibliografía y documentación

Desde la pedagogía crítica y la sociología de la educación encontramos los fundamentos de una nueva cultura democrática en la escuela. Por ejemplo: DEWEY, J. (1971): *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada. GIROUX, H. A. (1993): *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo XXI. GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1993): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. Una obra que relaciona esta tradición con las nuevas teorías de la comunicación, es GARZA, M. T. DE LA (1995): *Educación y Democracia. Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula*. Madrid: Visor. Y dos trabajos interesantes en la misma línea aparecidos recientemente: BEANE, A.; APPLE, M. W. (1997): «La defensa de las escuelas democráticas», en APPLE, M. W. (comp.): *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata. PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1997): «Socialización y educación en la época postmoderna», en GOIKOETXEA, J.; GARCÍA PEÑA, J. (coords.): *Ensayos de pedagogía crítica*. Madrid: Popular, pp. 45-65.

A nivel teórico el trabajo recoge textos e ideas de fuentes filosóficas, sociológicas y antropológicas. Por citar algunas: ARANGUREN, J. L. (1963): *Ética y política*. Madrid: Guadarrama. CAMPS, V. (1993): *Paradojas del individualismo*. Barcelona: Crítica. GINER, S. (1993): *Sociología*. Barcelona: Península. HARRIS, M. (1992): *Nuestra especie*. Madrid: Alianza. RICS (Revista Internacional de Ciencias Sociales) (1991): *La hora de la democracia*, 128, junio. RICS (1991): *Repensar la democracia*, 129, septiembre.

Sobre la educación política y democrática en la escuela pueden consultarse PAGÈS, J. (1993): «L'educació política a l'escola». *L'Avenç*, 174, octubre, 41-43. SANTISTEBAN, A. (1993): «Ensenyar política o fer política, ¿és aquesta la qüestió?». *L'Avenç*, 174, octubre, 38-40. SANTISTEBAN, A. (1995): «Democràcia, creativitat i aprenentatge de futurs». *Guix*, 210, abril, 13-18. Una obra interesante desde otra perspectiva, pero con una gran capacidad explicativa para la educación secundaria es SAVATER, F. (1992): *Política para Amador*. Barcelona: Ariel. Un ejemplo de cómo trabajar las elecciones en VILARRASA (1986): *Cadascú un vot. Les eleccions democràtiques*. Barcelona: Graó. Para más trabajos de este tipo consultar la bibliografía de la obra que presentamos.

2. Los conflictos bélicos en el mundo actual

PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (1997): *Els conflictes bèl·lics al món actual. La Lluïsa Sagalés, corresponsal de guerra*. Barcelona: Graó. Colección Biblioteca de la Clase, núm. 89.

Este es un libro que trata de los conflictos bélicos, de sus causas y de sus consecuencias, de las formas de vida que se generan en la guerra, de las situaciones de miedo y de miseria, del papel de los niños y niñas en los conflictos, de las imágenes que la televisión y otros medios nos enseñan y cómo éstas influyen en la visión de la guerra y en la imagen del enemigo. Es también una denuncia del negocio que se genera con los conflictos y de los efectos de las armas actuales. Es, por último, una reflexión sobre los procesos de negociación que se conocen, sobre los tratados de paz y sobre las técnicas de resolución de conflictos. La educación para la paz exige un mayor conocimiento de los conflictos y un aprendizaje para saber cómo resolverlos. Es un análisis que, también, debe permitirnos conocer mejor nuestros propios conflictos, personales y de grupo, así como comprender la necesidad de solucionarlos y los posibles caminos para conseguirlo.

2.1. La importancia de trabajar los conflictos

Según Burnley.: «El conflicto es un modo de comunicación y una parte inevitable de nuestras vidas. Resulta inherente al proceso de cambio dentro de los individuos y en el seno de la sociedad, proceso que todas las personas pueden aprender a abordar creativamente. La educación sobre el conflicto constituye una parte esencial de la educación de la paz y debe ser materia de interés para todos los educadores, tanto en la esfera de la educación formal como en la informal. Posee consecuencias para una escolarización agradable y eficaz, para el desarrollo de relaciones comunitarias armoniosas basadas en la tolerancia de las diferencias y en un compromiso con la justicia social y para la meta a largo plazo de unas relaciones internacionales pacíficas, en donde ya no se considere la guerra como un medio aceptable de solución de una disputa» (Burnley, 1993, p. 73).

En la educación secundaria el concepto de conflicto debe estar implícito en el conocimiento histórico, geográfico, político, económico... Desde una perspectiva constructivista es un concepto social que se construye a largo de toda la vida y que siempre puede ampliarse en su conocimiento. A pesar de ello, parece que no todos los currícula aceptan esta premisa indispensable. Grasa opina que «no suele insistirse demasiado en la necesidad de aplicar las técnicas de *análisis, regulación y gestión* de los conflictos, en la utilidad, en suma, de asumir su existencia y hacer habitual, en la medida de lo posible, la forma de encararse con ellos» (Grasa, 1991,

p. 105). Los conflictos bélicos son parte de la comprensión y ampliación del concepto, en referencia a las relaciones entre comunidades o a las relaciones internacionales.

2.2. Objetivos y estructura de la propuesta

El trabajo se plantea con los siguientes objetivos:

- a) conocer y analizar los conflictos bélicos actuales, su tipología y su clasificación, a partir de las causas que los generan;
- b) reflexionar sobre las consecuencias de los conflictos, en especial, para la población civil, para la infancia y la juventud;
- c) denunciar el mercado internacional de armas y mostrar las posibles vías de desarme;
- d) analizar las percepciones de los conflictos que se generan por la influencia de los medios de comunicación;
- e) valorar los procesos de paz que hoy día abren una puerta a la esperanza en diversas partes del mundo.

La estructura de la obra tiene tres grandes bloques diferenciados:

- 1) la historia de un personaje, una mujer corresponsal de guerra, presente en la guerra de Bosnia, en Afganistán, San Cristóbal de las Casas, en Chiapas, y Goma en la región de los Grandes Lagos, que describe sus impresiones a través de un diario, con especial referencia al papel de los niños y niñas en la guerra;
- 2) un análisis histórico, sociológico y psicológico de los conflictos bélicos de la década de los años noventa;
- 3) una área de obtención y tratamiento de la información, en la cual se incluyen los apartados de cronología, de documentación, de bibliografía y filmografía, una propuesta de ejercicios y actividades, un juego —«El dómimo del conflicto de Chiapas»— y un glosario con los términos más importantes.

TÍTULO	APARTADOS	OBJETIVOS DEL APARTADO
1. La Lluïsa Sagalés, corresponsal de guerra	1.1. Bosnia, febrero de 1994	<ul style="list-style-type: none"> • Describir, analizar y valorar distintos conflictos bélicos actuales, y el comportamiento de sus protagonistas, a través de los reportajes de una periodista.
	1.2. Islam Dara (Afganistán), octubre de 1994	
	1.3. San Cristóbal de las Casas (Chiapas, México), enero de 1995	
	1.4. Goma (región de los Grandes Lagos), abril de 1995	
2. Los conflictos bélicos en el mundo actual	2.1. Tipología de conflictos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y comparar las causas históricas de los conflictos.
	2.1.1. Los conflictos en el Tercer Mundo	
	2.2. Una clasificación general de los conflictos actuales	<ul style="list-style-type: none"> • Clasificar, describir, comparar y valorar distintas tipologías de conflictos, identificando los factores que han intervenido en ellos.
	2.2.1. Conflictos regionales.	
	2.2.2. Conflictos fronterizos.	
	2.2.3. Guerras civiles y guerras de guerrillas.	
	2.2.4. Enfrentamientos en los que intervienen minorías étnicas o nacionalismos.	
	2.2.5. Conflictos internos: golpes de Estado, reivindicaciones políticas y represión.	
	2.3. Consecuencias de los conflictos: los refugiados	
	2.4. Infancia y juventud en los conflictos bélicos	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar y valorar las repercusiones de los conflictos para la población civil. • Identificar las consecuencias de los conflictos para la infancia y la juventud, y valorar las repercusiones en sus comportamientos.
	2.5. Vendedores y compradores de la muerte: las armas	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar, valorar y denunciar los beneficios económicos que se obtienen de los conflictos bélicos, así como las consecuencias que para la población tiene el uso de determinadas armas.
	2.5.1. La ciencia y la tecnología al servicio de la guerra	
	2.5.2. El control de la fabricación de armas y el desarme	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar la influencia y la función de los medios de comunicación de masas en los conflictos.
2.6. La percepción de los conflictos bélicos		
2.6.1. Los medios de comunicación de masas y los conflictos bélicos	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar las acciones realizadas y las que se podrían realizar en favor de la paz, así cómo conocer sus procesos. 	
2.6.2. La imagen del enemigo		
2.7. La solución de los conflictos	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar las acciones realizadas y las que se podrían realizar en favor de la paz, así cómo conocer sus procesos. 	
2.7.1. Acuerdos de paz en los años noventa		
2.7.2. Racionalidad y negociación		

2.3. Área de tratamiento de la información

En el último bloque de la obra se presenta, en primer lugar, una cronología desde 1982 hasta 1996, con los principales acontecimientos relacionados con los conflictos y su clasificación. Después, una serie de documentos, en su mayoría testimonios directos, periodísticos y autobiográficos, presentan aspectos diversos de las consecuencias de los conflictos, para un análisis en profundidad: el testimonio de una periodista corresponsal de guerra, la autobiografía de una mujer que ha vivido la guerra como víctima y como parte activa, peticiones de Amnistía Internacional, descripciones del papel de los niños en la guerra, los diarios de niñas en la guerra de la antigua Yugoslavia. Completan esta documentación una bibliografía y una filmografía para completar y ampliar las diferentes visiones de los conflictos, así como un glosario de términos que aparecen en las explicaciones.

Se proponen una serie de ejercicios o actividades de todo tipo, trabajo individual y cooperativo. En este punto se incluye un juego denominado «El dominó de Chiapas», en el cual se intenta plantear cómo los conflictos son vistos de manera diferente por sus protagonistas, según el lugar que ocupan, el papel que desempeñan y las ideas que defienden. Así como también son interpretados de manera distinta por la prensa y los comentaristas políticos. El juego pretende que se analicen las interpretaciones diversas del conflicto, que se valoren las opiniones y la consistencia de sus argumentos, y que, por último, se elabore una interpretación propia del conflicto y se sepa justificar en público. El juego incluye para ello unas normas y un material gráfico realizarlo.

2.4. Bibliografía y documentación

Para la teoría de los conflictos y su resolución se ha consultado, entre otras, SPILLMANN, K. R.; SPILLMANN, K. (1991): «La imagen del enemigo y la escalada de los conflictos». RICS (Revista Internacional de Ciencias Sociales), 127, marzo, 59-79. STAVENHAGEN, R. (1991): «Los conflictos étnicos y sus repercusiones en la sociedad internacional». RICS (Revista Internacional de Ciencias Sociales), 127, marzo, 125-140. Las causas étnicas de los conflictos están estudiadas en HOWARD, M. (1995): *La cultura del conflicto: las diferencias interculturales*. Barcelona: Paidós. Y el importante aspecto de los medios de comunicación en AGUILAR, S. (1991): *Las mentiras de una guerra: desinformación y censura en el conflicto del Golfo*. Barcelona: Deriva. BRAUDILLARD, J. (1991): *La Guerra del Golfo no ha tenido lugar*. Barcelona: Anagrama.

Los testimonios directos más interesantes que se han utilizado han sido los de ARMADA, A. (1996): «Corinne Dufka. La fotógrafa del horror». *El País Semanal*, 16 de junio. ARMADA, A.; SÁNCHEZ, G. (1996): «Los niños de la muerte». *El País*

Semanal, 16 de junio. STANLEY, A.; NACHTWEY, J. (1990): «Jugando a morir». *El País Semanal*, 27 de octubre. Interesante autobiografía es la de DEVI, Phoolan (con la colaboración de CUNY, M. T. y RAMBALI, P.) (1996): *Jo, Phoolan Devi, reina dels bandits*. Barcelona: Columna. Especial interés tienen los diarios de dos niñas que sufrieron la guerra de la antigua Yugoslavia, aunque una explica los horrores de la guerra y la otra demuestra el odio que se puede llegar a sentir: FILIPOVIC, Z. (1993): *Diario de Zlata*. Ed. El País-Aguilar. El otro testimonio en *El Periódico* del día 31-8-95, p. 7. Por último, citar una obra importante de un periodista que describe las consecuencias de la guerra para la infancia y la juventud, LEGUINCHE, M. (1996): *Los ángeles perdidos*. Madrid: Espasa-Calpe.

Para el trabajo de los conflictos en el aula, BURNLEY, J. (1991): «Conflicto», en HICKS, D. (coord.): *Educación para la paz*. Madrid: Morata/MEC, pp. 73-92. GRASA, R. (1991): «Resolución de conflictos. Observa cómo discuten o se pelean para decidir cómo negociar», en MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M. (coords.): *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Graó/ICE de la UB, pp. 105-112. También la obra clásica de JUDSON, S. (ed.) (1985): *Aprendiendo a resolver conflictos. manual de Educación y No-violencia*. Barcelona: Lerna. En este sentido puede resultar muy útil el artículo de NAVARRO, A.; ENESCO, I. (1993): «¿Por qué hay guerras? La representación de los conflictos sociales en los niños». *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 10, (año 4), 54-61. Los argumentos de utilizar la guerra para aprender la paz también pueden encontrarse en BASTIDA, A. (1994): *Desaprender la guerra*. Barcelona: Icaria.

Bibliografía general citada

- BUXARRAIS, M. R.; et. al. (1990): *Ètica i escola: el tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona: Edicions 62.
- GANGULI, H. C., MEHROTRA, G. P.; MEHLINGER, H. D. (1987): «Valeurs, éducation morale et études sociales», en MEHLINGER, H. D. (dir.): *Manuel de l'UNESCO pour l'enseignement des programmes d'études sociales*. París: UNESCO, pp. 231-269.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1991): «Los materiales y la enseñanza». *Cuadernos de Pedagogía*, 194, julio/agosto, 10-15.
- GIROUX, H. A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- GOLDSTEIN, A. P.; et. al. (1986): *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- GRASA, R. (1985): «Aprender en la propia piel. El enfoque socioafectivo de la educación para la paz». *Cuadernos de Pedagogía*, 132, diciembre, 78-83.

- NEWMANN, F. M. (1990): «Higher order thinking in teaching social studies: a rationale for the assessment of classroom thoughtfulness». *Curriculum Studies*, 1, vol. 22, 41-56.
- NEWMANN, F. M. (1991): «Promoting Higher Order Thinking in Social Studies: Overview of Study of 16 High School Departments». *Theory and Research in Social Education*, 4, vol. XIX, 324-340.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (1994): «Elements per a un ensenyament renovat de les ciències socials. Procediments amb fonts primàries i aprenentatge de la història», en ARGILÉS, A.; *et. al.* (eds.): *I Jornades de Didàctica de les Ciències Naturals i Socials al Baix Llobregat*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pp. 110-165.
- ROGERS, C. R. (1984): *El proceso de convertirse en persona: una técnica terapéutica*. Barcelona: Paidós.
- TRILLA, J. (1991): «Procedimientos de neutralidad activa», en MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M. (coords.): *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Graó/ICE de la UB, pp. 67-81.

Los valores ambientales en la educación

FRANCISCO ARAMBURU ORDOZGOITI
Facultad de Educación. Universidad de Salamanca

RESUMEN

¿Son los valores ambientales el bucle melancólico de una utopía postindustrial o la manifestación de una nueva racionalidad emergente? En esta comunicación se va a intentar dar respuesta a este interrogante, incidiendo en la génesis del movimiento ambiental, en la aparición de unos valores muy ligados al conservacionismo, con sus visiones catastrofistas y exclusivamente naturalistas del medioambiente. Para quienes identificaban progreso y racionalidad la aparición de unos valores ambientales, más ligados a la naturaleza que a la historia, suponía algo regresivo. De ahí su discreta indiferencia. Fue necesario que las Ciencias Sociales se implicaran en el discurso ambiental para que las posiciones ecocéntricas y las nuevas visiones humanistas consiguieran romper los recelos iniciales y consolidar un sistema de valores ambientales democráticos.

Basta hacer un repaso a los objetivos generales de la Educación Primaria para cerciorarse de que las intenciones educativas de la Administración para esta etapa educativa se dirigen, ante todo, hacia el desarrollo de capacidades y la explicitación-adquisición de una serie de valores de actuación e inserción social.

La insistencia en valores que proclaman la libertad, la equidad y la calidad de vida se considera una finalidad prioritaria de la educación y más en los tiempos en que la dominación de una «aristocracia tecnológica» (Benejam, 1997: 45) puede resucitar estructuras sociales fuertemente jerarquizadas y hacer peligrar algunas conquistas fundamentales de la humanidad.

La historia ha ido decantando en cada sociedad unos sistemas de valores dinámico, que se ha ido racionalizando, enriqueciendo con nuevos paradigmas y logros sociales. Coincidiendo con el postmodernismo ha emergido en las socieda-

des industrializadas un nuevo sistema de valores que llamo ambientales. Algunos los proclaman como los valores alternativos de una nueva sociedad; otros los miran con recelo, recordando sus conexiones con las éticas de base biológica que olvidan conquistas irrenunciables de la racionalidad humana. Pero el tiempo ha ido demostrando la necesidad de asumir y defender estos valores, sobre todo desde que las Ciencias Sociales han logrado integrarlos en su **dimensión humanista** y democrática.

1. Los valores no son un producto genético sino una construcción social

Las sociedades se constituyen como tales cuando un conjunto de individuos se organizan de forma elemental al comienzo y más compleja a medida que se diversifican sus funciones. Han existido, siempre, unos *mecanismos* de regulación: **económicos** —formas de producción, reparto e intercambio—, **políticos** —quién toma las decisiones, cómo y cuándo— y **socioculturales** —sistema de significados y creaciones simbólicas que legitiman los mecanismos consolidados tras larga y soterrada lucha—. En el fondo se planteaban formas diversas de interrelación con la naturaleza. Siguiendo esta línea entendemos por valores el conjunto de *convicciones, cosmovisiones, de raíz cultural, religiosa..., que influyen en la conducta humana y en las formas de vida personal o social* (actitudes) Tales valores cohesionan a la organización social cuando son aceptables o son fuente de destrucción cuando no son asumidos (Catalán, 1996: 126).

¿Qué papel juegan en el nacimiento y consolidación de los valores la base natural de los seres humanos? Según la clásica **teoría contractual**, reafirmada con las posiciones evolucionistas posteriores, las relaciones sociales se fundaban en la confrontación permanente porque genéticamente los humanos desarrollaban sus instintos de supervivencia con la depredación feroz; sólo el instinto de conservación inteligente les advirtió de la necesidad de un «contrato de supervivencia».

Al afirmar que los valores son una construcción social no queremos negar que pueda existir una cierta base biológica en la génesis de nuestro sistema de valores. Una de las **estrategias evolutivas** más acertadas y positivas de los humanos fue el consenso, la solidaridad; la formación de grupos cohesionados fue una forma de supervivencia más exitosa que el enfrentamiento egoísta. Al igual que otras especies de infancia larga y desvalida los humanos desarrollaron mecanismos de cooperación y técnicas complejas de compromiso social (Savater, 1994: 134).

Dejando de lado la vieja polémica de si el mundo de los valores trasciende o no la base biológica, de si el «deber ser» es una esfera diferente del «ser», lo que sí resulta indiscutible es que el sistema de valores tal como ha llegado a nuestro ámbito

cultural es una conquista del espíritu, de la racionalidad humana, con sus aspectos permanentes pero, también, perfeccionables. Ningún ser humano es portavoz de valores, y menos eternos, sino que éstos se enriquecen con la experiencia social y la escuela constituye el momento clave para «explicitarlos» desde una neutralidad activa (Girolitto, 1994: 283).

¿Cuáles serían estos valores? Cuando desde las Ciencias Sociales se los concreta suele aparecer, al final, una tímida referencia a la conservación del patrimonio natural. Pero el compromiso ambiental va mucho más allá de la pura «conservación y valoración» de la naturaleza. La razón de la indefinición de los valores ambientales en ciertos ámbitos docentes se debe a que estuvieron secuestrados por las visiones excesivamente biologicistas y recordaban demasiado a las célebres «robinsonadas» que Marx denunciaba al comentar las ideas de Rousseau. De hecho tenemos que reconocer que estamos en una fase de definición de estos valores; apenas se han explicitado institucionalmente en **normas y reglas**, ni en derechos o deberes, por ejemplo. Tampoco se han generalizado, ni consolidado **actitudes ambientales** o las predisposiciones aprendidas para responder de forma consistente y favorable en relación a un objeto social dado. Ahora bien, un valor para ser tal debe tener un respaldo institucional y generar actitudes generales. Podíamos decir que nos situamos en estos momentos en la **fase transitoria** de lo que Leff denomina «utopía de una racionalidad ambiental», entendida ésta como emergencia de un proyecto social de respuesta a la racionalidad económica imperante hasta ahora, que ha tenido su tiempo histórico de construcción, legitimación, institucionalización y tecnologización. ¿Cuál es la génesis de los valores ambientales? ¿Cuándo se consolidan?

2. Los valores ambientales aparecen con la «crisis ecológica» provocada por las sociedades industriales

La asunción de los valores ambientales por una parte importante de la humanidad es relativamente reciente. Surge en las sociedades industrializadas al confluir tres realidades nuevas: la «crisis ecológica», resultado de una incorrecta relación con la naturaleza, el avance de las ciencias físico-naturales, sobre todo la Ecología y la aparición de nuevos paradigmas, como el de la «complejidad».

2.1. Durante la larga historia de la humanidad las sociedades humanas consideraron a la naturaleza como un bien de consumo

En nuestras tradiciones y mitos más ancestrales se manifiesta una relación con la naturaleza de carácter dominante. El hombre, en su acepción estricta, es el cen-

tro del universo y la culminación de la creación divina, tanto en la tradición judía como la griega. Esta mentalidad fuertemente arraigada se consolidó en la tradición cristiana a partir del Renacimiento cuando los valores cristianos y humanistas confluyen en una teoría que ha dado en llamarse **antropocentrismo**. A partir de esa época comienza la secularización de la naturaleza, al desligarse del lastre mítico-religioso de las cosmovisiones hasta entonces imperantes.

2.1.1. *La idea de progreso y la felicidad en la mentalidad ilustrada.* La creación es una obra divina pero incompleta, perfeccionable; la misión del hombre es el de contribuir al **progreso** de la creación. La idea de progreso ocupa un lugar central en todas las ideologías —laicas o religiosas, económicas o político-morales— de la época moderna y se convierte en el principio legitimador de un modelo económico basado en la explotación incontrolada de la naturaleza, en la dominación cultural y en la expansión colonio-imperialista. En el horizonte final siempre aparece una eterna «tierra prometida», un Jardín del Edén, recuperado gracias al esfuerzo humano. Sólo el progreso dará la felicidad humana.

2.1.2. *El universalismo cientifista y la marginación de la naturaleza.* Aunque se hable de hombres y de humanidad en general, quienes asumen el papel del progreso son los ilustrados, los hombres de ciencia y, sobre todo, los grupos o sectores que han tenido la capacidad de dirigir la economía, los avances técnicos y las prioridades (Novo, 1995: 97). Hasta la aparición de las ideas socialistas en el XIX la idea de universalidad es abstracta, cientifista. Este universalismo va a condicionar durante siglos las relaciones hombre-naturaleza al proclamar que lo único realmente importante es lo *cuantificable*, lo reducible a conocimiento matemático (Descartes); el mundo de los sentidos, lo estético, la «vida», quedan al margen del interés del espíritu humano. Se consume, así, el **dualismo** tan hondamente arraigado en el pensamiento cristiano: la «res cogitans», el pensamiento, el espíritu, el hombre, los pueblos civilizados, frente a la «res extensa», la naturaleza, los sentidos, la mujer, los «pueblos salvajes».

2.1.3. *El mito del «buen salvaje».* Pero existe otro discurso que, con apariciones episódicas, se mantiene solapadamente en nuestras mentalidades —aunque sea la dominante en otras culturas extraeuropeas— no como valor antagónico sino complementario. Seguramente sea una visión más primitiva porque la «comunidad sagrada» con la tierra es característica de pueblos más anclados en la naturaleza que en la historia. En los más organizados pervivió, no obstante el mito de la naturaleza buena, idílica —cantada por los poetas latinos y renacentistas— donde se recluye el hombre que huye del mundanal ruido, de una sociedad viciada con un pecado de origen. Existe, según se pensaba, alguna Arcadia feliz recóndita, un país de la Utopía donde los hombres viven en armonía con la naturaleza. Así lo creyó el gran

humanista Pedro Mártir de Anglería al relatar las primeras impresiones del descubrimiento del Nuevo Mundo por Colón.

Los **científicos del XVII** quedaron asombrados por la perfección de la mecánica del universo; Robinsón Crusoe demostraba que se podía vivir sin problema lejos de la civilización y Rousseau creía en «el buen salvaje» y en una pedagogía en contacto con la naturaleza. Esta visión fue asumida parcialmente por la burguesía decimonónica. Con su enorme capacidad de digerir ideologías con trasfondo revolucionario va a hacer una interpretación curiosa de este mito: prospera gracias a la salvaje utilización de los recursos de la naturaleza, pero asume la visión romántica de la naturaleza en su vida privada. Frente a una **naturaleza-recurso** defiende una **naturaleza-ocio**. El movimiento *conservacionista* surge en este contexto.

2.1.4. *El modelo económico del capitalismo liberal. Progreso y desarrollo.* La Revolución Industrial se consolida en Europa Occidental legitimada por la idea de que el progreso humano equivale a desarrollo económico. A. Smith explica las **leyes del mercado** con una supuesta «armonía económica» que sólo es perturbada por la intervención de las leyes humanas y de las convenciones morales tradicionales. El fin —búsqueda del beneficio material o la felicidad que es lo mismo— justifica cualquier opción. Estamos ante una ética meramente instrumental que va a justificar y legitimar los grandes impactos que la naturaleza va a recibir (Novo, 1995: 87). El **productivismo** y la riqueza material han venido siendo desde entonces sinónimos de vitalidad social, sin atender para nada a las consecuencias laterales que el crecimiento económico producía en la naturaleza y en la sociedad (Pardo, 1995: 42). Las élites impulsoras de este modelo alimentaron un proceso de racionalización que fue moldeando todos los ámbitos —burocracia, ciencia, tecnología, aparatos jurídicos e ideológicos del estado—. Pero el desarrollo desenfrenado de la productividad, la obsesión por la acumulación de bienes con sus secuelas de destrucción de la naturaleza van a ir convirtiendo esta racionalidad en algo irracional, destructivo (Leff, 1994: 39). No conviene olvidar que una parte considerable de los valores denominados democráticos hunden sus raíces en este contexto.

2.1.5. *La «crisis ecológica en las sociedades industriales y el nacimiento del movimiento ambiental.* En la década de los 60 empiezan a sonar las primeras alarmas que cobran tintes dramáticos en los 70 —la «década pesimista»— cuando las sociedades industriales estaban sumidas en una grave crisis económica. Hasta que las «medias» tomaron cartas en el asunto el «movimiento ambiental» se reducía a pequeños grupos de profesionales y universitarios, aunque muy bien organizados. La sociedad hace caso omiso a las versiones apocalípticas y se cobija, como casi

siempre, en una especie de *componente mágico*, al confiar en que los problemas se solucionarán por sí mismo, aunque sea la naturaleza quien, al final, se encargue de ello tal como lo ha hecho en otros momentos (Pardo, 1995: 42).

En la década de los 80 la problemática ambiental se divulga, se universaliza y se convierte en un eje de preocupación social masiva. La cultura medioambientalista que se difunde es la que sigue los modelos conservacionistas surgidos en la cultura americana: separación entre el medio natural y el social, identificación de lo ambiental con los espacios naturales, preocupación casi única por la protección de los espacios que todavía no han caído en las fauces del desarrollismo. Estos esquemas se generalizan, incluso, en países del entorno mediterráneo donde los paisajes, compendio de una larga tradición cultural y contruidos tras largos siglos de diálogo con la naturaleza, se encuentran en peligro de extinción. En estos espacios no hay paisajes naturales porque la relación hombre-naturaleza se ha convertido en histórica (Catalán, 1996: 106). El ecologismo se convierte, así, en la nueva utopía romántica que magnifica la conservación de las especies biológicas, anatematiza el progreso industrial como causante de los males esenciales de la biosfera. En esta primera fase los valores ambientales se confunden con los ecológicos y excluyen los tradicionales por considerarlos excesivamente ligados al modelo liberal-capitalista. No sólo se consideran los impactos medioambientales desde el punto de vista cuantitativo sino que empiezan a considerarse de mayor peligro los cualitativos, esto es, la frecuencia, complejidad, velocidad, magnitud de los impactos (Pardo, 1995: 194).

3. Biocentrismo y Antropocentrismo

Al tiempo que la crisis ecológica se iba manifestando con algunos caracteres alarmantes se hacía evidente el derrumbe de los valores que habían sustentado el modelo, la quiebra de las mentalidades que propiciaron el abuso de la naturaleza. Emergen nuevos paradigmas, ecofilosofías, con una base común: cambio radical de la cosmovisión occidental y apuesta por nuevos valores, que para algunos son necesariamente alternativos y para otros, en cambio, ofrecen una dimensión nueva a los tradicionales.

3.1. La nueva concepción ecocéntrica o biocéntrica

Identifica Medioambiente y Naturaleza. El humano es un organismo indisoluble de su entorno que comparte con los demás seres naturales, aunque se beneficia de un status particular sobre el planeta. El entorno está, en este caso, incluido en su identidad. Podríamos afirmar que no se realiza en sí, sino en su entorno, entendido

como un todo organizado. El humano es ecodpendiente y, por tanto, se incluye en un proyecto común con el resto de los vivientes: perpetuar la complejidad de la vida sobre la tierra (Novo, 1995: 81).

El biocentrismo como cosmovisión surge en el mundo anglosajón, aunque hunde sus raíces en creencias ancestrales y ha tenido tímidas manifestaciones en nuestro ámbito cultural: Franciscanismo, pantéismo de Spinoza y, sobre todo, el Transcendentalismo, confesión protestante que reivindica la naturaleza como fuente de encuentro con Dios. En ese credo se inspiran los primeros conservacionistas, como Thoreu, Aldo Leopold, etc. para quienes el hombre pertenece a una comunidad biótica que tiene vida y valor en sí y es fuente de significado para el ser humano (Bellver, 1997: 255). El movimiento conservacionista hereda la concepción romántica de la naturaleza como lugar de encuentro y de ocio; ante la salvaje destrucción de las sociedades industriales hay que preservar los espacios todavía inmaculados. Nacen, así, los primeros Parques Naturales.

Cuando se combina la idea romántica de la naturaleza con los principios científicos desarrollados por la ecología surge el *Movimiento Ecologista* en sus diferentes versiones. La más radical es la *Deep Ecology*, cuyo órgano de expresión es la revista *Environment Ethics*. La propuesta ética de la Ecología Profunda es la antítesis de la concepción humanista de la naturaleza: la vida de los seres no humanos tiene valor en sí y, por tanto, poseen los mismo derechos que el hombre. Hay que cambiar radicalmente las actuales reglas de juego —económicas, ideológicas y culturales— que propician la destrucción de la vida y su propuesta de vida valora la calidad de vida que el goce de los bienes materiales fungibles. Este cambio radical supone una nueva organización-militancia y una nueva educación de las masas —«educación para el medioambiente»— a través de los medios de comunicación, la reflexión filosófica ecocéntrica y el sistema escolar (Prades, 1997: 21). Estas propuestas trascienden los «valores humanistas» al proclamar que la Biosfera es moralmente superior al individuo.

3.2. La concepción antropocéntrica. El antropocentrismo humanista

La cosmovisión antropocéntrica ha conformado, como hemos, visto, la escala de valores de nuestra civilización y contra ella se dirigen los ataques enfurecidos de las ecofilosofías biológicas («Shallow Ecology», le denominan).

Hace tiempo que Brian G. Norton trató de distinguir entre un *antropocentrismo fuerte* —en la línea dominante y pretenciosa ya estudiada— y uno *débil* que tiene en cuenta la globalidad del sistema tierra, que respeta los mecanismos de funcionamiento de los ecosistemas, pero que reconoce, a su vez, la autoridad de las sociedades humanas en la Biosfera (M. Sosa, 1997: 287). En esta segunda línea, superados ya los complejos derivados del acoso del ecologismo militante y dominante,

empiezan a proponerse, sobre todo en la vieja Europa, posiciones **humanistas**, dialogantes entre un biocentrismo y un antropocentrismo moderados. Este *antropocentrismo humanista* considera que la naturaleza está al servicio del hombre, no como individuo, sino como humanidad entera; que el humano no es un ser biológico como los demás, aunque debe considerar a la naturaleza como un patrimonio que hay que conservar y enriquecer (Giolitto y Clary, 1994: 73). Aunque se pueda reconocer la «relación genética y funcional» entre hombre y naturaleza, es la comunidad humana, en último término, la responsable de su funcionamiento. Desde estas posiciones se propone una revisión de la cosmovisión y de los valores tradicionales, aunque ello no implica la renuncia de las posiciones *racionalistas* que han estado en la base de los valores consolidados en nuestro ámbito cultural. La «crisis ecológica» ha puesto de manifiesto la irresponsabilidad de la sociedad humana, pero, a su vez, ha recalado su sentido humanista al descubrir que sólo ellas son las únicas capaces de cuidar del resto de la naturaleza (Ballesteros, 1997: 228).

La emergencia de las ecofilosofías humanistas ha sido importante porque han contrarrestado las posiciones catastrofistas, exclusivamente de base biológica. La entrada de las Ciencias Sociales en el discurso ambiental ha sido decisiva en este giro (Aramburu, 1993). Se han sentado, de esta forma, las bases para un diálogo entre la ecología y la economía, la geografía, la sociología, la antropología, etc. y entre los espacios naturales y los paisajes construidos en la interacción naturaleza-sociedad (G. Bernáldez, 1981), los llamados **espacios-memoria**. Una manifestación de este cambio de tendencia es la generalización del concepto de «desarrollo sostenible», que cuestiona el modelo económico clásico pero propone uno alternativo que tenga en cuenta las visiones ecológicas y las nuevas propuestas de organización social.

3.3. La concepción tecnocrática

Sigue siendo la de mayor peso porque se encuentra fuertemente anclada en las posiciones dominantes en economía y en política. Baste recordar que en las proclamas oficiales de los grandes encuentros internacionales todavía se ignora la existencia de una crisis ecológica, a la que consideran un invento de posiciones radicales minoritarias, de ecologismos utópicos. Se argumenta que es la creación de riqueza la que salvará al mundo y la naturaleza; que la situación de degradación ambiental es transitoria, hasta que los países pobres alcancen el desarrollo adecuado; que la capacidad de carga del planeta tierra es muy superior al que se predica y que el «crecimiento cero» como alternativa es un sueño de intelectuales (Mas-Culell, 1997: 210). Fe en la ciencia, capacidad de la técnica en crear tecnologías blandas y para solucionar los problemas derivados de la producción inicial del bienestar material. El último *Informe al Club de Roma* (Weizsäcker, 1997) propo-

ne, paradójicamente, una reorientación técnica para la salvación del planeta. *Factor 4*, nombre del citado informe, supone obtener cuatro veces más de bienestar con una utilización 1 de recursos, optimizar la tecnología para ahorrar recursos. Es lo que los autores del informe llaman *revolución de la eficiencia*.

4. ¿Qué valores ambientales debe promover la educación?

A través del análisis del nacimiento del movimiento ambiental han ido apareciendo los nuevos valores emergentes, aquellos tradicionales que precisan de una reconsideración y los que deben ser erradicados por ir contra el principio básico de este movimiento: la consideración de la finitud y de los límites del planeta Tierra, la visión sistémica de todos sus componentes y la globalidad de sus problemas.

Para tener un término de comparación se van a cotejar los valores que propone la Administración para la Educación Primaria con los valores ambientales consolidados en los albores del tercer milenio:

Valores que aparecen en los objetivos de la EP	Valores ambientales
1. Conocimiento y aceptación del propio cuerpo, de su dignidad y racionalidad.	1. Respeto a la vida de todos los seres del planeta a través de la consideración de que todos forman un sistema global.
2. Educar en la comunicación, diálogo y reconocimiento del «otro».	2. Principio de «equidad» —mejor que el de igualdad—. Mantenimiento y mejora de las condiciones de vida básicas para todos los hombres y mujeres.
3. Compromiso social: colaboración en la mejora social y participación en la vida ciudadana y en una sociedad perfectible.	3. Cooperación, compromiso y participación en la construcción de una Tierra mejor, más sana y limpia, a través de acciones locales con visiones globales.
4. Libertad, actuación autónoma, toma de decisiones, independencia en las ideas y en el establecimiento de relaciones.	4. Reconocimiento y acciones para mantener la diversidad biológica y cultural.
5. Solidaridad con los más necesitados por reconocer el principio de igualdad y valoración de la diversidad sexual, social, cultural, de creencias y razas.	5. Crear una mentalidad de consumidor activo, que valora más lo cualitativo que lo cuantitativo, lo eficiente que el despilfarro, lo que no crea residuos sobre lo que genera basura, lo reciclable sobre lo que agota recursos...
6. Valoración del patrimonio natural y cultural.	6. Visión humana solidaria con toda la aldea global. Solidaridad sincrónica intragrupal e intergrupala. Solidaridad diacrónica al asumir el papel de transmisores de una herencia natural y cultural que hemos recibido como simples usufructuarios.

Bibliografía

- ARAMBURU, F. (1993): «Las Ciencias Sociales en la Educación Ambiental». *Aula*, 5, 73-82. Universidad de Salamanca.
- BALLESTEROS, J. (1997): «Identidad planetaria y Medioambiente», en BALLESTEROS, J.; PÉREZ ADÁN, J. (coords.), *Sociedad y Medioambiente*. Madrid: Trotta, pp. 227-247.
- BELLVER CAPELLA, V. (1997): «Las ecofilosofías», en BALLESTEROS, J.; PÉREZ ADÁN, J., *op. cit.*, pp. 251-269.
- BENEJAM, P. (1997): «Las finalidades de la Educación Social», en BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori/ICE de la UB, pp. 33-49.
- CATALÁN, A.; CATANY, M. (1996): *Educación Ambiental en la Enseñanza Secundaria*. Madrid: Miraguano.
- G. BERNÁLDEZ, F. (1981): *Ecología y paisaje*. Madrid: Blume.
- GIOLITTO, P.; CLARY, M. (1994): *Éduquer à l'Environnement*. París: Hachette Éducation.
- LEFF, E. (comp.) (1994): *Ciencias Sociales y formación ambiental*. Barcelona: Gedisa.
- M. SOSA, N. (1997): «Ética ecológica y movimientos sociales», en BALLESTEROS, J.; PÉREZ ADÁN, J., *op. cit.*, pp. 271-297.
- MAS-CULELL, A. (1994): «Elogio del crecimiento económico», en NADAL, J. (coord.), *El mundo que viene*. Madrid: Alianza, pp. 189-217.
- NOVO, M. (1995): *La Educación Ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitas.
- PARDO DÍAZ, A. (1995): *La Educación Ambiental como proyecto*. Barcelona: Horsori/ICE de la UB.
- PRADES, J. J. (1997): «Sociología y Medioambiente», en BALLESTEROS, J.; PÉREZ ADÁN, J., *op. cit.*, pp. 13-29.
- SAVATER, F. (1994): «Biología y ética del amor propio», en NADAL, J. (coord.), *op. cit.*, pp. 125-141.
- WEIZSÄCKER, E. U.; *et al.* (1997): *Factor 4*. Madrid: Círculo de Lectores.

La condición unitaria de lo valorativo/ cognitivo en la enseñanza y el aprendizaje de valores

CARMEN ARANGUREN RINCÓN
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela

RESUMEN

El Proceso Unitario de Enseñanza y Educación de las Ciencias Sociales posee carácter unificado y unificante en todos los procesos que le son propios: cognitivos-categoriales, valorativos-morales y sociales e históricos; por lo que podemos ver que, al aproximarse el sujeto-alumno a la realidad que estudia, ésta le plantea interrogantes y problemas desde la esfera de las elaboraciones conceptuales y desde las condiciones valorativas que representa el objeto de conocimiento. En cualquier caso, toda producción intelectual del niño al construir conceptos científicos es también existencia de valores en la materia del pensar, pues, una vez que el estudiante descubre la esencia del ser buscado, se pregunta sobre su valor. Es esto lo que se olvida al estudiar la construcción de conceptos o nociones relacionados con el objeto que se conoce. Enfatizamos, por tanto, la importancia que tiene para la teoría y la práctica didáctica, el elucidar el origen y la cualidad del saber que se ha de enseñar y aprender y los procesos valorativos que ello implica en un mismo llegar a ser.

El discurso científico de las Ciencias de la Educación no sólo se orienta hacia la búsqueda de la naturaleza y la verdad del conocimiento como indagación meramente teórica, siendo que esta verdad «perseguida» y tal vez «atrapada» implica también compromiso moral-valorativo en esencia y trascendencia de la ciencia. Si entendemos que el Proceso Unitario de Enseñanza y Educación, objeto de estudio de estas ciencias, tiene carácter unificado y unificante en todos los procesos que le son propios, ello presupone la unidad de los procesos cognitivos-categoriales, valorativos, morales, sociales e históricos, por lo que podemos ver que, al aproximarse el sujeto-alumno a la realidad que estudia, ésta le plantea interrogantes y problemas desde la esfera de las elaboraciones conceptuales y desde las condicio-

nes valorativas que representa el objeto de conocimiento. En cualquier caso, toda producción intelectual del niño al construir conceptos científicos es también existencia de valores en la materia del pensar, pues, una vez que el estudiante descubre la esencia del ser buscado, se pregunta sobre su valor. De esta manera, la condición reflexiva del pensar tiene consecuencias en el reconocerse a sí mismo y a los otros, en las formas de apropiarse del mundo, en el plano de las relaciones sociales, del estado emocional-valorativo y del interés cognitivo del ser humano. Esta cualidad —entendemos— ha de ser «precipitada», urgida por la orientación del Proceso Unitario de Enseñanza y Educación a través del aprendizaje categorial, que es, al mismo tiempo, en su unidad, aprendizaje/conciencia valorativa. Es esto lo que se olvida al estudiar la construcción de conceptos o nociones relacionadas con el objeto que se conoce. En consecuencia, entendemos por verdaderos, los conceptos, o mejor, conceptos superiores o formas últimas del pensamiento del niño que posibilitan el aprendizaje categorial, condición donde sólo es posible el saber reflexivo, la valorización, la creatividad, la transformación del conocer; siendo que este conocimiento es el modo en que el estudiante elabora conceptos sobre la cosa desde su conciencia reflexionante, proceso mediado por la realidad histórica social. Queda así planteado que, la imaginación y las valoraciones constituyen síntesis del conocer, planos que están fundados —repetimos— en la conceptualización propia del aprender categorialmente. El ser humano, y en nuestra singularidad, el escolar, alterna con los objetos, se relaciona con las cosas, las valoriza, las acepta o las rechaza, las observa, las manipula antes y después de conocerlas, siendo la relación de conocimiento solamente una de las muchas relaciones en que el sujeto puede entrar en el universo del conocer. Es así, que toda elaboración conceptual responde a distintos fundamentos e interpretaciones valorativas e ideológicas. Enfatizamos, por tanto, la importancia que tiene para la teoría y la práctica didáctica, el elucidar el origen y la cualidad del saber que se ha de enseñar y aprender y los procesos valorativos que ello implica en un mismo llegar a ser.

Didácticamente, la intervención del docente tiene importancia en cuanto a que ha de propiciar que el niño transforme los conceptos y las valoraciones en orientación adecuada para apropiarse de manera compleja y concreta de la realidad, del fenómeno de su interés. Vemos en este escenario, que, al estudiar un contenido histórico, por ejemplo, la *Cultura Aborigen*, el escolar, a la vez que se pregunta acerca de ¿qué es eso que pretendo conocer?, ¿cuál es su verdad en la historia o en el pensar de los que la interpretan?, ¿qué cualidades definen su existencia temporal y social?, sentamos también *el valor contenido en la reflexión teórica y disciplinar*; por lo que al indagar acerca de la importancia de la *Cultura Aborigen*, en simultaneidad valorizamos su pertinencia, las razones de su perdurabilidad en el tiempo, las condiciones de existencia, es decir, juzgamos su proceso vital, sus necesidades, etc. De manera tal, que al sujeto-alumno nada le es indiferente en el

conocimiento, por cuanto al desarrollar conceptos, igualmente elabora valoraciones sobre ellos. Más aún, podemos decir, que lo uno es al mismo tiempo lo otro, si bien son tratados con términos y representaciones diferentes. Dependiendo de esas valoraciones, el estudiante entra en la esfera de la afectividad, de las emociones, del desarrollo del carácter, temperamento, intereses, necesidades, sentimientos, motivos, y por supuesto, de sus conductas y actitudes ante la vida. La escuela, en condición de institución social, también desarrolla valores, importantes o no, que constituyen parte del ser mismo humano del escolar, siendo, principio substancial en este proceso la educación del valor moral* que comprende conceptos y estimaciones éticas y sociales.

En el caso de la enseñanza de los valores es posible que el estudiante no acepte, o no constituya el valor enseñado en los saberes desarrollados, pues cuando el escolar se involucra en el estado emocional o ambiente didáctico propuesto por el maestro, el contenido y el nivel de complejidad del ejercicio problema pudiera impedir resolverlo únicamente con los valores y conceptos fundamentados —aunque no significa que se excluyan del proceso— con lo que en el niño se produce un conflicto valorativo/cognitivo proveniente de un estado de insatisfacción creadora, sintiendo entonces necesidad de crear nuevos conceptos y valores, interesándose cognitiva y valorativamente en el asunto por resolver, y, desde su conciencia reflexionante decidir categorizar para provocar y potenciar el aprendizaje categorial donde se implican nuevas ideas y valores en un pensar crítico del cual resulta la concientización de la situación. Esta condición de ser libre del escolar, esa libertad del sujeto en el aprender ha de ser respetada por el maestro. Según esto, el educador no puede darle el concepto/valor al alumno (por ejemplo, *tiempo histórico, importancia de...*) sino un anticipo conceptual-valorativo, una aproximación teórica-metodológica. Lo que él hace es una propuesta didáctica o curricular para que el alumno decida construir una valoración que le pertenece históricamente y que constituye por igual, su subjetividad humana. Al apropiarse el estudiante de esta manera del fenómeno científico, comprende y valoriza a la vez su realidad en la práctica social transformadora, que es también comprender la naturaleza de la ciencia. En situación didáctica, esta postura se manifiesta en la confrontación, en la discusión consciente de ideas. Por ejemplo, al estudiar la *Democracia*, el debate acerca de su substancialidad, su razón de ser, su contexto, sus relaciones con la vida social, sus contradicciones... posibilitan valoración en el concepto mismo y aproximación a su verdad o falsedad, pues el apropiarse de lo verdadero se justifica por la prueba del debate, por la constatación que lo ratifica o lo destruye. Nos parece que es ésta una postura troncal a considerar en la nueva didáctica.

* Lo moral es la reflexión que el ser humano hace desde su subjetividad acerca de los problemas que le conciernen. Esa moralidad es actitud crítica, es la fuerza reflexionante de la conciencia, es manifestación de la libertad humana.

Retomando la situación de la enseñanza de los valores, la propuesta didáctica ha de estar dirigida, ciertamente, a que el sujeto reflexione —desde su conciencia primordial—, de manera vivencial y a partir del conflicto valorativo/cognitivo sobre la validez de dicho valor. Validez que procura siempre, negando la situación planteada, comprometiendo el estado emocional, puesto que la analiza, la examina, comprende su verdadero contenido y ejerciendo su esencia misma, el niño toma una actitud crítica para constituir el valor verdadero. Por caso, cuando en el estudio de *Venezuela Colonial* en la Educación Básica, el alumno se asombra, categorizando y valorizando el saber de un ejercicio que representa la situación de los esclavos en ese momento, y pregunta, duda, compara, distingue, confronta, está constituyendo un valor en ese contenido científico. Ciertamente es, que siempre estamos constituyendo y comunicando valores, tanto por lo que decimos, como por lo que dejamos de decir. Vemos entonces, la importancia que tiene para la ciencia el discernimiento de la esfera de los valores, el estudio profundo de su naturaleza y condición, siendo estos fundamentos propios de toda ciencia y no privilegio de alguna, pues no hay ninguna cosa que escape a la designación valorativa.

En consecuencia, ampliando la referencia anterior, es evidente que la esfera de las valoraciones tiene consecuencias en el sistema general de conocimientos propios del sujeto cognoscente y no sólo en los procesos que intervienen en el estudio de un objeto determinado. Cualquier conocimiento humano está orientado hasta cierto punto, por el cuerpo general de conocimientos del sujeto conocedor, por lo que ciertamente, comprende también su sistema de valores. En el saber histórico, por ejemplo, el acervo de conocimientos de una persona le permite aprehender el objeto, los fenómenos, los grupos o sucesos concretos de distinta manera y valorarlos también indistintamente, pues cada acto cognoscitivo, cada movimiento de conocimiento, afecta al sistema de valores y al proceso de valores consiguiente.

La opinión de que algunas ciencias son marcadamente valorativas, mientras que otras están exentas de ello, ha sido de frecuente discusión. Uno de los razonamientos examinados en este postulado, es que, cualquiera sea el fundamento de la ciencia, ésta debe plantearse en primer lugar la búsqueda de la verdad, conclusión que respondería siempre a una valoración específica. Sin embargo, tal principio común no significa negación de diferencias entre las distintas disciplinas en relación con los valores, sino simplemente, sobre todo, en cuanto al nivel y/o cualidad en que esa valoración se percibe y afecta su naturaleza y condición. Particularmente, se hace referencia a los valores universales en los que convergen decisiones tanto de las Ciencias Sociales como de las Ciencias Naturales; por ejemplo, la preservación de la vida, la justicia, la libertad, la verdad, la tolerancia. Ahora bien, en el ámbito pedagógico, didáctico, para que la actividad moral, reflexiva, valorativa del niño se manifieste, es necesario un proceso de educación donde se le enseñe a discernir entre su yo y el hecho instituido. Esa fuerza reflexionante, crítica,

componente esencial de la libertad humana, será necesaria para oponer al derecho de lo establecido, el derecho de la subjetividad cuestionadora, legitimada en fundamento del saber, fuerza opuesta a la inanición de la conciencia proclive a aceptar normas sin hacer juicio sobre el valor contenido en ellas. Por consiguiente, la reflexión valorativa concede a la ciencia la posibilidad de conocerse, de volverse sobre sí misma (origen, propósitos, trascendencia) y aún de concebirse científicamente a sí misma.

En este trajinar de ideas acerca de la condición unitaria de lo cognitivo/valorativo en la enseñanza y el aprendizaje de valores, es oportuna la postura de E. Morin cuando expone que «el pensamiento simplificante es incapaz de concebir la conjunción de lo uno y lo múltiple. O unifica abstractamente, anulando la diversidad o, por el contrario, yuxtapone la diversidad sin concebir la unidad» (Morin, 1997, p. 30). La concepción simplificadora del conocimiento, de carácter reincidente en las Ciencias de la Educación, ha propiciado una visión mutilante y unidimensional de los fenómenos objeto de su estudio e investigación, criterio que impide concebir la complejidad de lo real y de los procesos que le conciernen.

En la escuela, la formación en valores está sujeta a las necesidades históricas de la sociedad y a los requerimientos del Estado, necesidades que no siempre se identifican o encuentran, en razón de fuerzas hegemónicas que imponen un sistema valorativo o de intereses que representan al poder instituido.

La educación ciudadana en la escuela debería atender el principio de pensamiento crítico, autónomo, que propicie valorizar explícitamente, con conciencia reflexiva, los fenómenos sociales y científicos. Así, sería la educación quien asuma la responsabilidad de potenciar valores cónsonos con las tendencias constructivas del ser humano, con las posibilidades y capacidades de cambio en la práctica social transformadora. Cuando decimos que la escuela educa en valores, no significamos con esto que ese proceso se inicie, tenga su origen en ella, pues el ser humano como ser social constituye su sistema de valores desde que nace o, desde antes de su nacimiento. Por supuesto, no pretendemos eximir a la institución educativa del compromiso moral en el proceso de humanización valorativa; pero, en su razón, es preciso detenerse a pensar qué son los valores, cuál es su verdad y su condición en la sociedad, para qué son importantes y, entonces, cómo abordar su enseñanza en la situación didáctica, reconociendo que lo verdadero en el ser humano no es lo que es, sino lo que puede llegar a ser mediante el desarrollo de lo que está solo en gestación, y ello es, indudablemente, certeza, en la educación que potencia los valores formativos de la conciencia y el pensamiento humano.

Hemos referido en otra oportunidad, que es dominio de la conceptualización, el desarrollo de las capacidades cognitivas, del aprendizaje categorial y de las valoraciones. Estos fundamentos determinan, didácticamente hablando, la planificación, la elaboración de objetivos, la enseñanza, es decir, cualquier proceso o

modalidad pedagógica; por lo que vemos, el paradigma didáctico, al pretender asentar una teoría del Proceso Unitario de Enseñanza y Educación está construyendo igualmente una teoría de valores, que, de manera expresa o subyacente, sostiene todos los demás procesos, y circunstancias de el ser educativo. Desde este referente, se postula una reinterpretación del problema pedagógico a la luz de las condiciones sociales, principio histórico de esos valores, donde la relación escuela-sociedad pasa por la definición del sistema de valores vigente. Si dudáramos de ello, bastaría por ejemplo, revisar la compleja red valorativa presente en los currícula académicos.

Ahora bien, llegados aquí, es oportuno afirmar la idea de que la educación en valores presupone para nosotros el desarrollo de principios, concepciones y modos de pensar y actuar propios, emancipadores, justificados para... En consecuencia, la escuela puede ser o llegar a ser espacio de democratización del saber y de valorización del valor como finalidad intrínseca del propio proceso de enseñar y aprender. Este postulado, deviene humanización reflexiva de la educación en la práctica social transformadora.

Bibliografía

- ARANGUREN RINCÓN, Carmen (1997): *La didáctica de la Historia: Ciencia y método*. Mérida: Universidad de Los Andes. Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (mimeografiado).
- BASABE BARCALA, J.; COLOM CAÑELLAS, J.; y otros (1983): *Estudios sobre Epistemología y Pedagogía*. Madrid: Anaya.
- BROUDY, Harry (1994): *Filosofía de la Educación*. México: Limusa/Noriega.
- CARR, W; KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- DANILOV, M. A. (1968): *El proceso de enseñanza en la escuela*. México: Grijalbo.
- FERMOSO ESTÉBANEZ, Paciano (1994. Tercera reimpresión): *Teoría de la Educación*. México: Trillas.
- FRONZIZI, Risieri (1995. Decimotercera reimpresión): *¿Qué son los valores?* México: Fondo de Cultura Económica.
- MORIN, Edgar (1997. Tercera reimpresión): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- PAGÈS, J; PUJOL, R. M.; y otros (1984): *La educación cívica en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- VÁSQUEZ, Eduardo (1994): *Filosofía y Educación*. Mérida: Universidad de Los Andes. Consejo de Publicaciones.
- VYGOTSKI, Lev, S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Propuesta metodológica sobre los contenidos de valores y actitudes en el área de Ciencias Sociales

MARÍA JESÚS BAJO BAJO
Facultad de Educación. Universidad de Salamanca

RESUMEN

Esta comunicación es una propuesta para la enseñanza-aprendizaje de valores en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales a través del Proyecto de «Filosofía para Niños». Este proyecto tiene como objetivo prioritario formar ciudadanos que hablen y piensen razonablemente como elementos esenciales para la participación democrática.

Se utilizará como método de aprendizaje «La comunidad de indagación». Su finalidad es intentar formar la dimensión humana y ciudadana de los estudiantes en una sociedad tecnicista y de bienestar, que se percibe competitiva a nivel laboral, compleja y multicultural a nivel de convivencia, al mismo tiempo que se desarrolla el currículum de Conocimiento del Medio Social y Cultural.

1. Introducción

El marco general de la LOGSE

Finalidad principal de la educación: Favorecer en los alumnos el pleno desarrollo de su personalidad en el contexto de una sociedad democrática, laica y pluralista. Ello supone:

- El «Aprender a Aprender» y el «Aprender a Vivir»:
- La escuela ha de fundamentar toda su acción en la realidad en la que viven y en la que están aprendiendo a vivir los alumnos.
- Tienen que conectar y fundir en un mismo proceso de aprendizaje los contenidos aportados y desarrollados en las Áreas (Didáctica de las Cien-

cias Sociales), con aquellos otros que emanan espontáneamente de la vida cotidiana.

- Favorecer el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos, de un modo armónico e integral de la globalidad de sus *capacidades*:
 - Intelectuales y cognitivas.
 - Afectivas o de equilibrio personal.
 - Sociales o de relación interpersonal.
 - Éticas o de comportamiento y significación de la propia existencia.
- Adoptar una postura crítica y constructiva que favorezca el desarrollo de los *valores básicos para la vida y la convivencia*:
 - La escuela debe favorecer una *actitud moral*, de ruptura con lo establecido que nos insatisface, y de *invención o creación* de lo que está por establecer con arreglo a un proyecto de vida, individual y colectivo, más digno.
 - Debe educar para la solidaridad moral e intelectual, capacitando a los alumnos para diseñar alternativas en el arte de aprender a vivir.

2. Propuesta

Partiendo de este marco general hago una propuesta para trabajar los valores y actitudes en el área de Ciencias Sociales aplicando el proyecto de «Filosofía para Niños».

Como profesores y profesoras somos conscientes de que nuestra práctica docente necesita ser actualizada y mejorada. Para ello, es necesario buscar nuevas maneras de enseñar, más adecuadas a lo que nuestros alumnos necesitan y a lo que la sociedad requiere.

Esta situación nos ha llevado a una nueva reforma educativa, donde se habla de aprendizaje significativo, de enseñanza constructivista, de aprender a pensar crítica y creativamente, de diseños curriculares, de investigación-acción, etc. Así, de entre las distintas finalidades fundamentales que se marcan en los nuevos diseños curriculares podemos resaltar:

1. La educación social y moral entendida como democratización, y ello mediante una educación transversal que abarque tanto las distintas materias del currículum (Didáctica de las Ciencias Sociales) como los intereses que resultan de la vida dentro y fuera de la escuela; y
2. La educación en el pensamiento crítico y reflexivo, entendiendo por tal el desarrollo de destrezas de razonamiento y capacidad para considerar los di-

ferentes puntos de vista y las circunstancias que determinan cada situación. Posibilitar y potenciar la actitud crítica y reflexiva es la vía para el desarrollo de la autonomía moral y la educación en valores de los alumnos.

Como respuesta a estas inquietudes hay gran interés en el mundo educativo por los programas que ayudan a aprender a razonar, a pensar crítica y creativamente. Ante esta situación surge la propuesta de «Filosofía para Niños».

¿Qué es Filosofía para Niños?

La Filosofía para Niños es un proyecto educativo, nacido en New Jersey en los años 70 de la mano de Matthew Lipman. Este proyecto se concreta en unos Currículos que van, de 3 a 18 años.

Esta propuesta tiene como finalidad reformar las habilidades de pensamiento en la escuela primaria y secundaria, con el objetivo de formar ciudadanos que hablen y piensen razonablemente como elementos esenciales para la participación democrática.

El método socrático articula y da vida al programa. El *diálogo*, la argumentación como medio para explicitar las ideas previas e ir constituyendo el pensamiento y, por tanto, el conocimiento a raíz de la relación dialéctica. Destaca en el Programa la primacía de la discusión en el aula como elemento necesario para fomentar la implicación del alumno en su educación.

Se trata de que, a través de conceptos, procedimientos y actitudes tratados o desarrollados, los alumnos aprendan recursos que le serán necesarios como personas razonables, al tiempo que examinan su experiencia y descubren sus intereses. Me refiero al uso de criterios para evaluar y valorar su mundo, su entorno, su propia individualidad, las instituciones, la sociedad, etc.

Respetando la idea inicial del Proyecto, adapto la investigación filosófica como modelo educativo, para trabajar los contenidos de Ciencias Sociales.

Se convierte el aula en una comunidad de investigación. El profesor fomentará la reflexión y se implicará en ella. Se pueden aceptar las técnicas para razonar, investigar y formar conceptos que la Filosofía proporciona y que aportan el rigor y la calidad indispensables para la educación en cualquier área, incluida la Didáctica de las Ciencias Sociales.

En el aprendizaje de contenidos y su organización se dan simultánea, e intrínsecamente relacionados los procesos de: aprender a escuchar, aprender a hablar, aprender a pensar, aprender a convivir y aprender a ser persona. Considero, pues, el razonamiento como elemento común a todos los niveles de experiencia educativa.

Objetivos del proyecto de Filosofía para Niños

Los objetivos generales de este Proyecto son numerosos pero, en vez de hacer una lista exhaustiva, señalaré aquellos que se pueden aplicar de forma directa también al área de Didáctica de las Ciencias Sociales.

- *Enseñar a los alumnos a pensar mejor por sí mismos.*

El «pensar» es una actividad mental que permite captar significaciones y sentidos (implica actividad, acción). A pensar se aprende a través del *diálogo filosófico*, ya que el lenguaje permite construir pensamiento y expresar ideas y el cómo las relacionamos. Si decimos «mejor» lo hacemos no sólo desde el punto de vista lógico sino, sobre todo, desde la perspectiva ética (ser mejor como actitud ante la vida). «Por nosotros mismos», si no lo hacemos nosotros, otros lo harán por mí.

Aprender a pensar sirve para que seamos autónomos, explorando alternativas a nuestras opiniones, descubriendo los propios prejuicios y encontrando razones a nuestras creencias.

- *Educación para la democracia.*

Creo que la educación para la democracia pasa por la razonabilidad. La *argumentación* como forma de razonamiento debe estar presente en el aula para poder garantizar la capacidad de aceptación de otras posturas, el reconocimiento de la variedad de alternativas. Una sociedad democrática exige instituciones, prácticas y métodos democráticos y la escuela debería ser el espejo.

- *Preparación para la vida.*

El último objetivo es el de ayudar a los alumnos en la *búsqueda del sentido de la propia existencia*, de contribuir al desarrollo personal de forma integral, sin separar la escuela de la vida. Por esto debe dárseles la oportunidad de escoger alternativas, distinguir la realidad de los espejismos, tener criterios para sus opciones, procurarse argumentos consistentes para sus creencias, etc.

«Filosofía para Niños» no pretende convertir a los niños en filósofos sino en personas que sepan tomar decisiones, que prevean consecuencias de sus acciones, que sean en la vida activa más reflexivos, considerados y razonables; es decir, al mejorar la capacidad de juicio debe mejorar la de acción. En este sentido el programa puede convertirse en un eficaz instrumento para abordar los valores en el aula, incluida el área de las Ciencias Sociales.

Materiales del proyecto

Cada uno de los currículos que constituyen el proyecto está formado por un libro del alumno y un manual del profesor que sugiere planes de discusión, ejercicios y actividades.

Los *libros del alumno*, en forma de relato, proporciona ejemplos de procesos de razonamiento y que permiten introducir al estudiante de manera gradual y cíclica en el descubrimiento del entorno, en darse cuenta de la complejidad y riqueza del lenguaje, de la lógica, la ética, la estética y la reflexión sociopolítica.

El *manual del profesor* es un manual de sugerencias.

Los «valores propios y colectivos», el medio natural y social en que nos desarrollamos, el diálogo, la solidaridad y la acción comunitaria, el desarrollo de técnicas y relaciones grupales, son temas y cuestiones presentes en los textos que componen el currículum de Filosofía para Niños. Todos ellos están graduados según las diversas etapas de desarrollo y hacen hincapié en las materias que afectan o están presentes en cada etapa de maduración y configuran el sentido mismo de la realidad.

Los textos nos ofrecen la oportunidad de ir descubriendo los distintos contenidos del área de didáctica de las Ciencias Sociales. El ejemplo más concreto lo observamos en el libro *Kio y Gus*, al que le corresponde el manual *Asombrándose ante el mundo*. El programa sugiere el área de aplicación: Segundo y Tercero de Primaria en el área de Conocimiento del Medio Social y Natural.

El contenido del libro: Kio está visitando la granja de sus abuelos y ahí se hace amigo de Gus, quien vive con su familia no lejos de allí. Kio ayuda a Gus a descubrir el mundo, superando la barrera de la ceguera de ésta.

Se plantea un primer contacto y encuentro con el mundo y sus elementos. Se trabajan y desarrollan entre otras las siguientes destrezas: formación de conceptos, sobre todo los relacionados con el área del Conocimiento del Medio (espacio, tiempo, autonomía personal, relaciones familiares, etc.) clasificación, relación parte-todo, sentido, finalidad, etc.

El manual *Asombrándose ante el mundo* muestra cómo las destrezas de razonamiento pueden ser utilizadas en ese descubrimiento del entorno que nos rodea y ayudar a clarificar los contenidos (conceptos, procedimientos y valores) que manejamos al hablar del medio y a integrarnos en él. Incluso pone de manifiesto los conceptos de integración y diversidad, que se observa en la relación de los protagonistas en el descubrimiento del mundo y su integración en él superando la barrera que supone la deficiencia.

Al convertir el aula en una comunidad de indagación, utilizando como procedimiento esencial el diálogo, los alumnos aprenderán y harán suyos los valores de: respeto a las discrepancias, libertad de pensamiento y expresión, igualdad, trabajo cooperativo, solidaridad, búsqueda de alternativas nuevas, responsabilidad, etc.

Conclusión

Los valores son un tema fundamental en todos los sistemas educativos y en todas las reformas. El Consejo de Europa en el 40 aniversario de su creación (1989), daba luz un documento bajo el título de *Tendencias de la enseñanza europea*. En este documento se habla de «La educación para los valores».

«[...] Europa es más que el Mercado Común. Debe fundarse sobre valores comunes, tales como los que arrancan del patrimonio judío, griego, romano y cristiano. A título de ejemplo de estos valores se puede citar: La aceptación de los derechos del hombre, de la democracia parlamentaria, la tolerancia, el respeto de las opiniones diferentes, la solidaridad y el amor al prójimo por encima del egoísmo y del acento sobre el consumo, el sentido de la responsabilidad, merecer la confianza, la apertura a otras culturas, a otras razas y a otros continentes. Sin valores morales los seres humanos no pueden vivir juntos en paz en Europa.» (Punto 2.1.3).

El valor es lo que colma nuestras carencias (necesidades). La actitud es la concretización de un valor.

Me parece interesante utilizar como instrumento para la formación de valores básicos para la vida y la convivencia, el Proyecto de Filosofía para Niños. Debido a su aplicabilidad puede desarrollarse en todas las áreas de conocimiento que conforman el currículum de nuestro sistema educativo.

Bibliografía

- ALCÁNTARA, J. A. (1988): *Cómo educar las actitudes*. Barcelona: CEAC.
- CAMPS, V. (1993): *Los valores de la educación*. Madrid: Alauda.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el s. XXI. Santillana/UNESCO.
- ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J.; ORTEGA RUIZ, P. (1986): *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1990): *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Alhambra Longman.
- LIPMAN, M. (1992): *Kio y Gus*. Madrid: De la Torre.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Diseño curricular base*. Madrid: MEC.
- PARCERISA ARAU, A. (1996): *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.

La formación inicial del profesorado y la educación en valores

PILAR BLANCO LOZANO
DOMINGO ORTEGA GUTIÉRREZ
JOSEFA SANTAMARTA REGUERA
Universidad de Burgos

RESUMEN

Pretendemos plantear algunos interrogantes que nos permitan comprender mejor la necesidad que tenemos de educar en valores a los alumnos de las distintas especialidades de Magisterio, así como el papel que le corresponde a la Didáctica de las Ciencias Sociales. ¿Qué mueve, pues, a los profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales a profundizar en valores?, ¿cuál es el motor, y cuál la razón del compromiso para educar en valores democráticos dentro del sistema educativo?

Creemos que esta es una tarea lenta y metódica, aunque tal vez necesitemos grandes dosis de sensibilización y de permanente aprendizaje.

Introducción

Sería pretencioso tratar de abordar, en un espacio tan breve como el que le corresponde a una comunicación, el complejo entramado que orienta la investigación didáctica sobre la enseñanza y la educación en valores en general, y más concretamente el papel que le corresponde a la Didáctica de las Ciencias Sociales y su compromiso en la formación de valores democráticos, sea a través de la realización de proyectos de investigación específicos, sea a través de líneas prioritarias de investigación.

Para los estudiosos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en todo lo relacionado con el mundo de la axiología es mucho más interesante abordar la pregunta desde otra perspectiva: ¿Qué mueve a los profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales a profundizar en los valores? ¿Cuál es el motor, cuál la razón del compromiso para educar en valores democráticos en el ámbito escolar y dentro del sistema educativo?

Algunos otros interrogantes nos sirven de punto de partida para enmarcar esta comunicación. Por ejemplo: ¿Cómo se puede plantear y desarrollar una educación en los valores básicos y globales del currículum escolar? ¿Qué valores son los que se pueden transmitir desde la Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito de la escuela?

Pecaríamos de un exceso de simplificación si hablásemos de un solo motivo o de un solo motor que explique el compromiso con los valores, o si hiciéramos un nuevo enunciado a modo de lista cerrada. Es probable que el vertiginoso cambio o cambios experimentados en la sociedad contemporánea sea uno de los motores que expliquen el compromiso con la enseñanza de los valores democráticos.

Sin embargo creemos que hay una razón trascendental y sencilla: algo tan incommensurable como intentar conseguir la formación ética, moral de los alumnos, de las generaciones que ocupan las aulas. Si bien es cierto que la educación en valores, en la escuela, debe tener un tratamiento transversal en todas las áreas y en el clima global de convivencia dentro de la comunidad educativa, esto no excluye el que dentro de las programaciones escolares se dediquen unos espacios específicos a la reflexión sobre los valores (justicia, respeto, amor, solidaridad...) y una reflexión sobre cuestiones morales (la guerra y los conflictos internacionales, la xenofobia y el racismo, los brotes nazis o las matanzas y espeluznantes masacres de Argelia) o la valoración de los conflictos que se producen a diario en la sociedad y que tienen una dimensión moral inequívoca (malos tratos a menores, proxenetismo, malos tratos a mujeres, pobreza escandalosa y explotación infantil).

Si el objetivo que pretendemos es que los alumnos adquieran una autonomía en su conducta y una formación integral, especialmente en los valores humanos fundamentales para la convivencia en paz, así como una rectitud en sus juicios morales, tal objetivo no puede alcanzarse de manera gratuita o espontánea, ni siquiera mediante una transmisión puramente verbal, ni mediante la formulación o el aprendizaje de meras consignas. Más bien la formación ética y moral, y la formación en valores debe penetrar no sólo en el alumno-alumna durante su periodo de formación en la escuela infantil, primaria o secundaria, sino que debe penetrar en la propia vida social de la comunidad y en todas las materias escolares, y su enseñanza, producirse junto con el aprendizaje de estas. De esta forma quedaría patente el espíritu que subyace al concepto de transversalidad.

1. La educación en valores

La educación en valores dentro del ámbito escolar no es una cuestión marginal sino que se trata de una cuestión auténticamente cardinal dentro del sistema educativo. La formación sociocultural, la educación en libertad, la educación ético-

moral, la educación cívica, en suma, la educación en valores no es algo anecdótico y superficial. Es, sin duda, muy positiva y quizá denote una gran labor educativa, más completa que aquella que tiende a limitarse a la adquisición de conocimientos puros, a la formación cognoscitiva de los alumnos dejando de lado otros aspectos no menos importantes. Este espíritu educativo orientado no sólo a la mera transmisión de conocimientos teóricos o teórico-prácticos se impone últimamente.

Es cierto que en los primeros niveles educativos se ha primado y potenciado como algo importante la adquisición de destrezas, habilidades y hábitos, al igual que el fomento del comportamiento cívico-social como algo esencial, y, sin embargo, creemos que no se había insistido suficientemente o al menos de manera explícita y tal vez con rotundidad en la educación en valores.¹

De hecho, la educación, lo sabemos bien, necesita de vez en cuando un golpe de timón para enderezar el rumbo del sistema educativo, que no sólo podrá lograrse mediante un compromiso de todos los componentes de la comunidad educativa sino abriéndose camino e insertando las reformas y mejoras demandadas por la sociedad.

La propia Ley de Educación de los años 90 se define con la suficiente flexibilidad como para servir de marco a la educación española durante un largo periodo de tiempo, siendo capaz de asimilar en sus estructuras las reorientaciones que puedan aconsejar la cambiante realidad del futuro. La Reforma habrá de ser un proceso continuo, una permanente puesta en práctica de las innovaciones y los medios que permitan a la educación alcanzar fines que la sociedad le encomienda. Por ello, estamos ante una ley con un nivel de ductilidad suficiente para asegurar el marco preciso y la orientación apropiada, pero también para permitir posibles adaptaciones y desarrollos posteriores.

Evidentemente no es ninguna novedad afirmar que la escuela debe educar al hombre, al niño, para el siglo XXI, siglo en el que va a vivir y para ello se hace necesario la educación en los valores democráticos que favorezcan la convivencia en paz. De hecho, no es una cuestión anecdótica. La educación en valores en el ámbito escolar es una línea que vertebra y da sentido a los contenidos de nuestro sistema educativo. La sociedad toda reclama a la escuela una formación integral que forme al ciudadano más allá de la simple y manida adquisición de conocimientos puros y de meros contenidos, puesto que eso sólo reduciría la formación a un mero recuerdo de ideas y sentimientos de hombres y mundos, de hechos y datos, de fórmulas y conocimientos que pasaron para no volver.

En cambio, en línea con la finalidad que tiene asignada la escuela, ésta y todo el proceso educativo deben constituir un motor de libertad y de afirmación del hombre dentro del mundo nuevo que las técnicas y el hombre mismo, en su devenir histórico continuado, crean.

Lógicamente la cuestión es cómo se encajan y armonizan en una estructura

curricular coherente el concepto de transversalidad y los contenidos de las áreas o materias de enseñanza y sobre todo, qué significa y qué implica todo ello aplicado a la educación en valores.

Creemos, sin embargo, que puede ser objeto de una investigación más exhaustiva y más profunda (que sin duda supera los límites de esta comunicación) la cuestión que queremos dejar planteada: para que el proceso de enseñanza-aprendizaje de los valores en la escuela sea un verdadero proceso humanizador ¿basta con lo que hoy se entiende por transversalidad, o convendría recuperar en la escuela unos espacios concretos, claves y específicos dedicados a la reflexión ética y a la formación y desarrollo de la conciencia moral y de los valores en los alumnos? Más aún, ¿cómo transmitirlos? ¿Pueden evaluarse? ¿En qué forma? ¿Con qué fin?

Se impone una investigación, en el ámbito específico de la Didáctica, que nos permitiera diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje concretos, adaptados a las diferentes edades, estadios y ciclos educativos y que nos proporcionarán a la vez, técnicas y recursos con los que poder llevar a buen puerto en las aulas una educación en valores y desde ahí, poder conocer y no sólo suponer mediante un seguimiento práctico el posible y progresivo desarrollo de la conciencia moral y el grado de asimilación de esos valores por parte de los alumnos y alumnas de los diferentes niveles educativos.

A partir de la consideración hoy comúnmente aceptada, de la educación escolar como un proceso de estímulo y apoyo al desarrollo integral de las generaciones que se forman, es evidente que su acción no puede dejar de ser genuinamente humanizadora y que, en consecuencia, ha de ser una acción seriamente comprometida con unos valores básicos para la vida democrática y la convivencia en paz.

Ello exigirá en el profesorado y se hace imprescindible la mayor persuasión didáctica, compatible con el espíritu de autonomía crítica, para conseguir que la escuela contribuya o se convierta en un ámbito específico para la educación en aquellos valores en los que creemos y que consideramos que merece la pena defender y conservar.

A este respecto creemos que es sumamente ilustrativo lo que afirmaba Mayor Zaragoza:

«Parece evidente que en estos tiempos se necesitan más que nunca valores, puntos de referencia, y se hace necesario y urgente llevar a la práctica una acción educativa basada en algunos pilares firmes e inamovibles: la no-violencia, la igualdad, la libertad sin tener en cuenta condicionamientos de origen o procedencia, de que países se proceda, sus creencias, sus principios religiosos o sus sensibilidades culturales. El reto, pues, es crear un humanismo nuevo para el siglo XXI.»

En este mismo sentido se pronunciaba el informe en la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI.

«La educación no puede contentarse con reunir a los individuos haciéndolo suscribir a valores comunes forjados en el pasado. Debe responder también a la pregunta: vivir juntos, ¿con qué finalidad? ¿Para hacer qué? Y dar a cada persona la capacidad de participar activamente durante toda la vida en un proyecto de sociedad. El mismo sistema educativo tienen por misión explícita o implícita preparar a cada uno para ese cometido social. En las complejas sociedades actuales, la participación en el proyecto común rebasa ampliamente el ámbito político en sentido estricto. En realidad, cada miembro de la colectividad debe asumir su responsabilidad para con los demás de forma cotidiana.»²

2. ¿Aprender a aprender o aprender a vivir?

La educación en valores y la educación moral está superando una larga etapa de silencio para surgir como cuestión de gran relevancia social. Una buena prueba de lo que decimos puede ser el extraordinario interés que ha suscitado el Congreso sobre Educación en valores (Madrid, noviembre de 1996), tanto en el proceso de preparación como en la celebración, con un número elevado de congresistas.

Este mismo interés puede observarse por parte de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales al proponer como tema de análisis «Los valores y la Didáctica de las Ciencias Sociales» en el IX Simposium que estamos celebrando. Se trata, sin duda, de uno de los grandes retos educativos del siglo que se iniciará, aportando la originalidad, actualidad y riqueza que puede proporcionar la Didáctica de las Ciencias Sociales.

En el umbral del siglo XXI en las sociedades occidentales en que está encuadrada la sociedad española hay elementos configuradores que son claves a la hora de comprender los valores emergentes que llevan el viento a su favor, como los que se infravaloran o silencian. Para conocerlos se hace necesario precisar algunos rasgos de la sociedad contemporánea.

Así, algunos rasgos sociológicos que configuran el momento histórico actual serían, entre otros, la desaparición del socialismo real como alternativa al modelo capitalista. La planetización y dualización de la sociedad serían consecuencias relacionadas con lo anterior.

En este sentido es cierto que los muros se han derribado, las barreras de hierro no existen, pero el reto sobre el sentido de la vida y el valor de la libertad permanecen más fuertes que nunca. En el seno de la escuela, así como en otros ámbitos, habrá que conseguir en las nuevas generaciones, abocadas a ser las protagonistas de la historia del siglo XXI, alimentar en ellas la adhesión a aquellos valores que

podrán protegerles del escepticismo, del egoísmo, de la barbarie social, de la violencia, de la droga. En definitiva, habrá que educar la libertad y en libertad.

Hay otros rasgos sociológicos que queremos señalar: las desigualdades en el mundo provocan movimientos migratorios imparables que tienen impacto y visibilidad en los centros escolares.

Otro rasgo que se percibe es la crisis del conocimiento científico-técnico como único modo válido de saber y como el motor de progreso que debía conducir a una sociedad más justa e igualitaria. La sospecha que este elemento de la modernidad provoca ha llevado a unos a situarse en el presentismo, en los nacionalismos exacerbados, en los fundamentalismos a ultranza proclives a la barbarie y a la destrucción del otro, a la drogadicción y en muchos casos al consumismo hedonista y absolutamente insolidario.

Por otra parte, hay una crisis de los valores que cimentan y sustentan lo público y una proclividad preocupante hacia un individualismo total.

La incertidumbre corroe no solo a los individuos sino también a las instituciones. Incertidumbre que no es solo económica o de trabajo, sino que ha invadido la esfera de los valores.

Por otro lado, no podemos dejar de señalar otros valores pero que no son claros sino que están cargados de una innegable ambigüedad. La autonomía personal es muchas veces sustituida por un individualismo calculado y egocéntrico; la tolerancia no siempre lo es, sino que viene envuelta en despreocupación o en una cierta distonia cara a los problemas circundantes en especial de gentes que rozan la marginación o viven en la marginalidad. La familia es valorada pero también es una institución muy atacada y en extremo vulnerable. Por lo que se refiere al trabajo, se sigue valorando como medio de realización personal y vocacional, y, sin embargo, avanza cada vez más entre las generaciones jóvenes el sentido práctico o utilitarista del mismo. Luces y sombras, por tanto, que envuelven al niño, al hombre del siglo XXI.

En este ambiente y en esta sociedad ha de vivir el niño y habrá de aprender a vivir juntos, con otros iguales y no iguales, aprender a vivir con los demás. Esto constituye sin duda una de las principales empresas de la educación contemporánea.

Llegados, pues, a este punto conviene preguntarnos en qué valores es preciso educar en la escuela y desde la escuela.

Contamos con un conjunto de valores consensuales, universalmente consensuales, aunque no existe un modelo de persona ideal o de sociedad perfecta. No podemos olvidar que nuestro mundo es plural y existen numerosas pluralidades y convivencias.

Se hace imprescindible enseñar a los alumnos a que aprendan conocimientos, sin añoranzas vacías, ruidosas, sino como apoyo o eslabón importante para anclar-

se en el ayer. Debemos enseñar a los alumnos valores, un bagaje en modo alguno aceleradamente improvisado, sino más bien producto y conquista de muchos siglos de reflexión y madurez del pensamiento.

La función de la escuela no es sólo instruir o transmitir unos conocimientos, sino integrar al alumno/alumna en una cultura pluridimensional con el fin de conseguir su socialización y así promover un mundo más civilizado, crítico con los defectos del presente y comprometido con las actitudes sociales.

Hablamos, pues, de esos valores de los que estamos convencidos que, aunque no sean rentables económicamente, son valores imprescindibles hoy y en el momento histórico que vivimos para mantener y llevar adelante la democracia como forma de vida y de convivencia.

Algunos de esos valores serían: educar en libertad; evitar los antagonismos y enfrentamientos; profundizar en los valores de justicia, igualdad, solidaridad, tolerancia, respeto, paz, responsabilidad; educar para la paz; educar en el respeto y amor al medio ambiente, cuidar la salud y saber responder a las demandas sociales urgentes que acontezcan.

Evidentemente, este amplio programa exigiría el desarrollo de unos procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se armonizaran de forma clara y eficiente los planteamientos teóricos y reflexivos junto a una praxis que lograría esa síntesis entre el saber científico y el saber humanizador, entre el saber teórico y el saber moral.

Una cosa, finalmente, nos preocupa y así en nuestras Escuelas de Magisterio y Facultades de Educación estamos lo suficientemente sensibilizados y convencidos de esta necesidad de educar en valores y de qué forma con los mimbres que tenemos —nuestros planes de estudios— nosotros preparamos al alumnado para que se identifiquen con este problema y aprendan esos mismos valores que un día habrán de enseñar.

Conclusión

Para que el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar adquiriera una dimensión profunda y eficaz, requiere una intervención educativa de forma que los alumnos aprendan, sobre todo, a descubrir el sentido de la vida, o el conocimiento sistemático y crítico de los problemas y de las realidades sociales que le rodean, así como la interiorización progresiva de unos valores democráticos con los cuales pueda contribuir a la construcción de la propia existencia, a la dignificación de la vida en común, y a la solución, creativa y positiva de los conflictos personales y colectivos.

Sin embargo, tal vez no hayamos dado con la clave en nuestro ámbito universitario y aún no se trabajan suficientemente los valores y la transversalidad.

Hipótesis esta última que nos llevaría a una más profunda reflexión y a un ulterior trabajo de investigación.

Referencias bibliográficas

- BARTOLOMÉ, M. (1982): «Análisis de valores a partir de documentos educativos», en VV. AA., *Modelos de investigación educativa*. Barcelona: E. Universitat.
- CAMPS, V. (1993): *Los valores de la educación*. Madrid: Alauda.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1990): *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Alhambra-Longman.
- IEPS (1981): *Educación y valores*. Madrid: Narcea.
- MÉNDEZ, J. M. (1978): *Valores éticos*. Madrid: Instituto de Axiología.
- PUIG ROVIRA, J. M. (1995): *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona.
- PUJANA, L. M. (1989): «Ambigüedades y tensiones en torno al concepto de valor». *Estudios de Deusto*, 37, 207-217.
- SANTAMARÍA CONDE, R. M.: *Evolución de la sociedad y tipos de valores contemplados en el sistema educativo español (1821-1936)*. Tesis Doctoral inédita. Enero, 1998.
- VV. AA. (1997): *La educación en valores*. Madrid.

NOTAS

1. En el mes de enero se ha defendido en la Universidad de Burgos en el Departamento de Ciencias de la Educación una tesis doctoral que lleva por título: *Evolución de la Sociedad y tipos de valores contemplados en el sistema educativo español (1821-1936)*, donde se sostiene este principio.
2. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.

Dificultades en la enseñanza y el aprendizaje de los valores sociales y democráticos

ÁNGEL LICERAS RUIZ
Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales
Universidad de Granada

RESUMEN

Tanto la enseñanza como el aprendizaje de valores encuentra dificultades de índole psicopedagógica y socioambiental. Entre las primeras, el choque entre el egocentrismo propio de los alumnos de estas edades, y la carga de generosidad que implica la asunción de los valores sociales; por su nivel de abstracción, sólo en edades muy posteriores a la de estos alumnos, los individuos logren comprender y alcanzan a comparar y criticar los valores vigentes en su propia cultura. Aprender valores requiere también poseer unas aptitudes y actitudes intelectuales y sociales que permitan al aprendiz expresar adecuadamente sus opiniones y manejar fuentes de información, ponderarlas y debatirlas; actitudes sociales para reconocer y aceptar las diferencias y resolverlas sin agresividad, asumiendo responsabilidades. Por otra parte, en nuestra sociedad la educación en los valores democráticos encuentra a veces fuertes resistencias por la influencia negativa de distintos sectores que propician los radicalismos, el desencanto y el desinterés.

Introducción

En nuestra sociedad, como en otros países democráticos, se produce una sorprendente paradoja, y es que, después de tan sufrido y anhelado logro, por muy diversas circunstancias, la democracia que disfrutamos se ve amenazada, no tanto en sí misma, sino más bien en la conciencia democrática de muchos ciudadanos, debido a la pérdida de fe en los valores sociales y democráticos. Y no sólo a los padres y a la familia les compete la responsabilidad de desarrollar la educación en valores, también el sistema educativo tienen un importante papel que jugar.

La pretensión de que la educación sea neutra es, sin duda, una visión miope de la misma. Todo verdadero aprendizaje comporta una actitud acerca de lo aprendi-

do. La escuela, en su misión de formar individuos autónomos y capaces de enfrentarse a sus compromisos ciudadanos, no puede prepararlos desarmados de los criterios morales y los valores necesarios para construir una sociedad material y espiritualmente más gratificante y con aspiraciones de superación para el futuro (Camps, 1996).

Pero como con otros contenidos escolares, los alumnos pueden encontrar dificultades en el aprendizaje de los valores debido a circunstancias de muy diversa índole y procedencia: de ciertas limitaciones del propio individuo, del ambiente familiar y social, o a causa de las propias características epistemológicas y del ser ontológico de los valores. Mi intención en esta comunicación es tratar este aspecto: las dificultades que complican y entorpecen el aprendizaje y desarrollo de los valores sociales en el período de la escolaridad obligatoria.

Dadas las limitaciones de espacio que impone la normativa de presentación de las comunicaciones, adopto para la exposición del texto un esquema de puntos relevantes, como anotaciones que pretenden señalar campos de reflexión y profundización.

El aprendizaje de los valores sociales desde una perspectiva psicopedagógica

- Los valores poseen una especial carga respecto al resto de contenidos escolares, y es su estrecha relación con el ámbito de la afectividad del individuo. En los primeros ciclos de la enseñanza obligatoria, la educación en valores choca con el egocentrismo natural del niño. Y es que los valores sociales no surgen como una exigencia vital del individuo, sino que responden a principios éticos, morales que generalmente suponen renunciaciones a gustos, intereses, etc., en pro de una mejor convivencia común.
- Por su nivel de abstracción, el aprendizaje significativo y funcional de valores se ve ligado al desarrollo psicológico, cultural y madurativo de los sujetos, por lo que la estructura psicológica de los individuos en edad escolar condiciona su capacidad para asumir valores sociales. Teniendo en cuenta los argumentos y la perspectiva social que los sujetos adoptan frente a las normas de la sociedad, Kohlberg (1992) ha establecido tres niveles de razonamiento moral que podemos extender al razonamiento sobre los valores sociales:
 - a) Nivel preconventional (en individuos menores de 9 años). En él, los valores sociales se defienden en relación con el perjuicio que comporta su contravención, o desde una perspectiva individual, concreta e instrumental. «No está bien matar porque está prohibido y te llevan a la cárcel»;

«hay que ayudar a los demás porque algún día puedes necesitar tu la ayuda», evidentemente este mismo nivel de razonamiento puede darse en personas de mayor edad. Por otra parte, haber superado el nivel preoperacional es un condición necesaria, aunque no suficiente, para elaborar juicios o razonamientos que aceptan la perspectiva de un tercero, que usan la empatía y adoptan perspectivas sociales.

- b) Nivel convencional (hasta los 15 años), en el que los sujetos se identifican con las normas de su propio grupo, y son capaces de acomodar sus puntos de vista a los intereses y necesidades del grupo social al que se pertenece y que espera que actúe conforme a ellos. Es el nivel de la mayoría de los adolescentes y adultos. En esta etapa, la consideración de lo bueno y correcto suele coincidir con la opinión de la mayoría. «Si otros defraudan a Hacienda ¿por qué yo no?»; «aquí no hay trabajo para los españoles, que los africanos se vayan a su tierra».
 - c) Sólo en el nivel postconvencional los individuos son capaces de planteamientos en los que lo legal y lo ético entran en conflicto y alcanzan a reconocer los valores sociales como principios de acción no condicionada. El sujeto no sólo comprende y se identifica con las normas sociales, sino que va más allá de ellas y es capaz de definir los valores de acuerdo a los principios y que él mismo ha elegido y que coinciden con principios éticos universales. En este nivel —que no todos los individuos alcanzan— las personas distinguen las normas contextualizadas de su cultura o comunidad y las comparan con los principios universales y, en caso de conflicto, son capaces de criticarlas.
- Aprender valores requiere una serie de aptitudes y actitudes intelectuales y sociales. Por un lado, aptitudes intelectuales como el dominio de las habilidades o destrezas lingüísticas (oral y escrita) y la capacidad para reunir diversas fuentes de información, ponderarlas y debatirlas. Ello permite al alumno la claridad para el enjuiciamiento, el debate, etc. También actitudes sociales que le capaciten para saber reconocer y aceptar las diferencias, resolver los conflictos sin agresividad ni violencia, y asumir responsabilidades.

Los valores sociales en su práctica actual

- Los valores sociales no son los únicos pilares que sustentan el ejercicio de una convivencia plural y democrática, son lo que se dice «valores irradiados» y se inscriben en una amplia red junto a valores éticos, políticos y jurídicos. Del mismo modo, no puede olvidarse que si existen valores socia-

les, también los hay individuales (responsabilidad, coherencia, prudencia, dignidad, generosidad, etc.), y que ensalzar en exceso o exclusivamente los primeros, omitiendo o relegando el cultivo de los segundos —en una suerte de bandazos pendulares— constituye un riesgo muy a tener en cuenta y tratar de evitar tanto en un sentido como en el otro.

- Los ciclos de la historia orientan en gran medida los valores sociales vigentes. Así, las épocas de convulsión social (depresiones económicas, guerras, etc.) fomentan el interés en la persona y su dimensión afectiva; en los períodos de estabilidad social, de progreso tecnológico y económico proliferan los planteamientos más pragmáticos y positivistas.
- En nuestro tiempo, el paro, el culto al dinero, el paro, o una práctica política que discurre con demasiada frecuencia por la vía de la irresponsabilidad, del menoscabo al respeto del adversario, de la inoperancia de las instituciones, la demagogia, el abuso de poder, etc., conforman un panorama social que contribuye al desarme moral, a la permisividad, siembra la opinión pública de prejuicios, suspicacias, de estereotipos, propaga el desencanto en tantos jóvenes, fomenta la insolidaridad, la intolerancia, la violencia, las actitudes racistas y xenófobas, y adormece las honorables y elevadas aspiraciones de defender la justicia, la verdad, la honradez, la igualdad, la dignidad, la libertad.
- En los radicalismos que el planteamiento de las opiniones y el ejercicio de algunas prácticas sociales, se incuba y desarrolla el virus de la intolerancia. Se es partidario de algo de forma acérrima; se tiende a expresar o defender los criterios y posturas en términos maximalistas, sin grados medios ni reconocimiento del pluralismo de pareceres, lo que, evidentemente no es expresión ni favorece la tolerancia y el espíritu abierto.
- ¿Cómo conciliar el antagonismo entre unas pautas sociales muy individualistas y a la vez marcadamente gregarias, y las exigencias de una educación en la solidaridad, la participación y la responsabilidad? si al desarrollo de la capacidad de reflexión y pensamiento autónomo se opone en buena medida la presión grupal que hace que el individuo, para mantener su identificación con el grupo, tienda a la conformidad con la mayoría. Ciertamente que los procesos de influencia e identificación social que conforman nuestros valores y son muy complejos y que nuestra identidad social es múltiple.
- ¿Cómo abordar una educación que trate de alentar el espíritu crítico de los aprendices, en un ambiente muy condicionado por la influencia mediática de los medios de información y las técnicas de mercado? La intensa y extensa influencia que ejercen los medios de comunicación social genera bue-

na parte de la realidad social en que vivimos, transmiten y/o fomenta valores y actitudes (consumistas; respecto a los roles más o menos estereotipados de los distintos grupos sociales que especialmente influyen en los jóvenes; e incluso hacia la violencia) que modelan en buena medida las pautas de pensamiento y comportamiento de los ciudadanos.

- Finalmente, ¿cómo educar para la tolerancia sin caer en riesgo de la indiferencia y estupidez de quien piensa que todo es igualmente respetable?

Conclusiones e implicaciones didácticas

- ¿Qué valores debemos enseñar? Victoria Camps (1996) defiende —y comparto— que no puede admitirse la teoría de que como cada cual, cada cultura tiene sus valores, puede concluirse que todos los valores son válidos, que, en realidad, no tenemos valores comunes o que tienen el mismo valor. Esto no es así, porque aunque en nuestra sociedad seducen una serie de valores sociales más o menos contingentes (la fama, el prestigio, la buena imagen, etc.), y aunque la pluralidad y liberalidad de las sociedades y los individuos pueda ser muy grande, existen unos principios básicos fundamentales e inherentes a la condición espiritual humana que se manifiestan como una expresión constante y positiva (más o menos latente o patente) y se han ido conformando como conquistas del espíritu y el pensamiento individual y colectivo a lo largo de la historia de la Humanidad: la igualdad, la libertad, la justicia, la solidaridad, la paz, la tolerancia. Estos valores son admitidos universalmente, no son negociables y siempre serán los mismos, porque son los verdaderos principios básicos que mejoran la condición moral y ética de las personas y las sociedades que en ellos se inspiran, haciéndolas más equilibradas, justas y solidarias. Lo problemático, pues, no estriba en la selección de los valores a enseñar, sino en cómo adecuar su realización práctica a cada momento y cada contexto.
- Los profesores, en general, no son expertos en el tema de los valores y las actitudes, y su mejor prédica se centra en el ejemplo. Han de vigilar en extremo la coherencia de su actuación con los valores que tratan de enseñar. Desarrollar en los alumnos valores participativos, de autonomía, responsabilidad, actitudes críticas pero de diálogo y tolerancia, exige construir modelo de escuela democrática con esas mismas virtudes. Para educar en valores sobre todo, el profesor necesita —en realidad también para enseñar cualquier otra cosa— un cierto prestigio y autoridad, en este caso la autoridad que da el ejemplo.

- La asunción de valores y actitudes consecuentes será más firme, consistente y transferible cuando lo que hacemos es congruente con lo que nos gusta y lo que creemos. Si no es así la conducta tiende a condicionar la escala de valores del individuo, puesto que cuando percibimos que nuestro proceder no se ajusta a nuestras creencias y preferencias el conflicto se suele resolver reestructurando nuestros valores y actitudes de acuerdo con las pautas de comportamiento que desplegamos, y no al revés. Si se fuerza al aprendiz a comportarse en contra de sus actitudes, el resultado será un solapamiento de su conducta según el ámbito en que se desenvuelva o le juzga, pero no el fruto de un convencimiento. Lo importante es que el sujeto asuma y defienda como propios los valores y actitudes que rigen su conducta autónoma y en cualquier circunstancia, y no obligado, de modo que el cambio actitudinal surja de la atribución interna del conflicto como motor de ese cambio. Bien es verdad que como apunta Sacristán (1987), los conflictos son una condición necesaria pero no suficiente para la reestructuración cognitiva, puesto que la solución que adjudica el alumno a estos conflictos se produce en función de la presión social y la orientación que les da el entorno, y por el grado de reflexión y madurez que aporta el propio individuo.
- Pese a su naturaleza fuertemente abstracta, la educación en valores no debe centrarse en un proceso de aprendizaje igualmente abstracto y racionalista —lo que dificultaría trasladar su concepción al terreno práctico—, sino que debe ser una educación eminentemente activa y para la acción.
- Los valores no se suelen trabajar en la escuela de forma específica sino aludiendo y reflexionando sobre ellos en relación con una lectura o al hilo de los temas que se van trabajando. Y es una buena forma de tratarlos, no descontextualizándolos del ámbito de los contenidos concretos que se estudian. Los conceptos de solidaridad, justicia, etc. más o menos les suenan a los alumnos y normalmente no requieren una excesiva teorización, y mejor precisan de una constante referencia a su relación con las aplicaciones que pueden emanar de las situaciones y los ejemplos concretos en los temas que se tratan.
- Desde un punto de vista psicológico, los valores se traducen en actitudes que, a su vez, son un medio de alcanzar los valores, más centrales y estables éstos que aquéllas. Del aprendizaje de valores no se pueden pedir resultados a corto plazo, de ahí que la forma más apropiada de evaluar los valores se centre en la exteriorizaciones que los alumnos muestran como reflejo de los mismos, es decir, en las actitudes.
- Las actitudes, manifestaciones subjetivas y fuertemente experienciales, implican juicios evaluativos y, por tanto, las propias experiencias que expo-

nen los alumnos son un buen campo de reflexión en las que descubrir actitudes, glosar valores y contravalores, y desarrollar la capacidad discursiva y crítica.

Es evidente que enseñar y aprender valores nunca es tarea fácil, no obstante la edad de los alumnos de esta etapa escolar es un factor favorable para lograr enraizar los valores y las actitudes sociales, porque, aunque tanto los unos como las otras han de cultivarse permanentemente, de mayor, la adopción de nuevos principios éticos y patrones de comportamiento resultan más difíciles de asumir. Y en suma, sólo una verdadera educación y profundización en los valores sociales democráticos puede hacernos superar los riesgos de una sociedad discriminadora e intolerante.

Bibliografía

- CAMPS, V. (1996): «La educación en valores ante el fin de siglo», en A.I.D.E.X., *Educación en valores*. Plasencia: Asociación para la Investigación y Desarrollo Educativo en Extremadura, pp. 37-52.
- KOHLBERG, L. (1992): *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- LICERAS, A. (1997): *Las dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una perspectiva psicopedagógica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- PÉREZ TAPIAS, J. A. (1996): *Claves humanistas para una educación democrática*. Madrid: Anaya.
- SACRISTÁN, D. (1987): «El educador y los valores sociales». *Revista Española de Pedagogía*, 175, pp. 57-81.
- SARABIA, B. (1992): «El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes», en COLL, C.; *et al.*, *Los contenidos en la Reforma*. Madrid: Santillana.

El cartografiado del mundo ha dejado al margen al cartógrafo/a

ELVIRA MASIÁ ESPÍN
IES Màrius Torres. Lleida

RESUMEN

La fragmentación del conocimiento y el cientifismo nos han hecho perder la percepción global de la realidad, debido a que el análisis y el racionalismo excesivos han *cartografiado el mundo dejando al margen al cartógrafo/a* (Wilber), es decir, a todos nosotros/as, los únicos seres de la creación que podemos introducir la cualidad. La educación en general, y las Ciencias Sociales en particular, han de abandonar la aparente neutralidad para asumir plenamente su compromiso formativo. Pero los valores, por su naturaleza vivencial y subjetiva, resultan difíciles de transmitir. Hemos de optar manifiestamente por el bien, recuperar la sabiduría y confiar en el cambio generalizado de conciencia.

La fragmentación y el cientifismo

En la Antigüedad, en los albores de la ciencia y de la filosofía, el saber constituía un bloque monolítico que el sabio dominaba, y por eso era sabio. Pero a partir del estoicismo y del método euclidiano, se inicia una fragmentación que se ha mantenido hasta nuestros días, y nuestro error ha consistido en pensar que podíamos medirlo y observarlo todo bajo el microscopio, excluyendo la interpretación subjetiva, y menospreciando también, la globalidad de todo el conocimiento y su indiscutible engarce con la vida cotidiana. Desde Locke la historia del pensamiento occidental se ha caracterizado por la pura racionalidad aplicada a la observación empírica, y la obsesión por el análisis ha alcanzado a su propia ordenación. Auguste Comte (1798-1857) en su *Curso de filosofía positiva* realiza ya una clasificación de las ciencias (con anterioridad a él, lo intentan Aristóteles, Bacon, d'Alambert y Ampère) y, después de la eclosión del positivismo, Cournot (1852) y Naville (1920) continúan asimismo la tarea de compartimentar el conocimiento.

Actualmente la filosofía de la ciencia contempla dos grandes ramas: por un lado las ciencias deductivas (Matemáticas, Física, Química, Biología, Psicología, Sociología...) y por otro las llamadas ciencias descriptivas o narrativas (Astronomía, Geografía, Ciencias Naturales, Etnografía, Historia...), clasificación discutible, sobre todo si tenemos en cuenta la dualidad teórico-experimental de cada disciplina científica, puesta en relación mediante una interpretación, la cual se encuentra sometida al propio progreso tecnológico y a la misma evolución del pensamiento. Hoy surgen nuevas hipótesis que pretenden resolver los problemas —los de la ciencia y los que tiene planteados actualmente la Humanidad—, pero la mayor parte de los esfuerzos se desarrolla dentro del cientifismo, el mismo que, hacia 1880 se introdujo también en las ciencias humanas, que hasta entonces habían sido consideradas como literarias y especulativas. El cientifismo ha invadido todos los campos del conocimiento, y algunos/as pensamos que es preciso no perder de vista los valores para restablecer el equilibrio, pues el cientifismo se atribuye el monopolio de la verdad sobre el conocimiento de la realidad, reduccionismo que constituye otro tipo de fragmentación, y es evidente que ahora constatamos el resultado de esa deriva unidimensional. Refiriéndose a la observación empírica, K. Wilber afirma que «la conciencia, la cultura y la Naturaleza quedaron así reducidas a la naturaleza sensorial» produciendo un Universo descualificado (Mumford), pues el cientifismo carece de valores, «ya que es un lenguaje de cantidades, absolutamente desprovisto de cualidades, con localización simple, que puede ser mayor o menor, pero que nunca será mejor ni peor». Y recogiendo parte del pensamiento de Teilhard de Chardin, Wilber denuncia lo más grave y que, en mi opinión, afecta al núcleo de este simposium: *el cartografiado del mundo dejó al margen al cartógrafo*, es decir, a todos nosotros/as. Los resultados los percibimos en el desencantamiento del Universo, en la carencia de sentido y en la asfixia del callejón sin salida del materialismo.

Teniendo en cuenta que el principio de revisibilidad de la filosofía y metodología de las ciencias permite cuestionar el nivel del conocimiento y su contenido, una nueva corriente en la evolución del pensamiento intenta ahora sintetizarlo integrándolo en un todo más profundo, de modo que coexistiendo con el cientifismo hay también trabajos interdisciplinarios que incluyen una apertura general a la experiencia. De esa dinámica unitiva participan la Física, la Biología y la misma Religión, sólo por citar un ejemplo (Teilhard de Chardin, Guitton, Sheldrake...), parcelas de la realidad que, desde diferentes ángulos se dirigen, como imantadas, hacia un territorio común. Numerosas voces coinciden en señalar que la fragmentación del conocimiento que nos ha llevado a «saber mucho de muy poco», unida a las continuas amenazas a la vida han hecho sonar la señal de alarma, obligando a replantearnos la utilidad del saber en esta fase de la Historia, para su transmisión a las generaciones futuras.

La fragmentación en el campo educativo y la necesidad de los valores

Las estructuras actuales, políticas y sociales, han demostrado que tampoco dan una imagen completa de la realidad, sino más bien partes peligrosamente no representativas y con frecuencia torpemente partidistas. Por otro lado, los medios de comunicación de masas, al reproducir determinadas formas de vida, siempre han propiciado proyecciones lineales de futuro. La prensa ha llegado a plantearse la disyuntiva de si los periódicos «sólo reflejan, o bien construyen, la realidad social, y si participan en la creación de la Historia», lo cual no está nada claro, además de constituir, en mi opinión, una pretensión desmesurada, pues se parte del supuesto, erróneo, que afirma que aquello que no «sale» en un medio de comunicación, no existe. Pero a pesar de que «no salga», sabemos perfectamente que hay realidades bien presentes, y que no dejan de existir por el hecho de que no se mencionen en la prensa o en la televisión.

Pero donde la fragmentación se ha mostrado particularmente nefasta ha sido en el campo educativo. No es ninguna novedad afirmar que se ha dado preponderancia a la instrucción descuidando, en líneas generales, la educación de valores, hasta el punto de constatar que a nuestra época se la ha calificado como «la era del desvanecimiento de la realidad», porque en ella parece que esté evaporándose el conocimiento experiencial en beneficio de la información acumulativa de datos desconectados de la vida. Además de la parcialidad de las estructuras y de los medios de comunicación sociales anteriormente aludidos, lo que hemos leído en los libros está muy lejos de una visión coherente de la realidad y, lo que nos enseñan, a veces no nos sirve para comprenderla. Los contenidos de los textos son asépticos, sin carga de valor positivo, y no promueven la actitud crítica. Añadamos que frecuentemente no se estudia para saber, para entender el cómo y el por qué de los hechos.

Este error de apreciación —que confunde la parcialidad de la realidad con la realidad total—, afecta, a buen seguro, a la imagen que tenemos de nosotros mismos/as. Por todo ello formar seres plenamente realizados y que desarrollen todas sus potencialidades exige no continuar con esa desconexión esquizofrénica, pues *todo está relacionado*. Hoy sabemos, por ejemplo, que las ideas no solamente nos han de llegar «vía intelecto», ya que la persona es mucho más que su cerebro. Es necesario que los alumnos/as las asuman de forma vivencial. Eso supone, entre otras cosas, un enfoque socioafectivo de los conocimientos, evitando siempre que sea posible su segmentación, considerándolos, como el propio ser humano, de forma globalizada.

En la unión de las diferentes parcelas del conocimiento tienen especial importancia las Ciencias Sociales, la mejora del ser humano y lo que denominamos *valores*, todo ello en estrecha conexión. Desde Lotze (1817-1881) hasta nuestros días los valores han pasado por diferentes fases de aceptación y de debate, especial-

mente en cuanto a su carácter privado o público ya que, siendo el ser humano un ser social, hay valores que trascienden los gustos personales de cada cual, y aquí, precisamente, es donde adquieren relevancia las Ciencias Sociales y su compromiso formativo, compromiso complejo y sometido en buena medida a la *subjetividad*, lo cual constituye una auténtica paradoja en el ámbito de la filosofía de las ciencias —afortunadamente cada vez más aceptada—, habida cuenta de que se entiende por *ciencia* un conjunto de conocimientos *objetivos*, ya sean referidos a la Naturaleza, a la sociedad, al ser humano o a su pensamiento.

Sabemos que la belleza, el bien, la justicia... sin ser propiamente seres, tampoco se reducen a simples ficciones. Son *valores* y constituyen el objeto de la axiología. Según J. M. Terricabras, «cuando se habla de valores parece que se abandona el mundo de los hechos y se entra en otro terreno en el cual se añade una especie de plus impreciso a las descripciones (...) no existe un criterio claro, aceptado por todos (...) Llamamos pues *valor* a ese plus que no encaja en la descripción, pero que se refiere a algo que es enormemente real y que ocupa buena parte de nuestras discusiones, singularmente las más interesantes y apasionadas (...) Todo eso también se aplica, claro está, a *bueno* y *malo*, y en general, a los valores morales». Sería muy largo ocuparnos de los valores propiamente democráticos, y no es el objeto de la presente comunicación. Pero sí quiero remarcar que los valores poseen las propiedades de **realidad** (al tener un soporte ontológico en el cual se encarnan), **contenido** que los hace distinguibles entre sí, **polaridad** (bien-mal, justicia-injusticia...), grado de **intensidad**, **irracionalidad** en el sentido de ser aprehensibles sólo por la experiencia emotiva, personal y concreta y, finalmente, se dan dentro de una **jerarquía**.

La transmisión de valores es necesaria, pues Freire y otros autores han puesto de manifiesto que la educación no es neutral y objetiva ya que, al formar parte del proceso de socialización, los individuos se adaptan a las pautas que la propia sociedad impone. Aunque el profesor/a quiera ser «objetivo» y transmitir los conocimientos al margen de sus creencias, los alumnos captan —a través del metalenguaje o de las actitudes—, las opiniones personales del maestro/a, su forma de entender la existencia e, incluso, algunas de sus vivencias, tanto si son positivas como negativas. Es evidente que el currículum oculto tiene una extraordinaria importancia, y que no podemos continuar a la deriva con una aparente y engañosa neutralidad.

Si, por ejemplo, enseñamos Historia sin provocar juicios de valor, es muy probable que, incluso sin quererlo, estemos glorificando la violencia y la guerra. Si, en cambio, cuestionamos las situaciones injustas y conseguimos que el propio alumno/a aprenda a discernir y opinar, argumentando y descubriendo lo que es beneficioso para la vida y la convivencia, la educación se convierte en la Educación con mayúscula, ya que ayuda a asumir un grado superior de humanidad al que tenían

nuestros antepasados/as, para los cuales el concepto y la práctica efectiva de la «guerra justa» eran bendecidos aunque sus resultados fueran catastróficos, ya que el enfrentamiento bélico se consideraba como un fenómeno incuestionable, el cual era inevitable que estallara periódicamente. Hoy, menos mal, hablamos de una **Educación para la Paz**, pues el hecho de que siempre haya habido guerras, no significa que estemos abocados/das de forma determinista a la destrucción. Cualquiera ser humano con dos dedos de frente se da cuenta de que la educación no cumple la función social que le corresponde si, por ejemplo, las bandas juveniles de las grandes ciudades queman coches o destrozan establecimientos, por citar algunos de los muchos actos violentos que conocemos y no los más lamentables. Las Ciencias Sociales y la sabiduría han de contribuir a erradicar el analfabetismo ético. Ése es justamente su compromiso.

Ocuparnos del cartógrafo/a

Si nos ocupamos del cartógrafo/a, la realidad se nos vuelve muy compleja. Tal vez porque resulta muy difícil aplicarle la metodología científica, el racionalismo a ultranza y la fragmentación analítica. No olvidemos que el cartógrafo/a «es la medida de todas las cosas» y que, además, se desarrolla entre fuerzas antagónicas pues por un lado, frente a las presiones externas, tiende hacia la individualidad, pero simultáneamente se ve obligado a convivir en sociedad. Para Teilhard de Chardin todas las cosas poseen una interioridad, de la que sabemos muy poco, excepto si se trata de la nuestra, bien evidente y real para cada uno de nosotros/as. El cartógrafo/a, pues, tiene vida interior, y de su interacción con el mundo surge la cualidad, tanto en él mismo/a como en el mundo. La interioridad personal es el reino de la libertad y, por lo tanto, se trata de un ineludible contexto de aprendizaje (imaginación, conjeturas, pensamientos divergentes, emociones, sentimientos, todo lo que hace referencia a la ética, etc.), especialmente porque tarde o temprano esa interioridad personal dará forma a la realidad, precisamente desde la subjetividad y los intereses de cada cual.

Educar la interioridad es indispensable para equilibrar la hipertrofia del raciocinio que, curiosamente nos ha conducido a la irracionalidad. Hemos de asumir una nueva identidad que recupere la unidad —hoy escindida— del ser humano, atomizada en compartimientos y papeles sociales distorsionadores, evidentemente seguros, pero cercanos a la patología. En la praxis amorosa y muy lejos de la sensiblería se encuentra la clave, porque la aceptación de quien está a mi lado —a pesar de la diferencia—, constituye una posibilidad de crecimiento, y el establecimiento de lazos afectivos es el mejor medio para sentir repugnancia a dañar.

Marcuse ya nos advirtió sobre la deriva unidimensional consecuencia lógica de un mundo desprovisto de interioridad. Teilhard también afirmaba que nosotros/as

somos la conciencia del Universo, y que por eso «las cosas son pensadas en mí», incluyendo las cosas no mensurables, pero sí valorables, razón por la cual dan profundidad a la existencia.

Las Ciencias Sociales y la Educación en valores

Me atrevo nuevamente a repetir que la neutralidad es una falacia y que, para educar «hay que mojarse», pues los graves problemas que tiene hoy planteados la Humanidad no sólo exigen un enfoque científico. Es necesario un nuevo humanismo para resolverlos, presentándolos como el resultado de una evolución continua, y por lo tanto, inscritos en una progresión que también incluye la mejora de la persona. Y así, hemos de admitir abiertamente, por ejemplo, que la interfecundación cultural es mejor que el racismo, valoración que, además de otras muchas, ha de generalizarse entre el profesorado, aunque es obvio que esta actitud valorativa no puede hacerse extensiva a todos los conocimientos, ya que sería absurdo afirmar, pongamos por caso, que un planeta es mejor que una montaña.

Afirma Wilber que cualquier desarrollo comprehensivo posee una dimensión externa, objetivable, y una dimensión interna subjetiva e interpretativa, que está ligada a la conciencia y a la introspección. La realidad no solamente es aquello que nos dice la ciencia, sino que está formada por «una compleja trama de verdades empíricas, de verdades intersubjetivas y de verdades referentes a la visión colectiva del mundo». Y el educador/a ha de ser consciente de ello. La tarea actual por lo que respecta al conocimiento, es ardua i complicada, pues hemos de intentar sintetizar e integrar la sectorización del saber incluyendo al propio ser humano. Puede que haya alumnos/as que sean capaces de recibir informaciones diversas e incluso contradictorias, y a partir de ese aluvión extraer sus propias conclusiones positivas i beneficiosas para la vida y su desarrollo. Y es bueno que así sea. Pero en período de formación frecuentemente necesitan una orientación educadora que justifica el trabajo del maestro/a, especialmente en la enseñanza de las Ciencias Sociales, a las cuales se les aplica el análisis por razones metodológicas, pero la experiencia ha de mostrar que el conocimiento es de una sola pieza, y así ha de ensamblarse en la mente, única manera de que se convierta en mucho más que la suma de sus diversas partes. Al alumno/a no podemos, simplemente, mostrarle el mundo, sin enseñarle simultáneamente, su vinculación con él, y que dicha vinculación sea positiva —buena, diríamos en lenguaje moral—, ya que la supervivencia y la calidad de vida, y su propia dignidad como persona dependen justamente de ello. Y por lo tanto conviene que aprenda a interpretar, actividad muy relacionada con la subjetividad y la intersubjetividad, porque nuestra verdad puede estar equivocada y, al contrastarla, «la evidencia del otro puede ser más fuerte que la

mía» (J. A. Marina), más indiscutible, o tal vez tendremos que construirla poco a poco entre todos/as. Podemos observar, por ejemplo, un mineral o una reacción química, pero la Revolución Francesa, pongamos por caso, además de sus aspectos objetivos, hay que interpretarla. Y sacar conclusiones. De otro modo la Historia sirve para muy poco. La interpretación se hace vitalmente necesaria cuando afecta a la formación de la personalidad: a un adolescente no podemos mostrarle la envidia como quien muestra un batracio. Para comprenderla es necesario que observe esa conducta y —muy importante— que aprenda a interpretarla.

Vemos pues, que la percepción es un camino de acceso a la realidad, pero la interpretación no constituye una mera preferencia personal, sino que es el fundamento irrenunciable del papel del maestro/a, y al mismo tiempo, ese mecanismo interpretativo y valorativo también ha de saber transmitirlo.

Recuperar la sabiduría

Los transportes y los medios de comunicación han acercado tierras lejanas y culturas diversas que se ponen en contacto, incorporando y enriqueciendo otras formas de vida. Pero es evidente que aún estamos desfinalizados/as, y por lo tanto es necesaria una integración más estrecha entre ciencia y sabiduría. La experiencia universal ha acumulado un potencial sapiencial que se puede deducir desde las Ciencias Sociales, probando así una de sus utilidades. Sería un gran avance recuperar e incorporar la sabiduría en la transmisión del saber, porque la sociedad industrial, en su afán acelerado y acumulativo la ha dejado peligrosamente olvidada. E. F. Schumacher la llama «ciencia para comprender», y debería desarrollarse en complementariedad con la «ciencia para manipular», pues se ha hablado mucho de «no perder el tren de la tecnología», pero ya somos legión quienes opinamos que tal vez no vale la pena subirse a él si no sabemos a dónde nos conducirá.

En mi opinión, los conocimientos acumulados en este fin de milenio son excesivos, y algunos perjudiciales y por ello, inservibles. Los únicos avances dignos de ser tenidos en cuenta son aquellos que suponen un progreso real y beneficioso para la vida individual y colectiva. No olvidemos que no todo lo que *puede hacerse*, forzosamente *debe hacerse*. El problema radica en disminuir la tensión que se produce a partir de la iniciativa humana —a veces excesivamente constreñida, a veces excesivamente todopoderosa—, y la fuerza impositiva de los acontecimientos provocados por dicha iniciativa. Es necesario buscar la armonía. Todos aquellos que claman en el desierto porque quieren impedir la manipulación y la explotación de la vida son duramente criticados/as aduciendo que la ciencia debe continuar su camino. Pero con el afán de rizar el rizo científico frecuentemente intentan suplantarse a Dios, a pesar de que eso suene retrógrado y escatológico. Tenemos

ya muchos ejemplos para poder deducir *lo que tiene valor* y lo que no lo tiene, aunque resulta muy difícil transmitir los valores como meros conocimientos objetivos, es decir, utilizando sólo la razón. Los valores, para ser comprendidos, han de ser vivenciados. Los conocimientos adquiridos más la experiencia vivida nos dan la panorámica integradora del existir con sabiduría, y la conexión conocimientos/experiencia desemboca, tarde o temprano, en una *metanoia* o toma de conciencia profunda. Ignoro hasta qué punto esa toma de conciencia puede provocarse.

Pero sí veo claro que la conciencia crea la realidad, y que el pensamiento prepara la acción, pues es como el germen de lo que cristalizará después. Hasta la fecha la mentalidad ha sido predominantemente racionalista, menospreciando el pensamiento simbólico, lateral, el que hace referencia a los sueños... La realidad no es sórdida ni paradisíaca. Simplemente es. Seguramente no podremos abarcarla completamente, pero sí todo lo que existe es, en buena medida, producto de la mente humana, a partir de ahora mismo la realidad puede ser lo que nosotros/as queramos que sea. Es cierto que la razón nos caracteriza como seres superiores, pero las capacidades de valorar, de sentir, de amar, de imaginar —y como consecuencia de poner en práctica los buenos deseos imaginados—, también son capacidades exclusivamente humanas, y ahora, más que nunca, es necesario hacerlas fructificar.

Bibliografía

- MARCUSE, Herbert: *El hombre unidimensional*. Barcelona: Seix Barral, 1969.
MASIÀ ESPÍN, Elvira: *L'Educació per a la Pau. Una Introducció*. Barcelona: Claret, 1994.
SCHUMACHER, E. F.: *Guía para los perplejos*. Madrid: Debate, 1981.
TEILHARD DE CHARDIN, Pierre: *El fenómeno humano*. Madrid: Taurus, 1963.
TERRICABRAS, Josep M.: *Ética i llibertat*. Barcelona: Curial, 1983.
WILBER, Ken: *Breve historia de todas las cosas*. Barcelona: Kairós, 1997.
WILLIAMS, Bernard: *Introducción a la Ética*. Madrid: Cátedra, 1982.

Qué valores enseñar. Hacia una perspectiva crítica y global de la enseñanza de las Ciencias Sociales

GABRIEL TRAVÉ GONZÁLEZ
Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales
Universidad de Huelva
Grupo GAIA (Proyecto IRES)

RESUMEN

La reflexión en torno a los valores que debe favorecer la enseñanza de las Ciencias Sociales, constituye el eje vertebrador de una propuesta didáctica que asuma un enfoque basado en el paradigma crítico y global de la educación.

Qué valores generan las sociedades de capitalismo tardío

El desarrollo tecnológico y la globalización de la economía son algunas de las causas que han provocado la crisis económica, política, axiológica y educativa que vive la sociedad de final de siglo. El resultado de estos procesos ha cambiado notablemente la ideología social y colectiva propugnada por el proyecto moderno de la Ilustración, concluyendo, con ello, el modelo de sociedad liberal y burguesa generado a partir de la revolución industrial o su antagónico, el marxismo; asistimos, por tanto, a una nueva era histórica, representada por el neocapitalismo o capitalismo tardío y denominada *posmodernidad* (Jameson, 1991); era que se apoya en la revolución tecnológica, de manera que la modernidad deja paso a la posmodernidad, la imprenta al ordenador, la liberación social a la individual. Sin embargo, como no podría ser de otra forma en momentos de transición, conviven ambas perspectivas ideológicas, una de signo antihumanista, basada en la tecnología y necesitada de mayores cotas de información para dominar y triunfar, y otra, de signo opuesto, humanista y colectivista que aspira a replantear el proyecto modernista. Colom y Mèlich (1994) utilizan la metáfora del astronauta y el naufrago para representar ambas posiciones. El astronauta está unido a la tecnología más avan-

zada; aunque se encuentre sólo y aislado, es autosuficiente, toma decisiones correctas, inteligentes, que le dicta su red telemática. El náufrago, por el contrario, está desorientado, no posee instrumentos de navegación, sólo espera que lo encuentren y lo salven, se siente tan desvalido que necesita de los demás, de la sociedad.

El individualismo y la búsqueda de la liberación personal son la finalidad última del posmodernismo. La ideología ha cambiado su rumbo desde la razón social a la moral natural. La salvación no es ya colectiva sino individual, depende, en todo caso de la imaginación y no de la reflexión, del raciocinio. El paso de la cultura del esfuerzo y la lucha por la liberación social, al hedonismo, es la característica de transición de ambas eras históricas. La crisis posmoderna es ante todo una mutación, un cambio de valores tanto personales como sociales, donde aparecen actitudes narcisistas y egoístas, junto a otras de carácter opuesto: pacifismo y ecologismo.

Este contexto sociológico desintegrado y antihumanista ha sumido a la escuela en una profunda crisis de valores, cuyo más claro exponente es el distanciamiento existente entre las finalidades que persigue y la ausencia de expectativas generadas en los alumnos. La escuela es en sí misma, una construcción modernista basada en un conocimiento absoluto y verdadero a transmitir y en un conjunto de reglamentos y normativas a cumplir; mientras, los alumnos parecen tender hacia una concepción posmoderna, y no creen, por tanto, en el saber enciclopédico sino en un saber cambiante, fruto de la comunicación cibernética; así como no aceptan las normas, jerarquías, controles... impuestos por la institución. Ante estas realidades complejas ¿qué postura tomar? ¿La escuela debe aceptar la vía posmoderna o, por el contrario, habría que renovar la institución?

Nuevos enfoques para el desarrollo de una educación en valores

Desde la perspectiva crítica, se estima que el proyecto modernista está aún por concluir y se considera, asimismo, que los presupuestos posmodernistas se hallan en franca recesión. El enfoque crítico entiende la educación como un proceso social de carácter dialéctico, y no como un mero proceso técnico, práctico o a veces artístico. La finalidad de la educación, por tanto, debe superar su consideración de un acto reproductor de la cultura dominante para pasar a ser un proceso transformador de la propia realidad social. Desde esta perspectiva, se impulsa una revitalización del relativismo científico que debe ser entendido a través del diálogo y la negociación entre las distintas interpretaciones del mundo, en su afán por reconstruir una racionalidad compatible con el proceso de emancipación personal y social (Benejam, 1996). Estos presupuestos inciden, como no podía ser menos, en el

planteamiento de la propia enseñanza, en nuestro caso, de las Ciencias Sociales, que, lejos de posiciones de neutralidad o de adoctrinamiento, debe tratar de ayudar a alumnos y alumnas a pensar de forma autónoma y a adquirir un conocimiento social crítico (Carr y Kemmis, 1988; GIE, 1991; Pagès, 1996; Giroux, 1997).

El mundo actual constituye una realidad de índole sistémica, interdependiente y cambiante que requiere de otros enfoques para explicar las múltiples causas que produjeron un determinado hecho, proceso o situación, además de entender las soluciones a los problemas como meras hipótesis, puesto que no puede haber soluciones simples y únicas cuando se afrontan problemas complejos y de carácter global. Ante estos desafíos, sabemos que la escuela actual no está preparada para afrontar la enseñanza de esta realidad confusa, dinámica y cargada de incertidumbre. Por todo ello se habla, como en el caso de las ciencias en general, de la necesidad de buscar otros odres para resolver los viejos problemas educativos que nos acechan y que no han recibido respuestas. En esta línea, una de las aportaciones más interesantes que se plantea es la denominada educación global y crítica, que propone un modelo de desarrollo educativo basado en distintas dimensiones relacionadas entre sí (Selby, 1996).

La dimensión espacial, supone la comprensión de la interdependencia de los pueblos y los países que forman el sistema mundo y, por tanto, el sistema local, ya que existe una relación de complementariedad y no dicotómica entre ambas escalas. Esta visión del mundo denominada por Selby (1996) *glocalidad*, que consiste en pensar globalmente y actuar localmente, implica superar viejos tópicos educativos: el localismo, por su óptica reducida y simplificadora; y el generalismo, por su aspecto difuso apoyado en leyes absolutas y generalizables. Ambos enfoques contrapuestos deben ceder el paso al reconocimiento de la naturaleza interactiva del sistema mundo, donde existen redes de conexiones multicausales entre los hechos a escala local, regional... y mundial (Estefanía, 1995; Benejam, 1996).

La dimensión temporal constituye, en sí misma, una relación dinámica de la que la escuela ha hurtado categorías importantes. Es sabido que sólo se enseña parte del pasado, poco del presente y nada del futuro y, sin embargo, se dice y escribe que la educación forma a las personas para el porvenir. Existe una estrecha relación entre los tres miembros de esta ecuación, pues la imagen del pasado está determinada por los intereses y demandas del presente y por las percepciones que tengamos del futuro; igualmente la interpretación del futuro dependerá, en gran medida, de las preocupaciones presentes y pasadas (Pagès, 1997). En este sentido, es constatable el olvido sistemático que la institución escolar hace del estudio y preparación para el futuro. Por ello, es preciso atender al estudio sistémico de esta perspectiva temporal interrelacionada con el resto de las dimensiones analizadas, para conseguir el desarrollo de capacidades, habilidades y valores que permitan participar en la construcción de un futuro elegido por todos.

La dimensión temática plantea la urgente necesidad de abordar los temas y problemas que preocupan a la sociedad actual pero, como hemos analizado en el caso anterior, las instituciones educativas no enseñan a aprender de forma sistémica y compleja, y, normalmente, entre sus programas no se encuentran tales contenidos. Es obvio que no se pueden estudiar dichos problemas bajo el prisma de la simplicidad causa-efecto, ni se pueden ofrecer soluciones certeras y perdurables a problemas que no la tienen. En todo caso, se debería enseñar a proponer posibles hipótesis a experimentar y comprobar sus efectos, ya sean positivos o perniciosos.

Las tres dimensiones anteriores: espacio, tiempo y tema o problema mantienen una estrecha relación dinámica con otra dimensión vital: la del mundo interior. No existe cambio educativo si no hay cambio interior del propio sujeto. Por ello las dimensiones externas van unidas al conocimiento de la propia persona. Así, se dice que el lazo de sustentación mutuo entre persona y planeta es el punto central de la educación global (Greig, Dike y Selby, 1989). En este sentido, el mundo exterior actúa como un espejo del mundo interior. Dicha afirmación tiene su correlato en el marco educativo, pues no se puede enseñar una conciencia global y planetaria sin proponer, al mismo tiempo, el descubrimiento y enriquecimiento de uno mismo. Se tendería de esta forma, a equiparar enseñanza de los aspectos cognitivos y afectivos, que incluyan el uso de metodologías basadas en el aprendizaje cooperativo producido en el seno de pequeños grupos, entre iguales. Esta dinámica favorecerá la utilización de técnicas de negociación, comunicación, consenso, decisión, pensamiento divergente y creativo, además de resolución de problemas compartidos.

Una propuesta didáctica que propicie la formación en valores

Todo proceso educativo tiene un *para qué* explícito o implícito. Cualquier acto educativo se realiza con una finalidad más o menos expresa. Estas finalidades se refieren al desarrollo de las capacidades de la persona; capacidades —en sentido amplio— de tipo conceptual, procedimental, actitudinal, motórica y afectiva. Supone, por tanto, favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, más que los resultados, aunque estos no puedan olvidarse. Las finalidades educativas ayudan a captar la atención de profesores y alumnos sobre las intenciones del proceso educativo; permiten la conjunción de distintos tipos de contenidos; posibilitan el trabajo en grupo de profesores; y, en definitiva, mejoran los procesos de reflexión y evaluación curricular.

El desarrollo de una propuesta curricular alternativa que tenga entre sus fines la formación en valores, supone replantear una serie de principios considerados en la práctica educativa actual como intocables. Por una parte, implica revisar la organización disciplinar basada tradicionalmente en la enseñanza de asignaturas

compartimentadas para asumir planteamientos integradores que partan del estudio de problemas socialmente relevantes y permitan, de esta forma, abordar cuestiones e interrogantes de la sociedad de hoy, de su pasado y futuro; y por otra, dotar a los contenidos en valores de prioridad frente a otro tipo de contenidos conceptuales o procedimentales, ya que este tipo de conocimientos tiene en sí mismo, una finalidad emancipadora y transformadora de la sociedad (Fernández Enguita, 1992; Ruiz, 1996).

Focalizar para su análisis y estudio los problemas relevantes de nuestra sociedad, implica asumir en su totalidad este tipo de perspectiva, que utiliza como criterio metodológico un punto de vista integrador y multidimensional a partir del concepto generador de *desarrollo humano*. Este concepto complejo engloba múltiples facetas del devenir humano, representadas por los conflictos que tienen lugar en el seno de la sociedad actual, entre los que destacamos: problemas ambientales, raciales, sexuales, económicos, sociales, etc. Tanto es así, que los denominados temas transversales del currículum con tan escasa incidencia en la enseñanza actual, deberían convertirse en contenidos básicos del currículum en general, y, en particular, en el de las Ciencias Sociales. Se trataría, por tanto, de fomentar un proyecto educativo que propicie cotidianamente el desarrollo humano, a partir de una educación basada en valores (Selby, 1996).

Qué valores enseñar. Aportaciones de las Ciencias Sociales

Las finalidades educativas de las Ciencias Sociales, o lo que es lo mismo, la necesidad de que aparezca en el currículum, se plantea a distintos niveles. Benjam (1993) considera que estas enseñanzas tienen una potencialidad intelectual o cognitiva, ya que potencian el desarrollo de conceptos y las relaciones establecidas entre ellos, aspectos necesarios para comprender el mundo en que vivimos. De igual forma, desarrollan una serie de estrategias que posibilitan el enriquecimiento de las capacidades instrumentales, permitiendo el uso y manejo de fuentes, recursos y medios del entorno. Y, por último, favorecen una educación basada en los valores que la sociedad pretende transmitir. Pagès (1993, p. 136) por su parte, distingue, igualmente, distintos tipos de finalidades para concluir planteando que uno de los propósitos deseables de la enseñanza de las Ciencias Sociales es «la formación del pensamiento social del alumnado». En una posterior revisión, Benjam (1997) considera que, si bien no existe un sistema de valores absolutos y universales, al ser constructos sociales dependientes de cada modelo de sociedad, sí podemos admitir como principios básicos, los valores que representan la esencia de la verdadera democracia; es decir, la libertad, la igualdad y la participación.

Desde nuestro punto de vista, la enseñanza de las Ciencias Sociales debe propiciar una educación en valores que tenga una finalidad formativa y no dogmática y que permita el acercamiento a la mayoría de los objetivos generales de la educación obligatoria, entre los que señalamos:

- **Autonomía personal y moral e integración social.**
La escuela obligatoria debe dotar a los alumnos de conocimientos suficientes y actitudes positivas que le permitan comprender el funcionamiento de la sociedad, posibilitando tanto una creciente autonomía personal y moral, como una progresiva integración social de carácter crítico y no reproductor.
- **Conciencia de glocalidad.**
Conocer, apreciar y valorar nuestro entorno cercano sin olvidar que pertenecemos a un sistema mucho más amplio y complejo —siguiendo el principio: *pensar globalmente, actuar localmente*—, supone avanzar en la comprensión sistémica, globalizadora y compleja de la realidad social para asumir valores relacionados con la solidaridad, la lucha por una mayor redistribución de la riqueza, etc.
- **Conciencia problematizadora.**
El planteamiento de situaciones socioculturales problemáticas permite asumir valores y estrategias de resolución de problemas de la vida cotidiana.
- **Compromiso con la defensa del medio ambiente.**
Las repercusiones que tienen las actividades humanas en el medio y el conocimiento de la problemática ambiental se configuran en un objetivo a corto, medio y largo plazo, con el fin de formar ciudadanos comprometidos con lograr un desarrollo armónico entre medio y hombre.
- **Conciencia crítica.**
Desarrollar una actitud crítica y racional que cuestione los convencionalismos sociales: el consumismo irracional, la desigualdad como un hecho natural, la explotación de la persona en el trabajo asalariado o doméstico, etc y, por el contrario, favorezca actitudes de carácter consumerista y de rebeldía frente a la injusticia social de carácter laboral, étnico, sexual, etc.

En definitiva, una educación en valores aporta a las jóvenes generaciones las claves que regulan la convivencia democrática, que, en nuestro caso, tanto esfuerzo y sacrificio costaron conseguir durante la Transición española; contribuye a crear marcos de referencia e interpretación personal y social; y, por último, propicia la verdadera esencia de la educación; esto es: el desarrollo integral de la persona.

Bibliografía

- BENEJAM, P. (1993): «Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado», en MONTERO, L.; VEZ, J., *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- BENEJAM, P. (1996): «La Didáctica de la Geografía en el contexto del pensamiento de finales de siglo XX. La influencia de la postmodernidad». *Iber*, 9, 7-14.
- BENEJAM, P. (1997): «Las finalidades de la educación social», en BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación obligatoria*. Barcelona: Horsori/ICE Universidad de Barcelona.
- CARR, W.; KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Madrid: Martínez Roca.
- COLOM, A.; MÈLICH, J. C. (1994): *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós.
- ESTEFANÍA, J. (1995): *La nueva economía*. Madrid: Debate.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992): *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*. Barcelona: Paidós.
- GIROUX, H. A. (1997): *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- GREIG, S.; DIKE, G.; SELBY, D. (1989): *Greenprints for changing schools*. Londres: Word Wild Fund/ Kogan Page. Trad. cast. *Los derechos de la tierra (La Educación). Como si el planeta realmente importara*. Madrid: Popular, 1991.
- GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (GIE) (1991): *Proyecto Curricular I.R.E.S.* (Docs. I-II-III y IV). Sevilla: Díada.
- JAMESON, F. (1991): *El posmodernismo o la lógica del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós.
- PAGÈS, J. (1993): «Psicología y Didáctica de las Ciencias Sociales». *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 121-151.
- PAGÈS, J. (1996): «Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela*, 28, 103-113.
- PAGÈS, J. (1997): «El tiempo histórico», en BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación obligatoria*. Barcelona: Horsori/ICE Universidad de Barcelona.
- RUIZ, J. M. (1996): «Educación para el desarrollo: una apuesta globalizadora para el currículum de Ciencias Sociales (ESO)». *Aula de Innovación Educativa*, 51, 47-50.
- SELBY, D. (1996): «Educación global: hacia una irreductible perspectiva global en la escuela». *Aula de Innovación Educativa*, 51, 25-30.
- TRAVÉ, G. (1997): *La enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas en la educación obligatoria. Aportaciones del ámbito de investigación a la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Tesis doctoral inédita. Departamento de Didáctica de las Ciencias. Universidad de Sevilla.

El profesor de Ciencias Sociales ante los valores

MARÍA JOSÉ SOBEJANO SOBEJANO
UNED

RESUMEN

La comunicación se centra en el planteamiento de la singular relación de los profesores del área con el tema de los valores desde su específica formación universitaria que aporta a la profesión docente un «oficio» desde las finalidades a los métodos de las disciplinas referentes. Pretende reivindicar estos valores referentes a la formación inicial y permanente y ponerlos al servicio del currículum y propone diversos procedimientos.

He de admitir que incluso dar nombre a esta comunicación ha supuesto una evidente cuestión moral. Después de repetidas reflexiones borrones y tachaduras de encabezamientos, títulos, subtítulos y epígrafes el compromiso primigenio cargado de significaciones ha bajado en el nivel de pretensión y ha quedado reducido a un sencillo reclamo: el profesor de historia o de ciencias sociales ante los valores, puesto que me interesa sobre todo reflexionar sobre el profesor en este ámbito y además creo que sobre ello hay mucha oscuridad. No rehuyo ni pretendo pasar por alto o dejar de lado otras cuestiones significativas ni tampoco agotar el campo de dicha reflexión que se me antoja enormemente enriquecedora.

Espero dar a entender claramente que mis preocupaciones van por la formación inicial y permanente de profesores del área en una trayectoria de toma de conciencia sobre la relación teoría práctica en la enseñanza de los contenidos culturales. Y, en este sentido, tal *relación* y la *conciencia* han de ser puestos sobre el tapete a la hora de pensar cualquier estrategia didáctica. La educación moral no se puede imaginar sin el alumno, ni dejar de tener en cuenta las demandas de la sociedad, el proceso de construcción (la epistemología) de las disciplinas y su evolución y los condicionamientos psicodidácticos tendentes a proporcionarle herra-

mientas para saber pensar, saber ser y saber hacer, pero el sentido y el valor que el profesor concede a todo ello es concluyente y condicionado por el sistema de valores que, por razones que todos conocemos, esta primera tarea de clarificar valores educativos del conocimiento social a partir de la disciplina en cuestión y sacarle el máximo partido en métodos, procedimientos, estrategias, selección de contenidos, etc., no está contemplada en la formación docente, o al menos, es muy desigual.

Pienso que, en las numerosas publicaciones referidas a los valores y a la educación, se hacen demasiadas abstracciones, especialmente por lo que hace al profesor de ciencias sociales, que, añadido a la reflexión anterior, le hace más ajeno al tema. La situación no deja de ser paradójica pues se asemeja a la de un protagonista de comedia al que le cuentan el argumento y además le aleccionan con la moraleja, o le sacan del escenario para escuchar su papel leído por un espectador. Se siente fuera estando dentro y ya no sabe bien a qué papel responde su actuación. Despojado del protagonismo no reconoce el sentido de su representación ni experimenta el regocijo de los aplausos.

La educación moral se presenta como una generalización dentro del sistema educativo y no desde los principios que informan el conocimiento social. Y es que, frente a profusión de obras sobre educación de valores o educación en valores (no entiendo bien tanta distinción) y otras definiciones curriculares (como temas transversales), los protagonistas del acto didáctico son los que menos información de primera mano tienen sobre las capacidades de la materia para hacerse cargo de la educación y el aprendizaje. Y cuando hablo de primera mano quiero referirme, entre otros sentidos, a la experiencia conceptualizadora y trascendente de las razones a las obras, mediada por el amor a enseñar y el placer de aprender en la relación profesor-alumno: el docente educador responsable y coherente con el discípulo socializable, aprendiz de ciudadano.

Parto del pensamiento sentido y difundido de que los valores son cualidades de la realidad humana y social que el hombre descubre en el ámbito de las emociones, del razonamiento y de la experiencia y de que este esquema se repite siempre que estas cualidades se ponen al servicio de la búsqueda de la verdad, de la toma de decisiones ante diversas opciones y, en definitiva, para orientar moralmente nuestra vida. Los valores, como la personalidad no son inmutables ni terminales: se inician en el proceso de socialización y acaban con la muerte ajustándose constantemente a la realidad cambiante tanto personal como social. No son un seguro de vida, ni tampoco infalibles, son tentativa de abarcar la realidad en un tiempo y espacio dado, pero representan, como dice Foucault «la tecnología del yo», porque ponen de manifiesto la autonomía de la voluntad y la coherencia personal. Están en el centro de la estructura de la personalidad y del sistema cognitivo y, como apunta Escámez (1986) condicionan tanto las actitudes como las conductas.

Por otra parte, el profesor se vale del sistema de valores que posee y es significativo y, cuanto menos sintomático de un determinado conocimiento social, que persista en el prejuicio respecto al papel de la educación, desconfiando que las sociedades regulen y desarrollen los procesos educativos en beneficio propio. Se ha visto el sistema educativo más como instrumento reproductivo de la sociedad que como mecanismo de cambio dispuesto a fagocitar todo tipo de iniciativas y, si bien este concepto se genera a partir de enfoques pedagógicos superados, la imparcialidad se sigue alimentando con otros ingredientes que tienen conexión con otras pugnas e intereses.

Afortunadamente son muchos los educadores que reconocen en la escuela múltiples contradicciones y conflictos que permiten la reflexión crítica y abren el camino de la transformación. Josep Maria Puig Rovira comenta este largo túnel de la reflexión educativa sobre los valores manifestando que «parece como si en la actualidad estuviese saliendo todavía de un cierto olvido, apuntando las razones: la controversia emergente del sistema educativo en lo que va de siglo, orientada a enfrentamientos en el terreno de las ideas más que en la consolidación de hábitos de convivencia, periodos demasiado cortos de regímenes democráticos y predominio de sistemas políticos totalitarios con modelos educativos basados en el adoctrinamiento y la imposición de valores absolutos. El educador se va enterando por múltiples vías de reflexión que los valores están en los fundamentos del conocimiento social, de las disciplinas que en el siglo XX rompieron con el encorsetamiento de la ciencia y observa que, aún sin quererlo, transmite valores tanto en sus actuaciones educativas coherentes como en sus selectivas omisiones. Esta transparencia ha tardado en calar dentro de sus convicciones pero al fin debe admitir con Kachaturoff (1973, p. 225) que «todo individuo mediante su conducta y relación con otros está constantemente predicando un sermón sin palabras sobre la conducta moral o ética».

Las relaciones mutuas entre la sociedad y la educación han ocupado una buena parte de las investigaciones de las corrientes pedagógicas que se desarrollan en este siglo. Los organismos internacionales sobre educación han elaborado recomendaciones en orden a integrar los valores en el aula y plantean incluso la necesidad en la escuela de una formación específica sobre valores. Pero estas intenciones no han sido realmente integradas en el conjunto curricular hasta que un amplio y variado grupo de especialistas en diferentes disciplinas han llegado al acuerdo sobre la idea clave de que *los valores no pueden desvincularse de las fuentes del trabajo científico, como tampoco de las finalidades y de los procedimientos respectivos*.

Scurati afirma que «quizá sea el momento de llamar la atención sobre un precioso patrimonio de conocimientos y experiencias y, al mismo tiempo, de darse cuenta de que los lenguajes válidos para la educación de valores en la escuela pueden

ser muy variados (desde la sensibilidad al compromiso), desde la crítica a la propuesta constructiva, desde la evaluación a la reflexión, desde la comprensión a la operatividad».

Para entender el arraigo de los valores en la personalidad del profesor, habría que recurrir a su práctica educativa, saber qué contenidos trabaja y cómo porque los contenidos son la materia prima y la razón de existir en el currículum. Nos corresponde analizar por qué esos y no otros y por qué de esa manera y no de otra. Coincido con Rovira en la idea de que «los contenidos escolares, por lo que expresan y pretenden inculcar, pero también por lo que callan y esconden, son un medio de transmisión ideológica, de perpetuación de discriminaciones, de creación de prejuicios, y de legitimación de situaciones injustas.» La selección de contenidos que el profesor debe hacer muchas veces refleja los prejuicios de él o del sistema educativo al que sirve en lugar de reflejar sus juicios razonables y ponderados y la coherencia de sus decisiones.

Debemos recabar toda clase de información los valores que presiden la actuación de los profesores. Los jóvenes al menos son más preguntados acerca de los valores que aceptan o rechazan. Encuestas y estudios publicados, ejercicios de aula etc. nos dan a entender que no se reconocen ya en el modo de vivir de sus padres (los profesores podrían ser sus padres) confirmando así una constante generacional si bien, como todos sabemos, agudizada notablemente por circunstancias culturales finiseculares y por la consiguiente aceleración de los ritmos temporales humanos.

Anselmo P. Bosello (1993) señala como elemento significativo la experiencia en los jóvenes de hoy de la diferenciación social «ya no son hijos de una sociedad unitaria, dice, sino que pertenecen a una sociedad articulada, variada y descentrada». Como consecuencia de ello su experiencia es plural en tres niveles:

- a) Pluralismo de pertenencias (familia, escuela, trabajo), «mundos independientes, unívocos, alejados entre sí».
- b) Pluralismo de condiciones. Se refiere especialmente a la autonomía con la que se manejan en el mundo del trabajo, en la vida sexual o en el tiempo libre.
- c) Pluralismo de modelos culturales: Destaca el tradicional, libertario y hedonista con una fuerte tensión ética, de tal manera que se ven empujados al relativismo cultural, al predominio del objetivo primario, es decir, búsqueda de condiciones humanamente satisfactorias en la solución a sus problemas y en la satisfacción de necesidades y exigencias.

Pero volvamos al profesor del área, (y me voy a centrar en el profesor especialista de historia) con la aspiración de saber qué papel tienen los valores en función de su formación específica y de su papel social, valores que, por tanto, transmite

de una manera expresa o tácita, consciente o inconsciente, en todas y cada una de las formas de actuar frente al alumno. Nos interesa saber cuál es su posición ante los valores de la sociedad, los valores universales y los de los jóvenes; si ha variado su sistema de valores en función de la afirmación del conocimiento social, de la aspiración profesional o de la experiencia docente, amén de otros condicionantes derivados del oficio, del instrumento de trabajo y de las finalidades de su dedicación docente. En fin, aclarar si justifican la educación moral de los jóvenes y en función de qué valores lo hacen. ¿De qué manera rellenar este vacío de información, este secretismo piadoso que se oculta tras la imagen profesoral?

En la medida que van apareciendo investigaciones sobre cuestiones diversas pero concretas de la didáctica de las ciencias sociales éstas acaban tocando siquiera indirectamente el pensamiento del profesor respecto a los valores y su tratamiento docente en el aula. Entretanto, nos movemos en un mar de intuiciones y de apreciaciones basadas en experiencias quizá poco rigurosas, si bien valiosas por sí mismas, por las finalidades que evidencian y especialmente, por constituir elementos de juicio para construir hipótesis en el trabajo cotidiano y adentrarse en estudios más esclarecedores.

Presumo que los niveles de la formación superior marcan también diferencias entre niveles de enseñanza porque la cultura de enseñanza tiene como referencia, como polo de identidad fundamental a la disciplina madre. Esta disciplina madre, a pesar de las paradojas que se dan en todas las etapas del conocimiento histórico (enfoques diferentes, opuestos, contradictorios) y a pesar de las crisis que se le atribuye, es y será un polo de identificación de valores. Así lo afirma Nicole Lautier (1997) en sus análisis de encuestas a profesores de secundaria en Francia. Hay, a pesar de los infinitos matices de representación de la historia, una moral del oficio basada en la legitimidad de la formación universitaria. Muchos historiadores se ocupan hoy de restaurar la moral del historiador porque, como señalan los profesores universitarios Guy Thuillier y Gean Tulard (1995), «desde hace treinta años la moral está mal vista entre los historiadores y quizá aún más la moral del oficio que se ocupa de proporcionar ciertas reglas para gobernar sus ideas y su conducta entre este artesano muy particular».

Ahora bien, los lugares de elaboración de una cultura de enseñanza están en la formación inicial y en las diversas formas de experiencia cotidiana y formación permanente. Esta cultura de enseñanza se ve muy condicionada por la disciplina madre, de tal manera que cuando ésta se pone en cuestión, los interrogantes que plantea afectan a los profesores y les ponen en guardia, favoreciendo las adaptaciones profesionales.

Esta es una de las conclusiones realmente interesantes del estudio de Lautier que viene a confirmar algunas de las intuiciones que venimos percibiendo.

Así, desde mi experiencia en el análisis de la práctica docente en una trayectoria de unos veinticinco años, he podido ubicar algunas tendencias generalizables en una buena proporción del profesorado (de formación permanente y de secundaria) contrastadas con momentos de cambio o reacción ante propuestas prescriptivas como los Programas Renovados en los primeros años ochenta o los Informes previos emitidos por los colectivos interesados con motivo de la implantación de la Reforma Educativa, publicados por el Ministerio de Educación diez años después.

Estas tendencias van desde una clara polarización en torno al tratamiento de los valores en el aula, reacción a largos años de fundamentalismo moralizante, a un relativismo a veces exacerbado más cercano a la indiferencia y a la negación, de nuevo otra reacción, síndrome del desencanto tras la transición democrática, para terminar en nuestros días con una mayor sensibilización, y una cierta permeabilidad y aceptación de los fundamentos y modos de operar didácticos. Si los profesores valoran hoy más la conjunción de principios que se estructuran en un currículum quizá podríamos deducir que el cambio de enfoques experimentados en la formación, ha podido alimentar el interés por trascender el conocimiento factual y por encontrar solución a los problemas morales que plantea su tarea profesional. Lautier da un paso bien firme al señalar que «precisamente en la identificación de las operaciones de historización y en el reconocimiento de su valor pedagógico en el ejercicio de un pensamiento crítico, hemos encontrado el principal cambio de las prácticas de enseñanza.»

Ahora percibimos una mejor conjunción de los fundamentos y elementos que conforman la estructura curricular. Pero no es suficiente ni se puede generalizar a todo el colectivo de profesores con distintos grados de reflexión epistemológica. Tenemos que avanzar aún más analizando enfoques sociales, demandando criterios clarificadores y relacionando las finalidades educativas de las ciencias sociales con los principios y modos de la educación moral recordando con Gouldner (1985) que «si admitimos que la ciencia tiene siempre potencialidades constructivas y destructivas, no se deduce de ello que debemos estimular a nuestros estudiantes a olvidar la diferencia. Tampoco nos exime en modo alguno de respetar las normas indispensables de la objetividad científica; solamente señala que dichas normas difieren en modo radical de la indiferencia ética.»

He podido constatar las resistencias, los cambios y las carencias con los profesores de historia en los cursos de Formación Permanente de Profesorado de la UNED en estos veinticinco años, planteando cuestiones para reflexionar y resolver didácticamente, tales como la objetividad y el problema de los valores, la causalidad, el dominio de las dimensiones temporales, la imaginación y la empatía, los métodos del conocimiento social y sus clasificaciones funcionales, la evolución de la historiografía y los razonamientos de las distintas escuelas, buscando alternativas des-

de el conocimiento social o histórico a la manera de relacionar los contenidos seleccionados y los métodos aplicados en el aula con la formación de actitudes y hábitos sociales. No tengo pruebas irrefutables pero sí afirmaciones de muchos de estos profesores en el sentido de haber cambiado su manera de enseñar.

Es posible que la formación permanente convoque a profesores con determinadas intenciones: buscar soluciones una frustración personal-profesional demasiado angustiosa ante las dificultades de dirigir una clase o impenitentes perfeccionistas ávidos de estar al día. Tanto mejor. Desde la amarga queja recogemos los problemas derivados de la incomunicación del mensaje entre receptor y emisor, averiguamos cuáles son los problemas en el aula denunciados (irreflexión, desinterés, pasotismo, falta de atención, de diálogo, de confianza, de gratitud, de respeto a personas y cosas, de responsabilidad, a las que añadir agresividad, intolerancia, hostilidad, individualismo, insolidaridad). Tratamos de aliviar el ánimo promoviendo un cambio en las formas de planificar la enseñanza, averiguando antes sus rutinas de razonamiento y de procedimiento didáctico. Con ello constatamos las carencias y vacíos cognitivos del profesor que, una vez trabajados, permiten la transformación de puntos de vista y de actitudes. El problema es llegar a los que se niegan a sí mismos.

Constatada la reiterada y desconcertante confusión entre conceptos como objetividad por neutralidad, política por ideología, causalidad por intencionalidad; comprobada la pobreza de reflexiones que lleven a la comprensión de lo que Fernando Sabater conceptualiza como «la buena vida» comparando formas de vida y valores de culturas diversas y confirmada la dificultad de transferencias del conocimiento social a contenidos que aludan a valores universales, que resalten realidades fecundas o dolorosas de los comportamientos humanos dignas de ser tenidas en cuenta, que analicen y convoquen procedimientos que ayuden a aflorar valores (análisis, diálogos, juicio crítico, contrastes, clarificación de valores) y promuevan actitudes y hábitos coherentes, uno se siente estimulada a replantear los cimientos de la formación intelectual y a reiterar el encadenamiento entre la teoría y la práctica como modo de aprehender la complejidad de la realidad humana y social. Y se plantea desde unos presupuestos.

No podemos renunciar a los valores. En lo tocante a valores, los profesores del área tenemos mucho que aportar en la afirmación de convicciones y en el autoconcepto del individuo que cumple la satisfacción de sentirse apto para emitir juicios, para tomar decisiones y cumplir con la conciencia del deber social. El conocimiento social descansa en el estudio de los valores de cada sociedad en la historia. La historiografía nos ha permitido distinguir los valores de los hombres del pasado de los de hoy, comprender las demandas morales que cada sociedad ha reclamado y profesar una especial sensibilidad hacia los valores económicos, políticos y sociales que han presidido el paso del tiempo y han conformado nuestro sistema de

valores actual. Por ello, Kant le encomendó el servicio de la libertad. el ideal regulador de la razón y otros grandes pensadores como Marx y Nietzsche reivindicaron el horizonte moral y político de la historia diciendo que ella misma era moral. Precisamente la historia ha sido desde el siglo XIX la correa de transmisión de las ideologías nacionales (los valores políticos que han dado cohesión a grupos sociales) y ha participado abiertamente en la creación de nuevos valores apoyando a la burguesía dominante. Por eso la historia ha sido un componente básico en la educación nacional de toda Europa y los profesores, como los historiadores, al seleccionar los contenidos de estudio ejercen una opción moral y se enfrentan a tres sistemas de valores: los de su propia sociedad, los de las sociedades que estudia y los valores universales que se derivan socialmente de la noción de derechos humanos. De otra forma, Isaiah Berlin nos ha dejado un apasionado alegato de historia invocando el testimonio de la libertad.

«Aquellos que se preocupan por los asuntos humanos están comprometidos en el uso de conceptos y categorías morales que el lenguaje normal expresa y lleva incorporados [...] los historiadores no tienen necesidad ni desde luego obligación de moralizar, pero tampoco pueden evitar usar el lenguaje normal con todas sus asociaciones y categorías morales "implicadas". Intentar evitarlo es adoptar otra concepción moral». La cultura no es otra cosa que el conjunto de valores de la vida colectiva y la historia se convierte así en una ciencia de la cultura.

Los derrotados que el conocimiento histórico ha emprendido para salir de la profunda crisis en la que ha estado inmersa afectan de una manera decisiva a cualquier planteamiento de educación de valores. Cada día es más frecuente la intervención de los historiadores de nuestro momento, reacios en principio a tratar las implicaciones didácticas, a justificar la enseñanza de la historia precisamente en función de una nueva axiología para la historia. La idea de que la historia no se limitará a reproducir y exaltar valores de una sociedad sino que trabajará, a partir de una nueva perspectiva ética enraizada en los valores morales de validez universal, en mantener despierta nuestra conciencia orientada al futuro de las sociedades humanas, se hace hoy una exigencia del sentido y fundamento de la historia. La historia seguirá cumpliendo un papel ideológico, pero también crítico en el final del milenio uniendo los hombre a la naturaleza.

La historia contemporánea nos devuelve la conciencia de cuestiones palpitantes e injusticias con repercusiones en el presente y en el próximo futuro tales como las conflictivas relaciones hombre-medio, las más duras consecuencias de la apropiación de la riqueza a costa de pueblos indígenas legítimamente asentados en sus territorios, guerra, destrucción y odios en espacios cercanos dentro de nuestro continente a dos horas de viaje en avión, las terribles imágenes del fanatismo y la intolerancia en el cercano mediterráneo, la xenofobia o el racismo en las entrañas de nuestras propias ciudades, las inciertas perspectivas del control de la ciencia y

de la técnica, la crisis del estado del bienestar y el fantasma del paro y hasta los más súbitos reflejos de la discriminación por razón de género en el seno de la institución de la pareja o la desaparición de los más elementales reflejos de la especie en relación con el maltrato a la infancia. El profesor ha de ser muy consciente de que su aula va a ser uno de los escasos foros de reflexión y razonamiento sobre los comportamientos humanos que le quedan a una gran mayoría de los alumnos.

Referencias bibliográficas

- BERMEJO, J. C. (1994): *Entre historia y filosofía*. Akal: Madrid.
- BOSELLO, A. P. (1993): *Escuela y valores: la educación moral*. Madrid: CSS.
- CAMPS, V. (1994): *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya.
- HERNÁNDEZ SANDOICA, E. (1995): *Los caminos de la historia: cuestiones de historiografía y método*. Madrid: Síntesis.
- LAUTIER, N. (1997): *Enseigner l'Histoire au Lycée*. París: Armand Colin.
- PUIG ROVIRA, J. M.; MARTÍNEZ MARÍN (1989): *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.
- SAVATER, F.: *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel.
- TRILLA, J. (1992): *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona: Paidós.
- THUILLIER, G.; TULARD, G. (1995): *La morale de l'historien*. París: Economica.

Transversalidad y Planes de Estudio para Maestros en el Estado Español: análisis de una deficiencia básica del sistema educativo

MIGUEL ARANDA GÁLVEZ
MANUEL SÁNCHEZ FIGUEROA
Universidad de Málaga

RESUMEN

Es evidente que existe en la sociedad actual una importante crisis de valores, especialmente preocupante por afectar más a las jóvenes generaciones.

Compete a las instituciones educativas superar esta problemática, estableciendo un modelo de formación capaz de reconducir esa crisis.

Sorprende que las leyes generadas por la Administración Educativa no hayan sabido dar una respuesta suficiente en los niveles de las enseñanzas obligatorias. Y hay que denunciar que tampoco la Universidad ha sabido valorar la importancia del problema, al ignorar las disciplinas que podrían contribuir, desde los nuevos planes de estudio para maestros, a superar esta grave situación. En éstos sólo hay una tímida optatividad a todas luces insuficiente.

Esta afirmación queda corroborada por el análisis pormenorizado llevado a cabo en este trabajo sobre los planes de estudio de formación de Maestros en las Universidades Públicas españolas.

Defendemos, por ello, la toma de medidas inaplazables como las apuntadas en este trabajo.

Este trabajo analiza la presencia de las materias relacionadas con los temas transversales en los planes de estudio para Maestros vigentes en la Universidad Española.

La hipótesis de partida consiste en poner de relieve, con datos estadísticos, la falta de coherencia entre lo establecido por la Ley respecto a los temas transversales en el ámbito de la educación obligatoria y la realidad de unos planes de estudio para maestros que no capacitan para desarrollar convenientemente estas enseñanzas-aprendizajes en dicha etapa.

La crisis de buena parte de los valores tradicionales y la preocupación por los efectos que esta situación está produciendo, ha llevado a plantear la conveniencia

de superar las deficiencias del sistema educativo que dificultan el desarrollo social y personal en estos tiempos de cambio acelerado. La Administración Educativa ha intentado llenar las lagunas de los Decretos que desarrollan los currícula de las diferentes etapas educativas de la LOGSE introduciendo los llamados temas transversales.

El término Transversal, que ha pasado a representar el conjunto de valores, actitudes y comportamientos más importantes que deben ser desarrollados, se ha convertido en símbolo de la innovación y apertura de la escuela a la sociedad. Actualmente se contemplan como contenidos típicamente transversales la Educación Ambiental, Educación para la Salud, Educación del Consumidor, Educación para la Paz y la Convivencia, Educación no Discriminatoria, Educación Vial, Educación Ciudadana, y la Educación Ética y Moral, por citar sólo las principales de un campo todavía en desarrollo.

La potencialidad educativa (no instructiva) que estos contenidos ofrecen es tan grande que ha llevado a algunos expertos a afirmar que pueden convertirse en los ejes-guía estructurantes de toda la actividad escolar, capaces de crear una especie de «ambiente» educativo que debería impregnar al conjunto de las enseñanzas-aprendizajes de un Centro, dado que su carácter globalizador les permite engarzar los diversos contenidos curriculares.

En el momento actual, y debido a que no existen modelos oficiales de cómo contemplar los transversales, aún no ha sido resuelto el aspecto metodológico, quedando a la improvisación del profesor su tratamiento.

Se considera que las dificultades planteadas al desarrollo de la transversalidad en los currícula de muchos centros son originadas por:

- La inadecuada incorporación de estas materias a un currículum escolar organizado por asignaturas.
- La falta de concreción de los contenidos de algunos transversales.
- La escasez de materiales curriculares apropiados para su desarrollo.
- La falta de formación de buena parte del profesorado en estos temas, la resistencia a cambiar sus propios comportamientos docentes y el escaso desarrollo de hábitos de trabajo en equipo.
- La dificultad para evaluar de una manera apropiada estos aprendizajes. (Cf. Gavidia, 1996).

Hay que criticar la incongruencia de la legislación que regula estas enseñanzas, pues mientras la mayoría de los objetivos propuestos hacen referencia a educación en valores de todo tipo, los contenidos realmente desarrollados responden a disciplinas académicas o áreas de conocimiento tradicionales.

Por otra parte, los temas transversales se contemplan como auténticos contenidos educativos que requieren un espacio y tiempo específicos que deberían haber

sido establecidos, pero se ha optado por dejarlos gravitar sobre las disciplinas ya existentes. Y además, sin arbitrar criterios de evaluación apropiados, lo que parece indicar que no se van impartir en la práctica.

La ausencia de Educación en Valores en la formación inicial del profesorado que actualmente ocupa las aulas de la enseñanza obligatoria en nuestro país se ve agravada con la poca importancia que se le otorga ahora en sus planes de formación permanente o reciclaje. A todo esto se añade la ignorancia o el error injustificable del legislador que ha generado una ley marco para los nuevos Planes de Estudio de Maestros recientemente aprobados en los que se sigue ignorando la formación en estas nuevas disciplinas educativas. Solamente la especial sensibilidad de algunos profesores universitarios ha conseguido introducir en algunos planes de estudio de unas cuantas universidades ciertas materias específicas sobre transversalidad, *aunque siempre relegadas a la categoría de optativas*, como si esto fuese un «lujo» y no una necesidad real.

Para corroborar la hipótesis de partida planteada al principio de este trabajo, hemos llevado a cabo un análisis de los Boletines Oficiales que recogen todos los planes de Estudio de las diferentes especialidades existentes de la carrera de Maestro en cada una de las Universidades Públicas españolas, rastreando la presencia o ausencia de las materias específicamente relacionadas con la transversalidad, entendida en su más amplio sentido, tal como ha sido expuesto más arriba.

Los resultados han sido reflejados en la Tabla 1. El análisis detallado de la escasa presencia de las materias relacionadas con la transversalidad en los planes de estudio para maestros de las Universidades Públicas españolas permite extraer una serie de conclusiones que avalan la hipótesis de partida expuesta al principio de este trabajo:

1. *Sólo aparecen estas materias en un tercer nivel de importancia (como optativas) quedando excluidas de las troncales (primer nivel) y obligatorias de la universidad (segundo nivel). Las Universidades de Girona y Jaume I son las únicas que presentan dos asignaturas con carácter obligatorio, y las de Alicante, Barcelona Autónoma, Córdoba, Extremadura, Granada, País Vasco y Salamanca sólo una de carácter obligatorio.*
2. *El carácter optativo con que aparecen en los planes de estudio la mayoría de estas disciplinas implica que no serán cursadas por todos los alumnos de cada especialidad, al tener que concurrir con muchas otras disciplinas en una «bolsa común».*
3. *Aún en éste nivel, el optativo, aparecen escasamente representadas, ya que:*
 - *No hay una sola Universidad pública del Estado Español que contemple en sus planes de estudio para Maestros la totalidad de las materias trans-*

versales posibles. La Universidad que más presenta es la de Extremadura (6), seguida de Madrid Complutense, Madrid Autónoma y Santiago de Compostela (5), y Alicante, Girona, Huelva, Jaén, La Coruña, País Vasco, Valencia y Zaragoza (4). En el extremo opuesto, Barcelona y Lleida no contemplan ninguna.

- Esta reducida presencia queda aún más disminuida teniendo en cuenta que los datos indicados para algunas Universidades *no pueden ser asignados a cada uno de sus diferentes centros adscritos*, puesto que sólo se da en alguno de ellos (caso de la Universidad de Zaragoza, País Vasco o Castilla-La Mancha, en la cual sólo aparece una transversal en la E. U. de Cuenca).
- Tampoco supone que las materias reflejadas en la Tabla *estén presentes en todas y cada una de las especialidades* de Maestro del plan de estudios de esa Universidad (por ejemplo, Granada, La Laguna, Murcia, Salamanca.)
- Por su frecuencia de aparición las materias transversales quedan distribuidas de esta manera, como se observa en la Tabla:
 - Las de Educación Ambiental aparecen en 26 Universidades.
 - En la columna segunda, la suma de materias de Educación para la Salud y Educación para el Consumo aparece en 25 Universidades.
 - La suma de Educación para la Paz y Convivencia, Educación Ciudadana y Educación Vial (tres materias transversales diferentes) aparece en 12 Universidades.
 - En la cuarta columna, la suma de las dos materias de Educación no Discriminatoria (sexismo, racismo, xenofobia) y Educación Intercultural aparece en 12 Universidades.
 - El Educación para la conservación del Patrimonio aparece sólo en 2 Universidades.
 - Las referentes a Educación Ética aparece en 8 Universidades.
 - Finalmente, en la última columna, se han reflejado otras disciplinas transversales de carácter más global, que aparecen en 8 Universidades.

Dentro de la reducida presencia general de las transversales, la situación es particularmente deficiente para el conjunto de materias del ámbito social (8 materias se reparten el 41% del total), frente a las contenidas en las dos primeras columnas que hacen referencia al mundo físico-natural (sólo 3 disciplinas acaparan el 59%). En conclusión, lo que queremos destacar es que la formación del futuro maestro queda muy relegada en lo que se refiere a la adquisición de capacidades docentes para desarrollar en sus alumnos actitudes y habilidades sociales de naturaleza más humanística.

TABLA 1. Presencia y Ausencia de las Materias relacionadas con la Transversalidad en los Planes de Estudio para Maestros de las Universidades públicas del Estado Español: Materias y número de créditos asignados.

UNIVERSIDADES PÚBLICAS	Educación Medio-ambiental		Educación para la Salud y el Consumo		Educación para la Paz y Convivencia, Ciudadana y Vial		Educación No discriminatoria e Intercultural		Educación para la Conservación del Patrimonio		Educación Ética		Otras	
	(OBL./ OPT.)	(OBL./ OPT.)	(OBL./ OPT.)	(OBL./ OPT.)	(OBL./ OPT.)	(OBL./ OPT.)	(OBL./ OPT.)	(OBL./ OPT.)	(OBL./ OPT.)	(OBL./ OPT.)	(OBL./ OPT.)	(OBL./ OPT.)	(OBL./ OPT.)	(OBL./ OPT.)
Alcalá de Henares (*)														4
Alicante		4	4	4		4								
Almería		8		4				4						
Barcelona														
Barcelona (Autónoma)							6							
Burgos		4		4			4							
Cádiz		6												
Cantabria		6												
Castilla-La Mancha		3												
Córdoba		6		8		8								
Extremadura		6	6,5		7		7		7			7		7
Girona		4	6	4	4			4						4
Granada		4		4		4								
Huelva			4		4			4				4		
Huesca														
Illes Balears				6										
Jaén		4		4		4						4		
Jaume I		4	4	4		4								
La Coruña		4		4		4		4						
La Laguna		3				3								
La Rioja		4,5		4,5										
Las Palmas de G. C.				4										
León		6												
Lleida														
Madrid (Autónoma)				4				4		4		4		4
Madrid (Complutense)		4		4		4		4				4		
Málaga		4,5				9								
Murcia				4,5				4,5						
Oviedo				6										
País Vasco			4,5	3				3		3				3
Pública de Navarra		3		3										
Rovira i Virgili (**)														
Salamanca		3		4	4									4
Santiago de C.		4,5		4		4		4						
Sevilla														4
Valencia (E. G.)		8		8		4							3	
Valladolid		4,5		4,5										
Vigo		4										3		
Zaragoza		4		4								4		4

(*) La Universidad de Alcalá de Henares sólo establece 63 créditos para repartir entre las materias optativas; los Boletines Oficiales del Estado consultados no indican las materias que pueden ser elegidas, con lo cual es imposible reflejarlas en esta Tabla.

(**) Esta Universidad aparece sin datos por haber sido imposible localizar los Boletines Oficiales correspondientes.

Cuando hay disparidades en el número de créditos de una misma materia en las diferentes especialidades se ha optado por reflejar el valor medio.

Sin entrar a considerar los problemas de carácter metodológico que la transversalidad tiene planteados en la realidad de las aulas (que no es objeto de este trabajo), cabría hacer algunas propuestas a la Administración Educativa tendentes a superar las graves deficiencias que presenta la situación creada:

- Completar la legislación vigente introduciendo con carácter obligatorio las disciplinas transversales en los planes de estudio para Maestro, aprovechando la reforma en curso.
- Propiciar la obligatoriedad del reciclaje en los temas transversales para los maestros en ejercicio, por tratarse de una formación necesaria e imprescindible para cubrir las demandas de la educación actual.
- Crear modelos teórico-prácticos y diseños concretos por parte de los expertos en estas disciplinas, que faciliten su tarea.
- Apoyar la creación y difusión de materiales didácticos idóneos para este tipo de enseñanza-aprendizaje.
- Fomentar la participación de organizaciones no gubernamentales interesadas en los diversos campos transversales (pacifistas, ecologistas, del mundo sanitario y del consumo, medioambientales, de la educación vial, etc.), que puedan colaborar con el profesorado en estas tareas innovadoras.

Bibliografía y Fuentes

- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO: diversos números correspondientes a cada uno de los años 1992, 1993, 1994, 1995, 1996 y 1997.
- BOLÍVAR, A. (1992): *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma*. Madrid: Escuela Española.
- GAVIDIA, V. (1996): «La construcción del concepto de transversalidad». *Aula*, 55, pp. 71-77.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1994): *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid: Alauda.
- JUNTA DE ANDALUCÍA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (1992): *Proyecto de Educación Primaria en Andalucía*.
- LOGSE (1990): *Ley Orgánica General de Ordenación del Sistema Educativo*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1993): *Temas transversales y desarrollo curricular*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación.
- YUS RAMOS, R. (1994): «Dos mundos contradictorios». *Cuadernos de Pedagogía*, 227, pp. 35-39.

Individualización e integración social en Educación Infantil. Sugerencias axiológicas en torno al tratamiento didáctico de los temas transversales

EMILIA MARÍA TONDA MONLLOR
JESÚS RAFAEL DE VERA FERRÉ
Universidad de Alicante

RESUMEN

El desarrollo de valores como la solidaridad y cooperación desde la transversalidad y con carácter de contenidos actitudinales debe iniciarse desde la etapa de la Educación Infantil. En este proceso de adquisición es imprescindible la colaboración de las familias para poder paliar las contradicciones y dificultades que surgen en su tratamiento diario y el crear un ambiente afectivo de cariño y respeto para integrar estos contenidos. Su integración en el aula debe hacerse a través de los documentos curriculares por medio de los hábitos y rutinas, los talleres, los rincones de juegos cooperativos utilizando como vehículo de expresión la verbalización oral. La evaluación o comprobación de resultados contempla la observación sistemática favorecida por situaciones de aprendizaje variadas.

1. Introducción

Es decisivo que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la solidaridad y la cooperación comience en las instituciones educativas a edades muy tempranas, preferentemente a través de los temas transversales, y que su metodología implique fuertemente a las familias de los alumnos. La escuela, incluida la etapa de la Educación Infantil, ha de planificar estrategias didácticas específicas destinadas a preparar a los niños y niñas para la comprensión de su entorno y para la intervención activa en su propia comunidad, en consonancia con su vida cotidiana.

Precisamente, la LOGSE confiere a las actitudes el carácter de contenidos al mismo nivel que los conceptos y los procedimientos de manera que aquéllas han de ser diseñadas igualmente en las programaciones de aula.

La presente comunicación pretende recoger ideas y reflexiones sobre el tratamiento didáctico de los temas transversales en la Educación Infantil con revisiones bibliográficas vertidas y reconvertidas en un Curso de Especialista Universitario a fin de poder contrastarlas con la práctica de los maestros en ejercicio. El Curso dirigido a profesionales del referido nivel educativo e impartido por profesores de la Escuela de Magisterio de Alicante, tiene una duración de 500 horas y está dividido en varios módulos que atienden a los siguientes contenidos: Diseño Curricular, adaptaciones curriculares, atención a la diversidad, orientaciones didácticas, necesidades especiales, aprendizaje significativo, nuevas tecnologías, evaluación criterial y temas transversales, este último con una duración de 30 horas asignado a profesores del área de Didáctica de las Ciencias Sociales por su perspectiva multidisciplinar en materias referentes a la sociedad actual.

2. Los temas transversales en torno a la solidaridad y la cooperación

Los niños y niñas de Infantil viven un amplio abanico de problemas y de temas cotidianos a los que el profesor debe intentar dar respuesta a través de los temas o contenidos transversales. Sin ser exhaustivos, citamos los más frecuentes recogidos de la realidad de las aulas por el colectivo de docentes:

- 1) Dedicar pocas horas al sueño y muchas, sin embargo, a ver la televisión.
- 2) Disponen de juguetes bélicos y sexistas.
- 3) Ven películas con alto contenido de agresividad.
- 4) Realizan pocas salidas al aire libre: al campo, parques y jardines.
- 5) Su alimentación no es sana ni equilibrada.
- 6) Consumen gran cantidad de golosinas y pastelería industrial.
- 7) No tienen una correcta higiene bucal.
- 8) Muchos de ellos presentan una inseguridad afectiva notoria por falta de autoestima.
- 9) Ofrecen comportamientos sexistas en la asignación de roles.
- 10) Su vocabulario es escaso y la expresión pobre...

Todos estos aspectos constituyen una referencia clara a la hora de diseñar y secuenciar contenidos transversales en el aula ya que en todos ellos está presente la necesidad de una educación en valores que mejore sus comportamientos y actitudes.

Los temas transversales deben impregnar la actuación docente, la coordinación con las familias y generar la realización de experiencias y actividades globalizadas con los niños y niñas, lo que no impide que estén sujetos a una minuciosa planificación y secuencia a lo largo de la etapa, así como a una eficaz evaluación («Prólogo», *Temas Transversales. Educación Infantil*, MEC, 1992).

El impulso de actitudes favorables hacia el desarrollo de la solidaridad y la cooperación en la etapa de Infantil, queda ampliamente englobado por el Ministerio de Educación y Ciencia, en el eje de la Educación Moral y para la Paz. Este eje está compuesto por los siguientes contenidos: el concepto de sí mismo, la convivencia, el respeto a la diversidad y los conflictos.

En las orientaciones didácticas para el desarrollo de las programaciones de aula las líneas de actuación son:

- Para el análisis del concepto de sí mismo es fundamental desarrollar la autoestima, la historia personal, donde las diferencias entre ellos son consideradas enriquecedoras y los criterios morales que se desarrollan a través de la imitación de modelos.
- La convivencia se trabaja en el aula facilitando situaciones cotidianas y colectivas por medio de la asamblea, el corro, la alfombra etc., distribuyendo la organización del material por el grupo y el aprender a compartirlo así como también por el desarrollo de actividades en los rincones de juego.
- El respeto a la diversidad se lleva a cabo por medio del currículo oculto centrado en los valores que el educador de forma inconsciente transmite a sus alumnos y los Derechos de los Niños en lo referente a los suyos y a los de los demás.
- Los conflictos atienden al tratamiento de los juguetes bélicos a través de los mensajes violentos que transmiten, los mensajes audiovisuales, en concreto los dibujos animados (el programa de mayor audiencia a esta edad), las películas, la publicidad y cada vez en mayor medida los juegos de tipo informático. En estos temas es fundamental la colaboración familiar al ser en las horas libres en casa donde transcurre el tiempo dedicado a ver la televisión. También es preciso intervenir mediante actividades lúdicas y cooperativas, donde los niños y niñas disfrutan con juegos en los que no hay perdedores y, en los conflictos interpersonales que requieren establecer condiciones para que aprendan a resolver estos conflictos de forma dialogante y participativa, con tolerancia y cooperación.

En definitiva, la educación Moral y para la Paz, clave para la educación cooperante, consiste en transmitir una educación impregnada de valores. Su finalidad es formar personas maduras y autónomas, con capacidad de diálogo y solidarias ante los problemas de un mundo cada vez más interdependiente y global. Es en este aspecto donde la Didáctica de las Ciencias Sociales, entendida como disciplina base para la construcción de nuevas situaciones ayuda a explicar los grandes retos actuales: calidad ambiental, erradicación de la pobreza, justicia social, la implicación del alumno en los problemas de su entorno, el análisis del espacio y los problemas derivados de la organización del mismo por la sociedad. (A este respecto,

por ejemplo, pueden consultarse las Actas del III Congreso de Didáctica de la Geografía cuya tercera Ponencia y subsiguientes comunicaciones versaban sobre los Temas Transversales en la enseñanza de la Geografía y la contribución de los contenidos geográficos al tratamiento en el aula de los mismos.)

3. La contribución desde las áreas curriculares de la Educación Infantil a la transmisión de la solidaridad y la cooperación

Los temas transversales son responsabilidad de todas las áreas que deben estar representadas aunque no como contenidos añadidos sino como un enfoque presente en la escuela. Al mismo tiempo, los temas transversales desbordan el mero marco de las disciplinas sociales por referirse a todas ellas en su conjunto y a toda la comunidad educativa. Sin embargo, de las tres áreas o ámbitos de experiencia que componen el currículo de la educación Infantil, el área de Didáctica de las Ciencias Sociales desarrolla más concretamente dos de ellas, la de Identidad y Autonomía personal y la del Medio Físico y Social. En ambas existen elementos que favorecen los valores de la solidaridad y la cooperación.

4. Formas de integrar la solidaridad y la cooperación en el aula: cuándo y cómo. Las dificultades y/o contradicciones

Las cuestiones referidas al trabajo en el aula en torno a la solidaridad y la cooperación tropiezan con dificultades importantes hasta el punto de llegar a considerarse los «conflictos» de los transversales. Existen graves contradicciones entre los valores que deseamos fomentar en los niños y determinados usos generalizados, por ejemplo «si te pegan tú se la devuelves», «mi madre me riñe si dejo los juguetes»...

A ello se añade la escasa colaboración de las familias en la educación en valores ante lo que el niño y la niña viven en dos mundos diferentes y contrapuestos que no favorecen en nada los procesos de aprendizaje y de maduración personal e integración social.

Otra dificultad radica en la manera de introducir en el aula los valores solidarios y cooperativos a través de un conjunto de estrategias distribuidas a lo largo de distintas horas del día. Por ejemplo:

1) Los momentos establecidos y fijados como de hábitos y rutinas diarias, los tiempos de entrada, asamblea, frase noticia, los rincones (por ejemplo, el del juego), los momentos de compartir, el recreo, los servicios. 2) A través de los acontecimientos no habituales: los cumpleaños, desayunamos juntos en clase o disfru-

tamos de la biblioteca. 3) Cuando los niños plantean en el aula un conflicto que requiere una solución por medio del diálogo. 4) A través del planteamiento por parte del profesor de estrategias de intervención educativa a fin de potenciar la responsabilidad, la generosidad y la cooperación inteligente, basadas en el conocimiento de la realidad y la puesta en crisis, por ende, de aquellos valores previos que se presenten como obsoletos.

Una vez visto el cuando, hay que plantearse el cómo introducir los valores de la cooperación y solidaridad. Debe realizarse mediante su incorporación en los documentos curriculares. Para el desarrollo en el aula podemos distinguir las Unidades Didácticas de los Proyectos de Trabajo que pueden desarrollarse simultáneamente. Estos surgen sin haber sido previstos y proceden del interés, la curiosidad, los gustos y la iniciativa de los niños y niñas. Sin embargo no todo lo que suscita interés debe aprovecharse por el profesor para desarrollarlo sino sólo aquello que considere adecuado por enmarcarse en contextos reales y entre los fines educativos de la etapa Infantil con un criterio selectivo. Cuando surja alguna iniciativa que pueda integrarse fácilmente en la unidad didáctica que se está trabajando o finalizando no hay dificultad para aprovechar el interés y organizar un Proyecto de Trabajo, por lo que el criterio de oportunidad presidirá esta aceptación. El caso más frecuente es el que se produce en el aula cuando surge una iniciativa que no puede enmarcarse en la unidad didáctica que estamos trabajando. Puede entonces optarse por comenzar a trabajar el Proyecto y simultáneamente seguir desarrollando las actividades programadas mientras lo estructuramos. Esta opción se justifica porque los proyectos de trabajo adquieren significado a medida que se desarrollan por lo que es previsible que en las primeras sesiones no se cubra el tiempo escolar con sus actividades. Por tanto, pueden organizarse ambas formas de trabajo dedicándoles distintos momentos, trabajar en paralelo la unidad didáctica y el proyecto de trabajo mientras éste cobra entidad. Debe ser el profesor el encargado de dinamizar, potenciar e incluso provocar que un interés puntual en torno a la solidaridad y la cooperación o en temáticas afines pueda convertirse en un interés compartido por todo el grupo y por tanto origine un Proyecto de Trabajo. Por consiguiente, metodológicamente, es aconsejable iniciar el proceso mediante una negociación interactiva que se plasma en unos objetivos y contenidos a desarrollar que, lógicamente requieren recursos adecuados y evaluación continúa.

5. Estrategias o formas de intervención en el aula

Es interesante dar a conocer la aportaciones de los 33 maestros asistentes al Curso, con una media de años de docencia de entre 5 y 27. Indican sobre todo las siguientes cuestiones:

En primer lugar, plantean que el maestro ha de enumerar y clasificar lo más objetivamente posible los valores que desarrolla en su aula, atendiendo a las características sociológicas del centro donde trabaja y las peculiaridades del alumnado. Agrupando las diferentes respuestas en los cinco temas transversales que se desarrollan en la Educación Infantil el resultado es el siguiente: el porcentaje más elevado de respuestas emitidas, el 49%, están relacionadas con la Educación Moral y para la Paz. Destacan en este bloque: el respeto a los compañeros de clase que es con diferencia el valor que más desarrollan en el aula los maestros (el 40%), de todos los que se citan en el bloque. Le siguen a distancia otros conceptos: tolerancia, ayudar y compartir, solidaridad, responsabilidad y educación Moral y para la Paz propiamente dichas.

En segundo lugar se sitúa la Educación para la Salud, el 32% de las respuestas. Expresamente destacan en ella, la higiene (casi la mitad), la alimentación (32% dentro del bloque) y a distancia considerable la educación para la salud, en general, y la educación vial. En tercer lugar figura la Educación Ambiental con el 10% de menciones. En cuarto lugar la Educación para la Igualdad de Oportunidades con un 7% donde se mencionan los términos de igualdad, aceptar diferencias, actitudes no sexistas, respeto a otras razas y personas. En último lugar figura la Educación para el Consumidor con un reducido porcentaje del 2%.

La segunda cuestión planteada al grupo de maestros era el conocer de qué manera introducen en sus programaciones los contenidos transversales para la solidaridad y la cooperación. Las respuestas se centran tanto en el momento en que se desarrollan (tiempo) como en el trabajo que se programa. El porcentaje mayor, el 24%, afirma que estos contenidos transversales son introducidos en todo momento, y siempre que surge algún conflicto o cuando aparece la necesidad. El 19% de las respuestas afirma que desarrollan los contenidos transversales diariamente, el 15% lo encaja en sus programaciones y el 13% lo realiza mediante campañas específicas de forma mensual o como jornadas: por ejemplo, aprovechando el Día del Árbol, o el Día de la Paz. También son introducidos en las asambleas semanales el 11%. Las otras respuestas se refieren a: a lo largo del curso el 6%, semanalmente en horario de tutorías y con temas concretos (como la resolución de conflictos), el 4%; con reducidos porcentajes: al trabajar los hábitos, en los objetivos y contenidos actitudinales, como temas únicos, y en todos los temas, con un total del 8%.

La tercera cuestión está referida a las principales dificultades con las que se enfrentan los maestros para la puesta en práctica de los contenidos transversales. La principal dificultad es la falta de continuidad del trabajo de los valores en la familia el 37% de las respuestas; el entorno y la sociedad el 10%; no existen dificultades apreciables puesto que hay una actitud favorable de coordinación en equipos de nivel en el trabajo de los temas el 10%; dificultad de coordinación entre los profesores tutores el 7%; la falta de tiempo para impartir todos los contenidos el

5%. También indican, con escasos porcentajes, otros problemas tales como la ausencia de hábitos en torno a la solidaridad y la cooperación, la influencia negativa de ciertos programas televisivos, de los valores violentos e insolidarios de algunos alumnos, el egocentrismo esencial inherente a la edad que, en estas cuestiones, sin embargo, es fácilmente superable y la falta de concienciación previa procedente de las familias que, en conjunto suman un 31%.

La cuarta y última pregunta se refiere a la expresión por parte de los alumnos de sus opiniones personales sobre la necesidad, finalidad y experiencias en relación a los temas transversales referidos a la solidaridad y la cooperación. Las respuestas son más difíciles de cuantificar porcentualmente al haber respuestas muy variadas de estos maestros con experiencia en aulas de infantil y cuyas opiniones recogen el sentir, en sus respectivos colegios, de los contenidos transversales. De cualquier manera hay criterios coincidentes en el sentido de considerar su importancia para adecuarse al mundo actual e integrarse en la sociedad y en que es la etapa de infantil la más adecuada en la adquisición de hábitos y valores adecuados. Indican también que contribuyen a la formación de la personalidad y son necesarios porque educan positivamente para la vida, les ayudan a tomar conciencia crítica de la realidad social y con ellos prevalece el educar sobre la mera instrucción. Sin embargo detectan una crisis de valores y algunos apuntan la posibilidad de reeducar regladamente a los padres. Otras opiniones interesantes que se recogen son las siguientes: son temas que siempre se dan aunque no se programen (currículo oculto), son necesarios para que sepan respetarse y erradicar la violencia de las calles, y que son importantes para evitar la competitividad innecesaria. En suma, se aceptan estos valores como necesarios para la formación de individuos que sepan vivir en sociedad y sean críticos.

6. Programas de intervención educativa o estrategias para la solidaridad y cooperación en el aula

Una nueva manera de entender la educación de estos valores en las aulas infantiles resultaría de considerar al alumno como promotor y generador de transformaciones decisivas en los tres ámbitos en los que se desarrolla su vida: en la familia, en la propia escuela y en su comunidad. Para ello es preciso planificar minuciosamente un conjunto secuenciado de actividades que genere en los ámbitos citados procesos de reflexión, cambio social y actitudes positivas.

Algunas de las estrategias a seguir han de pivotar en torno a los siguientes puntos críticos:

- 1) Aislar problemas de interés común que estén generando actitudes no solidarias entre los niños.

- 2) Delimitar el rol de cada uno de los agentes interactuantes para definir los comportamientos que se están llevando a cabo e indicar cuales de ellos pueden mejorarse, destacando lo importante que resulta la participación de todos como medida para promover la ayuda mutua y solidaria.
- 3) Promover acciones concretas que produzcan un beneficio común.
- 4) Difundir los acuerdos y propiciar compromisos comunes.
- 5) Evaluar los cambios experimentados.
- 6) Potenciar la comunicación interfamiliar con el colegio.

Desde un punto de vista psicológico, la familia conforma el grupo primario donde se desarrolla el individuo y cuya influencia marca el desarrollo de su personalidad y de sus relaciones sociales. Desde el punto de vista pedagógico, la familia es el principal agente educativo ya que le compete inicialmente la acción formativa del individuo. El medio, representado por la familia, tiene una influencia decisiva en el desarrollo infantil., de manera que la integración social de un individuo depende de su medio familiar. Dicha influencia ha de ser interpretada como las relaciones interpersonales que se establecen entre los miembros que la conforman. El origen de una educación solidaria y cooperativa se sitúa en el entorno familiar a partir de la formación y de la interacción de cada uno de sus miembros.

Por su parte, el ingreso en la escuela significa el inicio de una comunicación exógena, con personas que no forman parte de su familia pero que suponen una relación afectiva importante ya que con los miembros de la comunidad escolar se inicia el trabajo solidario en beneficio de todos. Es el inicio de la aceptación de las ideas de los demás. Si en el núcleo familiar se establecían las bases para la individualización, en la escuela se sientan las bases para una actitud de colaboración, de solidaridad y de responsabilidad social. Es preciso dejar claro que cada persona tiene una responsabilidad que al no cumplirla ocasionará algún malestar en el equilibrio armónico de la convivencia social. Aprender a trabajar en equipo, a buscar soluciones a los problemas que surgen y a sentirse parte de un grupo social son elementos fundamentales para actitudes positivas posteriores. La actividad fundamental para conocerse es la asamblea donde se aprende mediante la reflexión y el diálogo y donde cada uno participa. Es, pues, un mecanismo de comunicación colectiva, del grupo que debe potenciarse al máximo.

Si se realiza un análisis de los objetivos que se pretenden en la Educación Infantil, se observa cómo los temas transversales están siempre presentes como elementos relacionados con los contenidos ético-morales (Valores). Constituyen intencionalidades educativas u objetivos, el descubrimiento y conocimiento de sí mismo, la indagación de su realidad y su acción e intervención sobre ella con autonomía, confianza y seguridad así como en los sistemas sociales más próximos, conociendo sus normas, aprendiendo a colaborar con los otros, a ayudar y pedir

ayuda. Todos estos descubrimientos implican una actitud, una conducta y un compromiso que hay que inculcar desde temprana edad en la escuela así como un sentido de la responsabilidad entendida no sólo como planteamiento y análisis de los problemas, sino como manifestación de conductas y hábitos coherentes que son objetivos específicos de la Educación.

La metodología didáctica pasa necesariamente por ofrecer al alumno experiencias de aprendizaje ricas en situaciones de participación. El agrupamiento en los alumnos es fundamental para la interacción en la que el juego y los aspectos lúdicos en general desempeñan un papel primordial para el desarrollo de la solidaridad y la cooperación.

Para que en un aula se perciban los valores y actitudes y se sienta su necesidad deben concurrir ciertos requisitos que posibiliten y alienten su desarrollo:

- 1) El ambiente es un recurso importante ya que el medio influye en las conductas personales y en los valores que se pretenden promover.
- 2) Potenciar la reflexión y el sentido crítico como habilidades esenciales para el dialogo y los debates ya que los valores los adquiere el niño de forma autónoma y libre.
- 3) El que los aprendizajes sean siempre significativos.
- 4) El favorecer la autoestima y colaboración entre los niños y las niñas.
- 5) La sensibilidad y concienciación del profesorado.
- 6) La estrecha colaboración con las familias.

Cabe preguntarnos, llegados a este punto, si es posible evaluar las actitudes. Pensamos afirmativamente ya que las mismas se pueden aprender y enseñar y por ende pueden y deben evaluarse.

La evaluación de las actitudes no puede realizarse nunca mediante una calificación numérica sino comprobando en qué medida responden los aprendizajes logrados por los alumnos a los objetivos marcados por el profesor y de qué manera la actividad docente ha contribuido al logro de tales aprendizajes. El instrumento para llevar a cabo dicha evaluación es la observación sistemática de situaciones de aprendizaje en la que los niños manifiesten sus actitudes y comportamientos como es el caso de la asamblea, el debate o el trabajo en equipo. La evaluación formativa ayudará al profesor a planificar su intervención y sobre todo a ajustarla a las necesidades particulares. La evaluación ha de centrarse en el propio proceso y en la reflexión continua sobre la propia práctica. Otros instrumentos que deben aplicarse a la evaluación por su efectividad son las entrevistas y los trabajos individuales y en grupo.

El Real Decreto que establece los aspectos básicos del currículo de la educación Infantil (Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre) señala en su preámbulo que en esta etapa se trata de facilitar una amplia gama de experiencias relacionadas

«con todas las capacidades que contribuyen al desarrollo de los niños y que tienen que ver tanto con sus esquemas mentales y representaciones del mundo como con las diferentes variedades de saber hacer, y con las actitudes y valores, sobre todo de naturaleza moral, que el niño comienza a interiorizar»

No debemos olvidar por otra parte lo decisivo que es la actitud con que el adulto aborda estos temas ya que es el espejo donde el niño y la niña ve reflejado el comportamiento a imitar ya que «aprende a ser» mediante la observación de los modelos del medio que le rodea por lo que la escuela y la familia deben sintonizar más que nunca en estos temas que han de trabajarse a través de contenidos procedimentales y actitudinales.

7. Conclusiones

Es necesario iniciar en la etapa de Infantil la educación en valores como adquisición de hábitos, especialmente los referidos a la solidaridad y a la cooperación, fundamentalmente mediante la transversalidad.

Estos valores son parte esencial de la vida humana que han de hacer frente a las necesidades educativas de la cambiante sociedad actual y son inherentes al desarrollo de una imprescindible ética civil y de la resolución de los conflictos a través del diálogo.

Es preciso construir valores públicos, es decir, cívicos, que son compartidos no solamente por nuestro grupo social sino asumidos como propios de toda la humanidad y que han de cristalizar en una educación éticamente responsable que implica todos los contenidos, sean estos conceptuales, procedimentales o actitudinales, y que se enmarcan en diversos ejes transversales. Los valores fundamentales son aquellos que, al ser compartidos y demandados, garantizan la convivencia y la cohesión social. La escuela debe ser garante de ellos ayudando a «aprender a aprender» mediante la formación permanente del profesorado y la investigación e innovación educativa.

Ante la, por otro lado, necesaria crisis de ciertos valores, hay que saber construir un sistema educativo solidario y cooperante, que comience en la Educación Infantil, y que promueva una profunda renovación de las bases sociales y que haga frente a las nuevas demandas provenientes de la modificación de los contextos, aprovechando para ello la necesaria autonomía de los centros y que supere las resistencias y reticencias iniciales. En Educación Infantil el desarrollo de los valores de cooperación y solidaridad han de ir ligados al desarrollo de la autonomía personal y la construcción de la propia identidad, mediante la aceptación y el respeto de diversas formas de comportamiento, que suponen la acción de ejes transversales y la adquisición de hábitos y que se incardinan preferentemente a través

de las posibilidades altamente simbólicas del juego y que se concretizan en diversas opciones metodológicas tales como proyectos de trabajo, centros de interés, actividades de tiempo libre, dentro de una contextualización globalizadora de investigación educativa.

Por otra parte, la selección de aquellos valores a educar debe ser un trabajo que debe implicar a toda la comunidad educativa y que ha de quedar plasmado convenientemente en el proyecto curricular de centro formulando explícitamente el marco de referencia global y los planteamientos educativos que lo caracterizan y las finalidades que se persiguen entre las que son ineludibles las estrategias de tipo cooperativo y de reflexión moral.

Referencias bibliográficas

- BUSQUETS, M. D.; y otros (1993): *Los Temas Transversales. Claves de la formación integral*. Madrid: Santillana, Aula XXI.
- DEL CARMEN MARTÍN, M. (coord.) (1995): *Programa de Educación en Valores para la Etapa Infantil*. Málaga: Aljibe.
- DOMÍNGUEZ CHILLÓN, G. (1996): *Los valores en la Educación Infantil*. Madrid: La Muralla.
- DOMÍNGUEZ GARRIDO, M. C. (1996): «El área del medio físico y social en educación infantil. Aspectos prácticos», en *Métodos y técnicas de la Didáctica de la Geografía*. Barcelona: Graó, p. 75-82.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1994): *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Anaya.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Temas Transversales. Educación Infantil*. Cajas Rojas.
- SÁNCHEZ BLANCO, C. (1993): *El desarrollo de actitudes en Educación Infantil*. Zaragoza: Edelvives.
- VELASCO SUÁREZ, M.; y otros (1992): *Una educación para la paz. Programa de trabajo para niños preescolares*. México: Trillas.
- VV. AA. (1994): «Los transversales ¿Otra educación?». *Cuadernos de Pedagogía*, 227.

Educación para la solidaridad: una colección de materiales de aula para la ESO

MAITE ARQUÉ, ANNA BASTIDA,
JOAN PALOS, GEMMA TRIBÓ
Departament de Didàctica de les Ciències Socials
Universitat de Barcelona

RESUMEN

Los materiales didácticos sobre los que versa esta comunicación constituyen un pequeño conjunto de propuestas para trabajar en el aula de secundaria unas Ciencias Sociales orientadas a educar en y para la solidaridad. Los autores explican con qué criterios conceptuales y didácticos se han elaborado y cuál es el formato en que se han ido concretando.

Lo que aquí se presenta es una colección de cuadernos de trabajo en Ciencias Sociales destinados a la ESO y vertebrados en torno a la Educación en Valores. Iniciada en 1993, esta serie responde al deseo tanto de Intermón como de quienes esto firmamos de enfocar las Ciencias Sociales de la Secundaria a la educación para la solidaridad, sumando los esfuerzos de una ONGD y de un equipo de profesorado universitario.

En estos seis años han aparecido *Trabajadores de diez años* (1993), *La población refugiada del mundo* (1994), *Norte-Sur: participar para cambiar el mundo* (1995), *Comercio Justo: una opción de consumo, una opción de justicia* (1996), *África más cerca* (1997), *Hazañas bélicas. Guerra y paz* (1997), y se encuentra pendiente de impresión *Lejos de casa*, dedicado a las migraciones contemporáneas. Algunos de esos títulos forman parte de las campañas anuales o bianuales de Intermón, que ha sugerido el tema, mientras que otros responden a nuestra propia iniciativa. El equipo redactor lo han constituido quienes abajo firman con la excepción del cuaderno dedicado a la guerra y la paz, al que se incorporaron Paco Cascón y Rafael Grasa, que comparten con una de nosotros el hecho de ser miembros del Seminario de Educación para la Paz (APDH). De forma menos visible pero indispensable hemos contado con el asesoramiento de dos especialistas: se

trata de Arcadi Oliveres (economía internacional) y Enric Mendizábal (migraciones internacionales). Los cinco primeros cuentan con doble versión, en catalán y en castellano; los dos últimos únicamente se presentan en castellano.

Después de esas siete propuestas parece llegado el momento de hacer un alto para reflexionar sobre nuestro trabajo. Esa es la intención con que se han escrito las páginas que siguen.

Temas, enfoques, contenidos

Los **temas** que se tratan en los diferentes cuadernos comparten algunas características básicas. En primer lugar, constituyen aspectos que reciben poca atención en los currícula de ESO. En segundo lugar, entran de lleno en la categoría de temas importantes, en el sentido de que afectan profundamente la vida —y la muerte— de muchos seres humanos. En tercer lugar, se trata de asuntos de plena actualidad y alcance mundial. Sin dejar de ser académicos, aparecen más bien relegados a la incómoda categoría de cuestiones poco consolidadas, móviles o resbaladizas que los vaivenes de los medios de comunicación pueden desdibujar o desposeer de protagonismo. Sin embargo, y aún admitiendo tales incomodidades, nos parecen temas pertinentes, entre otras cosas porque, como ya nos recordara hace años Kieran Egan (1991), a niños y adolescentes les interesan los temas realmente importantes.

Los **enfoques** con que se trabajan esos temas muestra también ciertos rasgos constantes. Cada uno de ellos se ha considerado inmerso en un contexto mundial (a), de forma eminentemente crítica (b) y acompañado de posibles alternativas (c).

a) Se han situado en el ámbito mundial temas para los que parece indispensable que así sea, como en el caso del Comercio Justo —puesto que se pretendía analizar las relaciones comerciales internacionales— pero también otros que, como el trabajo infantil o la participación, podrían resultar aceptables en marcos territoriales más reducidos. Esa opción responde al deseo de tomar en consideración las realidades de la mundialización económica, de la interdependencia de las diferentes regiones mundiales, del marco de las relaciones Norte-Sur. Queríamos ver el mismo tema desde «aquí» y desde «allí», desde nuestra posición y desde la experiencia y la perspectiva de «ellos» (...y «ellas»).

b) El enfoque básicamente crítico procede de una posición intelectual, elaborada a la vista de los datos más básicos que rezuma el actual orden mundial: unas desigualdades que no cesan de agrandarse, una ristra incontrolable de desastres humanitarios y, sobre todo, una tozudez incombustible en seguir

aplicando las mismas aspirinas para combatir cánceres crecientes, tal como demuestra, por ejemplo, el mantenimiento del mismo reparto de papeles mundiales (con pocas variaciones), generalmente orquestados desde el Banco Mundial, a pesar de las emotivas confesiones de ineficacia que esa misma institución ha hecho en los últimos tiempos.

c) Eso último nos permite pasar a la presencia, a nuestro entender obligada, de alternativas. En efecto, la sofocante omnipresencia de lo que Ignacio Ramonet (1995) llamó «pensamiento único» amenaza la simple racionalidad de los análisis socioeconómicos. Si, como se nos dice, nos encontramos inmersos en el único sistema posible —el del libre mercado—, en el que se aplican las únicas normas de funcionamiento posibles —las de la búsqueda del máximo provecho económico privado— y del que se derivan ciertos daños colaterales —lamentablemente ineludibles— como el paro masivo, la destrucción medioambiental y del patrimonio cultural de buena parte de la humanidad, si esa es la única posibilidad, la educación sólo parecería tener el sentido de adaptación resignada a la única situación posible. Sin embargo, la letanía de jaculatorias del «pensamiento único», que fían su predominio no a su credibilidad racional sino a su simple y machacona repetición, adolecen de una debilidad muy considerable. Por eso, a nosotros, nos gustaba subrayar que las cosas pueden hacerse de otra manera, es decir, que hay alternativas, como siempre ha sido. Y entrar en ello es una cuestión tanto de conceptos como de valores, tanto de comprender que la explotación industrial de los bosques tropicales no es inelitable como de valorar más el bienestar de las personas que hasta ahora vivían en ellos de una determinada manera, más o menos «desconectadas» del sistema (Samir Amin, 1986) y que no van a recibir ningún beneficio de la forma de explotación «moderna». En otras palabras, que la humanidad puede aspirar a otros modelos de desarrollo que, por ejemplo, no supediten la satisfacción de las necesidades de las personas a la «buena marcha de la economía», que permitan elegir tecnologías blandas en lugar de tecnologías «de punta» pero con efectos de nocividad medioambiental de larga duración (Martínez-Alier, 1992).

Los **contenidos** se han estructurado tomando como premisa fundamental educar en valores no sólo a través de sentimientos y vivencias sino también a partir de la convicción racional que procede de un conocimiento bien fundamentado. Por ello se le ha dado una importancia sustancial a lo hechos y conceptos. Cada cuaderno de trabajo incorpora una serie —a veces larga— de hechos y conceptos que interesa conocer para poder estar seguros de que esa realidad merece ser cambiada. Algunos de esos conceptos son recurrentes y se reencuentran una y otra vez.

Los valores sobre los que giran los cuadernos son reducidos en número pero importantes por su sentido global: se trata, en esencia, de la justicia, la solidaridad, la cooperación, la participación y la resolución no violenta de los conflictos. Esto es, valores vinculados tanto a las tradiciones innovadoras de la Escuela Nueva como al paradigma crítico, así como corrientes de pensamiento social alternativo, aunque generalmente contrapuestos a los practicados e incluso predicados en la realidad social en que vivimos.

En cuanto a los procedimientos, de entre los propios de las ciencias sociales hemos querido primar la empatía; situarse en lugar del otro entendemos que es una estrategia de aprendizaje muy útil para educar en la diversidad. La empatía permite comprender lo que otro vive y experimenta, y abre la puerta al respeto y al pensamiento alternativo.

Estructura de los cuadernos

Estos materiales didácticos tienen dos interlocutores: el alumno de secundaria, receptor del Cuaderno de Trabajo, y el profesor de Ciencias Sociales o de Ética, a quién va dirigida la Guía Didáctica.

El Cuaderno de Trabajo está integrado por una presentación del tema al alumno, en un lenguaje sencillo y de divulgación; por los objetivos didácticos, que a modo de ruta cognitiva sistematizan lo que el alumno ha de asumir al terminar la unidad de programación; una explicitación de esta ruta o simplificación de la secuencia didáctica dirigida al alumno en el apartado «Qué te proponemos hacer»; y las actividades de aprendizaje, cuyo número oscila alrededor de la veintena. Cuando el tema lo requiere se adjunta un anexo necesario para resolver alguna actividad.

La Guía Didáctica contiene: una presentación del tema; un Dossier informativo sobre el mismo que adquiere particular importancia sobre todo en los temas novedosos y por el enfoque crítico de los mismos —y que puede usarlo también el alumno como libro de consulta—; un glosario sobre los hechos y conceptos específicos y más importantes propios de la temática tratada; un mapa conceptual que ordena y jerarquiza la estructura conceptual desarrollada en el dossier. A continuación se relacionan los contenidos tratados con el currículum de secundaria, es decir se localizan o vinculan los temas de los materiales con los contenidos curriculares de la ESO, para pasar a describir los objetivos generales y los contenidos del cuaderno. Estos apartados se han ido reduciendo en la medida que el profesorado se ha ido familiarizando con la terminología y el conocimiento de la Reforma Educativa. Le siguen los apartados sobre objetivos didácticos y las orientaciones para la intervención didáctica, que varían en función de los contenidos del cuader-

no pero que parten de un modelo de enseñanza-aprendizaje muy reflexionado y que ampliamos en el siguiente punto. A continuación, y a modo indicativo, se ofrece un modelo de secuenciación y temporalización, que cada docente puede alterar según sus necesidades. El siguiente apartado versa sobre las actividades de enseñanza-aprendizaje, incluye el objetivo de cada actividad, una descripción de la misma, el material necesario, las orientaciones metodológicas concretas y el tiempo aproximado de su realización. Finalmente, se dan indicaciones para la evaluación, bibliografía para ampliar el tema y, cuando se cree conveniente, se añaden anexos.

Metodología y orientaciones didácticas

Los cuadernos están pensados para ser utilizados en cualquier etapa de la Enseñanza Secundaria. Su adecuación a un grupo de alumnos es una decisión pedagógica que corresponde al equipo de profesores del centro y al profesor. Sin embargo, la complejidad conceptual de algunos temas hace recomendable que algunos se utilicen en el bachillerato (*Hazañas bélicas: guerra y paz*) y, por el contrario, otros pueden ser utilizados con más facilidad en el primer ciclo de Secundaria (12-14) como el cuaderno sobre el trabajo infantil en el mundo. La mayoría están concebidos para el segundo ciclo de secundaria (14-16), pero dependerá del nivel de conocimiento de los alumnos sobre el tema, de su motivación, de su perfil psicopedagógico y de las múltiples variables que interactúan en el acto educativo que sea pertinente o no su utilización en un ciclo u otro de la Enseñanza Secundaria.

La educación en valores afecta a las emociones y la afectividad, nuestra y de nuestros alumnos. En este sentido, creemos que se ha de evitar caer en actitudes sentimentales que pueden llevar a situaciones culpabilizadoras. Para lograrlo creemos que es muy importante trabajar en profundidad la parte conceptual. La reflexión conceptual puede ayudar al surgimiento de nuevas actitudes y a la consolidación de valores alternativos en relación a los temas tratados, sin crear un sentimiento de excesiva responsabilidad personal delante de la injusticia, sentimiento que llevado al último extremo podría conducir a situaciones de angustia e impotencia, poco educativas cuando tratamos con adolescentes.

En todos los temas hemos intentado incidir en el análisis de las causas para aprender a actuar sobre ellas y no sobre las consecuencias, sobre las que a menudo debemos practicar la solidaridad. Por ejemplo crear hábitos comerciales y de consumo nuevos entre la población blanca del Norte que ayuden a las economías subdesarrolladas es, a larga, mucho más eficaz que la simple donación, que incide en los efectos de la pobreza pero no ataca sus causas. En 1960 los mismos países en vías de desarrollo lo plantearon con el lema: «Comercio, no ayuda».

¿Cómo ha surgido el modelo de Unidad Didáctica utilizada en los cuadernos? ¿Qué criterios metodológicos y didácticos han orientado la secuenciación de las actividades de enseñanza-aprendizaje? La introducción progresiva de cambios nos ha conducido al formato actual. Podemos hablar de una tradición metodológica compartida por los integrantes del equipo, que se fundamenta en un conjunto de criterios de dos tipos: **didácticos** o relacionados con las *capacidades* que queremos desarrollar en nuestros alumnos y **disciplinares** o relacionados con la *estructura conceptual* de los aprendizajes que les proponemos, que en algún caso es especialmente difícil al tratarse de temas nuevos.

En la dinámica de aula es imposible discernir el criterio didáctico del disciplinar, por ello los exponemos de manera conjunta. Algunos son netamente disciplinares, otros orientados por la opción didáctica. El elemento rector de la secuenciación de actividades es la necesidad de ordenar el proceso de aprendizaje de manera progresiva y coherente. Los podíamos sistematizar de la forma siguiente:

1. Las primeras actividades didácticas están orientadas a predisponer positivamente a los alumnos hacia el aprendizaje, para ello fomentan la **motivación** al mismo tiempo que el profesor indaga las **ideas previas** de los alumnos sobre el tema.
2. La **secuencia** de actividades se ordena a partir de los **conceptos básicos** del tema. Se inicia con ejercicios de descripción o de análisis de pocas variables para pasar progresivamente a una conceptualización, más compleja y matizada, que profundiza en las causas y consecuencias.
3. Las actividades se ordenan también en relación a las **capacidades** que queremos fomentar en nuestros alumnos. Las actividades que siguen a las iniciales son de carácter **cognitivo** —desde la descripción y análisis a la conceptualización—, en cambio las actividades del final de la unidad estimulan las capacidades vinculadas a la **sociabilidad**.
4. Al finalizar una actividad se incentiva la **síntesis** de los contenidos trabajados.
5. Al terminar una Unidad de Programación se procura que las actividades sean de **síntesis** y de **aplicación** desde un punto de vista **conceptual**, y se proponen trabajos de investigación y profundización. En cuanto a los **contenidos actitudinales** se trabaja la **implicación personal** y colectiva en el concepto social construido y en el valor que lo sustenta.
6. Se intenta que el **título** de la actividad actúe de **organizador de la secuencia instructiva**.
7. Los **Ejes Transversales** se conciben como **conceptos estructurantes** de los conocimientos que construimos o bien como **valores que impregnan** toda la unidad didáctica. Por ejemplo: la educación medioambiental (mode-

lo de desarrollo sostenible) explica la necesidad de la garantía ecológica de los productos del Comercio Justo.

8. Se insiste en promover la **autonomía intelectual del alumno**. En las actividades hay un texto informativo introductorio que facilita la resolución de la actividad, y que puede reforzarse con la intervención del profesor —quien ha leído previamente el dossier informativo correspondiente.
9. A la **reflexión individual** le sigue el **debate** o la puesta en común, a veces a través de un **trabajo en equipo**. En las primeras actividades hay más reflexión individual y en las últimas el trabajo en equipo y la dinámica de grupo están más presentes.

Hemos intentado que la **secuencia de las actividades** sea coherente con los principios didácticos y disciplinares expuestos. Sin embargo, también se facilita la libertad del profesor que, en el proceso de adaptación de la unidad didáctica a la dinámica de aula, puede elegir sólo algunas actividades para realizar, procurando que **cada actividad sea relativamente independiente** y al mismo tiempo esté relacionada con la secuencia instructiva. Estos criterios metodológicos y didácticos justifican la **microsecuencia didáctica** u organización de las actividades de aprendizaje dentro de la Unidad Didáctica, que determinan su orden y jerarquización. A modo de ejemplo ofrecemos la aplicación de estos criterios al tema del Comercio Justo:

BLOQUES	OBJETIVO Y CONTENIDOS	ACTIVIDADES	HORAS
1. Introducción y motivación	<ul style="list-style-type: none"> • Indagación de las ideas previas sobre el comercio mundial • Identificación de algunas variables del comercio mundial 	1, 2	2 h.
2. Descripción y análisis de algunas variables del comercio mundial. Comparación con las características del Comercio Justo	<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones de trabajo en el Norte y en el Sur • Participación en el precio final de un producto elaborado en el Tercer Mundo • Modelo de desarrollo y degradación medioambiental 	3, 4, 5	4 6 5 h.
3. Introducción al Comercio Justo, construcción del concepto	<ul style="list-style-type: none"> • Comparación entre consumismo y Comercio Justo 	6	1 h.
4. Profundización en el estudio de las causas que provocan el intercambio desigual	<ul style="list-style-type: none"> • Causas históricas • Causas económicas • Causas políticas • Multicausalidad 	8 7, 9, 10, 14, 15 13, 15 11, 12, 15	13 h.
5. Introducción al Comercio Justo, aplicación del concepto y difusión de los valores del Comercio Justo a iniciativas sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Qué es un producto de Comercio Justo • Garantía social de los productos y Consumo Responsable • Origen y desarrollo del Comercio Justo en Europa y en España • Propuesta de iniciativas de Comercio Justo 	16, 17, 18, 19, 20	7 h.

Por otra parte, en cuanto a su **macrosecuencia en la ESO** o situación de la Unidad de Programación dentro de la etapa, ya hemos indicado que algunas se adaptan mejor al primer ciclo y, por el contrario, otras es mejor realizarlas en el segundo.

A modo de conclusión

La evaluación de estos materiales es tarea de los docentes que los utilizan en las aulas, que en su mayoría trabajan en escuelas colaboradoras de Intermón. A ellos corresponde hacer una valoración profesional de esta colección didáctica. Sin embargo, nos gustaría poner de relieve que algunos de los temas tratados han significado una aportación novedosa. Cuando publicamos el cuaderno sobre comercio justo no existían materiales didácticos ni de divulgación sobre el tema en castellano, y lo mismo sucedió con la población refugiada. En otros casos lo novedoso era el esfuerzo para enfocar el tema desde la perspectiva de unas relaciones desiguales Norte/Sur, como sucedió en los cuadernos sobre la participación o sobre el trabajo infantil. Hemos intentado elaborar propuestas de Educación para el Desarrollo desde las Ciencias Sociales, si por Desarrollo se entiende esa suma a la que hacíamos referencia de bienestar de las personas —del mayor número posible de ellas— y, al mismo tiempo, respeto a las necesidades de las generaciones futuras.

En síntesis, creemos que el esfuerzo que hemos realizado con la publicación de estos materiales ha ayudado a enriquecer las aportaciones sobre Educación en Valores para los alumnos de secundaria. Esfuerzo que prioriza y enfatiza el conocimiento de los problemas sociales —estructura conceptual— como motor de una toma de conciencia que intenta incidir en la realidad para mejorarla, forjando las bases de un pensamiento alternativo que nos ayude a ejercer la libertad y a propugnar la justicia en un mundo cada vez más globalizado y presuntamente dominado por el «pensamiento único». Todo ello desde la modesta convicción de que, aunque nosotros consideremos que hay que cambiar el mundo —ese «orden mundial» socialmente injusto, ecológicamente insostenible y promotor incansable de conflictos—, nuestra función como educadores no va más allá del papel de catalizador.

Referencias bibliográficas

- AMIN, Samir (1986): *La déconnexion. Pour sortir du système mondial*. Paris: La Découverte.
- EGAN, Kieran (1988): *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata/MEC, 1991.
- RAMONET, Ignacio (1995): «La pensée unique». *Le Monde diplomatique*, 490, enero, p. 1.
- Martínez-Alier, Joan (1992): *De la economía ecológica al ecologismo popular*. Barcelona: Icaria.

Construcción de la opinión y emisión de juicios: una investigación desde la formación inicial

ANTONI GAVALDÀ TORRENTS
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ
Universitat Rovira i Virgili

RESUMEN

Nuestro planteamiento nos ha llevado a intentar conocer cuál ha sido el proceso de socialización y de alfabetización, en sentido amplio, de nuestro alumnado, con respecto a la construcción de sus opiniones sobre problemas sociales y con respecto a sus capacidades para emitir juicios. No queremos saber la opinión de nuestros estudiantes de Didáctica de las Ciencias Sociales, sobre problemas sociales concretos, sino saber cómo se han construido estas opiniones, de tal manera que descubramos los mecanismos que las han generado, cuándo y dónde se forman, si ha existido una enseñanza o un aprendizaje consciente y, en caso de no ser así, qué proceso se ha seguido y qué reflexión hacen los propios estudiantes de este proceso. En último término, queremos saber qué papel debemos jugar en nuestra intervención didáctica, con respecto al tratamiento que hagamos sobre la construcción de la opinión y la emisión de juicios, sobre temas relacionados con el conocimiento social o problemas sociales, así como la inclusión de éstos en el currículum.

Introducción

Una de las finalidades más importantes de un currículum crítico de ciencias sociales es dotar a las personas del conocimiento, valores y capacidades necesarias, para poder construir, exponer y defender, de manera razonada, sus opiniones sobre los problemas sociales. Por otro lado, una educación crítica también debería favorecer la emisión de juicios sobre el comportamiento de las personas o de los grupos sociales. La construcción de la opinión y la emisión de juicios nos parecen dos aspectos inseparables de un mismo proceso. Su enseñanza y su aprendizaje es esencial en una educación democrática, ya que es la base para la intervención social.

Si consideramos importante este aprendizaje para el alumnado de nuestras escuelas, también debe serlo en la formación del profesorado. El maestro o la maestra debe tener una opinión formada, coherente y responsable, sobre aquellos temas o problemas que afectan a la sociedad donde actúa como ciudadano o ciudadana. Es imprescindible que sea capaz de exponer esta opinión y defenderla, así como de emitir juicios sobre hechos que hayan sucedido o sobre el comportamiento de las personas. Es un planteamiento coherente con la figura del profesorado que defendemos, reflexivo (Zeichner, 1993), crítico (Flecha, 1997), intelectuales comprometidos con el cambio social (Apple, 1986; Giroux, 1990; Rozada, 1997).

Este trabajo viene motivado por nuestra preocupación al comprobar que el alumnado, en la formación inicial del profesorado, no posee, en general, una opinión construida desde la lógica y la coherencia intelectual, sobre los principales temas de la actualidad política o económica o sobre los más importantes problemas sociales. Desde una perspectiva crítica de la enseñanza esta cuestión nos parece una causa fundamental, que justifica las dificultades del propio profesorado para llevar a cabo un currículum basado en los problemas sociales.

Después de un largo proceso de aprendizaje en la educación primaria y secundaria, después de múltiples experiencias de socialización en la familia, con los amigos, en grupos de convivencia, culturales, deportivos o de cualquier otra índole, después, incluso, de la experiencia y de los aprendizajes de la universidad, la mayoría del alumnado de formación inicial del profesorado, no parece que haya construido todos los aspectos de una opinión razonada y coherente sobre los principales problemas de nuestra sociedad, con elementos propios de la lógica científica. En este sentido, demuestra tener dificultades para exponer y defender su opinión. Tampoco ha adquirido, con una cierta profundidad, las capacidades intelectuales necesarias para emitir juicios de valor sobre hechos y comportamientos de las personas o los grupos humanos.

Las distintas etapas educativas no parece que ayuden a formar ciudadanos competentes para descodificar la realidad social y, a partir de este conocimiento, formar sus opiniones y juzgar las actuaciones derivadas de los problemas sociales. La universidad parece que tampoco es un factor de democratización en este sentido. Entonces, ¿cómo construyen sus opiniones nuestros estudiantes?; ¿cuándo, dónde y cómo han aprendido a construir las?; ¿qué mecanismos utilizan para emitir sus juicios?; ¿qué papel juegan la familia, los amigos o los medios de comunicación de masas en la construcción de la opinión?; ¿cuáles son sus mitos y cuáles son sus estereotipos en las valoraciones que realizan de los problemas sociales?; ¿qué importancia tienen todos estos hechos en la concepción y en el funcionamiento de la democracia?

Nuestra hipótesis en esta investigación es que el alumnado que llega a la universidad, con el deseo de convertirse en futuros maestros o maestras, ha tenido

pocas oportunidades de aprender a construir la opinión desde una cierta lógica científica, de exponer su opinión de manera razonada, contrastarla y defenderla en debates sobre problemas sociales reales y con un cierto grado de implicación personal. Por otro lado, creemos que pocas veces ha podido emitir sus juicios en contextos intelectuales organizados, aunque sí lo ha podido hacer en situaciones personales no formales, por lo tanto poco estructuradas, aunque no menos importantes. La universidad tampoco parece que juegue, en este sentido, un papel decisivo (Voss, 1989 y Perkins, 1986, citados por Gardner, 1996, pp. 171-172).

Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, como conjunto de conocimientos que deben tratarse en la formación inicial del profesorado, nos hemos propuesto desde hace tiempo favorecer este tipo de aprendizajes, ya que consideramos que debe ser una parte fundamental de la formación del profesorado. El problema no puede obviarse ni justificarse por una deficiente preparación de las nuevas generaciones, en las etapas educativas anteriores, o por un cambio del alumnado que accede a los estudios del profesorado y que, en teoría, parecería estar peor preparado. Tampoco creemos que esta enseñanza fuera un bien que se haya perdido en el tiempo. Además, en todo caso, nuestra obligación es conocer esta situación y mejorarla, ya que el tema nos parece, como ya hemos señalado, clave en la formación del profesorado.

Creemos que el alumnado posee una gran cantidad de conocimientos sociales y ha vivido una gran cantidad de experiencias, escolares, familiares, mediáticas y de otros tipos, que lo sitúan en una posición muy interesante para recibir una educación universitaria basada en la reconstrucción de su visión del mundo y de los problemas de la sociedad, en la revisión de su concepción de la participación democrática y en la concienciación sobre lo que significa enseñar en la escuela, hoy día, desde el compromiso social. Tal vez sea necesario comenzar por la reflexión del propio alumnado sobre este tema, tal vez debamos reconsiderar nuestros programas y nuestra intervención didáctica en la formación inicial. La falta de investigaciones en la formación inicial de profesorado, en general, (Pagès, 1997) y aun más en este aspecto en concreto, nos anima en nuestro proyecto, pero nos representa, al mismo tiempo, un reto lleno de dificultades.

Análisis conceptual

La naturaleza de los dos conceptos —opinión y juicio— los hace diferentes, aunque muy interrelacionados. En principio, la opinión es una interpretación sobre una situación o un problema social, que se construye a partir del análisis de sus causas y de sus posibles consecuencias. Sería, por ejemplo, opinar sobre el problema del paro, sobre la droga o sobre la disputa de Gibraltar. La opinión, con gran-

des dosis de subjetividad, incorpora elementos de solución del problema o de toma de decisiones, pudiendo ser éstas muy diferentes según el contexto y la experiencia de las personas.

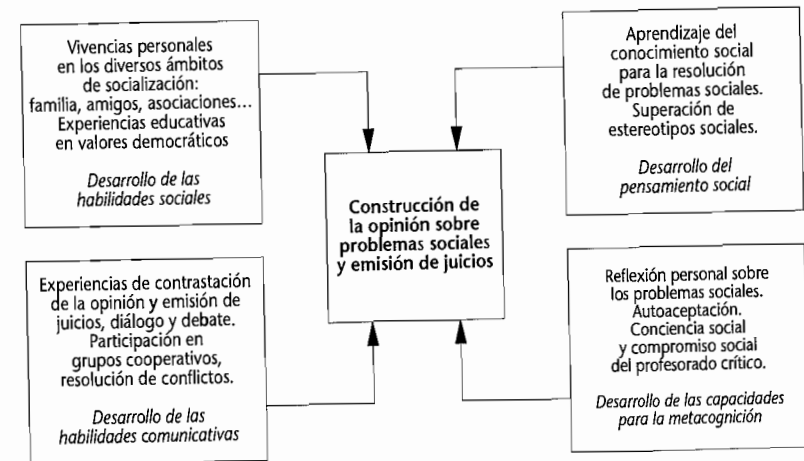
El juicio se refiere a valoraciones sobre la actuación de personas o grupos sociales, en el sentido de calificar de alguna manera los comportamientos, teniendo en cuenta los aspectos aceptables o intolerables, justos o injustos, incorrectos o irregulares, y teniendo en cuenta los condicionantes. En este caso, el valor del juicio está en su grado de objetividad —aceptando los condicionantes—, dentro del marco de las normas de un grupo social. En muchas ocasiones los dos conceptos son interdependientes. Así, en el proceso de formación de nuestra opinión sobre el racismo, necesitamos valorar comportamientos sociales conocidos. Por otro lado, cuando emitimos juicios sobre estas situaciones, al mismo tiempo, reflexionamos sobre nuestro conocimiento social y sobre nuestras actitudes con respecto a otras etnias, valoramos —o deberíamos valorar— nuestro propio comportamiento y reconstruimos nuestras opiniones.

La construcción de la opinión sobre problemas sociales parece sustentarse en cuatro elementos: vivencias personales, experiencias de interacción social, aprendizajes intelectuales o la propia reflexión sobre los problemas y el compromiso social de cada persona. Como vemos en el cuadro, cada bloque influye en la construcción de la opinión y hará posible el desarrollo de determinadas formas de pensamiento o habilidades: *pensamiento social*, *habilidades comunicativas*, *habilidades sociales* y *capacidades para la metacognición*. La única diferencia entre opinión y juicio, en cuanto a la influencia de los cuatro bloques, es que el juicio debe distanciarse en mayor medida de las vivencias personales. El juicio requiere, por otra parte, una concentración del conocimiento social en lo que son los derechos y deberes, y las normas dentro de un grupo. Por último, en el juicio las habilidades comunicativas tienen limitaciones, ya que no se trata de una construcción dialéctica, sino, más bien, de una reflexión final.

Vamos a describir cada uno de los cuatro bloques citados antes y que aparecen en el cuadro siguiente, integrando algunos estudios realizados desde campos de conocimiento diversos: psicología cognitiva, psicología social, pedagogía crítica, educación de valores, psico-lingüística.

Habilidades sociales

El desarrollo de las habilidades sociales, es evidente, está muy mediatizado por las experiencias personales en los diferentes ámbitos personales de socialización, pero también es cierto que la escuela puede jugar un papel muy importante en su formación, en su práctica y en su conocimiento. La base del aprendizaje de las



habilidades sociales se encuentra en la teoría del aprendizaje social cognitivo de Bandura (1976, 1986), basado en el *modelado*. Según Pozo, en la actualidad, «la adopción de roles como la solución de problemas interpersonales trascienden el aprendizaje por modelado, al incidir en la importancia de las representaciones que el aprendiz tiene con respecto a los otros y a las situaciones de interacción en que debe desplegar sus habilidades» (Pozo, 1996, p. 248). Así la adquisición de habilidades sociales debe centrarse en la formación y el cambio de las representaciones sociales.

Según Carrillo, en todos los ámbitos de relación social (escuela, barrio, familia) los niños necesitan desarrollar distintos tipos de habilidades: habilidades pro-sociales y sociales, afectivas, para solucionar los conflictos, para conjugar autonomía y aceptación de obligaciones y habilidades personales de autorregulación y autocontrol (Carrillo, 1991). Algunas de las habilidades sociales que destacan Michelson, *et. al.*, entre otras, son las de plantear quejas y negativas, plantear preguntas, solicitar cambios de conducta, defender los propios derechos, tomar decisiones o afrontar conflictos (Michelson, *et. al.*, 1987). Como puede comprobarse es imprescindible que para la construcción de la opinión sobre problemas sociales, se desarrollen este tipo de habilidades.

Desarrollo del pensamiento social

El aprendizaje del conocimiento social, histórico, geográfico, político o económico, es un aspecto esencial en la formación de la opinión, así como una fuente imprescindible en la argumentación o para la defensa de los razonamientos sobre

temáticas sociales. En este sentido, el conocimiento social o las aportaciones de las diferentes ciencias sociales, son valiosas en la medida que ayudan a resolver los problemas sociales. Así, los problemas sociales en la escuela «no pueden ser tomados como una vía o forma posible, entre otras, de abordar y conducir la instrucción sino que pertenecen al núcleo más importante de las enseñanzas que queremos transmitir; en otras palabras, son una parte esencial del conocimiento social y no un simple instrumento didáctico atractivo y motivador para los alumnos» (Domínguez, 1994).

En la emisión de juicios sobre hechos sociales se hace imprescindible superar los estereotipos que poseemos (Gardner, 1996, p. 174). Existen fuertes tendencias a mantener como válidos guiones de conducta asimilados en la infancia, pero que se siguen utilizando o aplicando de manera mecánica. Después, incluso, de fuertes procesos de aprendizaje, al cabo del tiempo, estos estereotipos vuelven a surgir haciéndose predominantes. Serían ejemplos las dicotomías como buenos y malos, guerras y pactos, países en desarrollo y países desarrollados, etc.

Según Gardner (1996, p. 176) los estereotipos en forma de guiones de conducta integrados en las experiencias de la niñez, son aplicados a los juicios de valor realizados por los estudiantes universitarios de historia, alejándose de lo que un experto historiador considera científico y, como tal, explica en las clases: narración, estructuras de definición, temas interpretativos a largo plazo y metasistemas de la historia. «Para muchos estudiantes, la labor resulta ser tan formidable como lo son las modalidades de integración que se requieren en el estudio de las matemáticas o de la física» (Leinhardt, 1990, citado por Gardner, 1996, p. 178).

Habilidades comunicativas

En este apartado nos planteamos el proceso comunicativo que se da en el aula y del cual dependerá, sin duda, la calidad de la formación de las opiniones del alumnado y de sus juicios. Las habilidades comunicativas que se pueden desarrollar son habilidades lingüísticas, competencias comunicativas para la comprensión del discurso y habilidades interactivas para la participación social. La reflexión, la representación y la comunicación oral parecen partes inseparables del mismo proceso de aprendizaje de las habilidades comunicativas. Educar en la diversidad requiere diferentes registros comunicativos, distintos formatos y medios, en definitiva, habilidades del profesorado para facilitar las interacciones y los aprendizajes (Wals, 1994).

Desde una perspectiva crítica la comunicación en el aula debe ser democrática, por definirla con una sola palabra, debe facilitar el diálogo permanente, las respuestas que conducen a otras preguntas, que abren nuevos caminos de conocimiento,

no debe en ningún caso limitar la libertad del alumnado para interrogarse sobre la realidad o plantearse problemas (Young, 1993), debe ser un proceso de construcción guiada del conocimiento (Mercer, 1997), donde los contenidos que se están enseñando y aprendiendo, organizados en un tiempo y en un espacio, son el conocimiento compartido por el profesorado y el alumnado.

Para el desarrollo de las habilidades comunicativas se deberían facilitar todo tipo de interacciones, entre iguales o guiadas por el profesorado. En el aprendizaje entre iguales se producen situaciones exclusivas que la escuela debe potenciar (Rogoff, 1993). Por otro lado, el profesorado debe ser consciente de lo que significa compartir significados, utilizando la organización de las conversaciones como formas de acercamiento a ese posible conocimiento compartido, en todas sus formas: el habla real participante, sobre un problema que nos afecte, el habla real no participante, sobre un tema que no nos afecta directamente, habla hipotética (simulación, dilema moral...), habla de ficción, (invención de personajes, roles, etc.), transcontextualización, es decir, sobre principios morales aplicables a multitud de casos, y metadiscurso o debate sobre la estructura y la función del propio debate (Portillo, 1991, p. 103).

Desarrollo de las capacidades para la metacognición

La reflexión personal sobre los problemas sociales necesita también de la concienciación sobre dichos problemas. En el caso del profesorado, éste debe revisar su manera de pensar y de actuar frente a los problemas sociales, y debe adquirir un cierto compromiso social. El análisis de la sociedad se caracteriza por incluir en el objeto de estudio a la misma persona que lo estudia, yo estudio algo de lo cual formo parte. Comprender esta complejidad y superarla necesita de la metacognición, pensar cómo pensamos, conocer qué es lo que conocemos, analizar cómo aprendemos y cómo utilizamos nuestras capacidades.

Según Nickerson, Perkins y Smith (1987, pp. 124-125) «Existe una diferencia entre tener cierta información en la propia cabeza y ser capaz de tener acceso a ella cuando hace falta; entre tener una habilidad y saber cómo aplicarla; entre mejorar el propio desempeño en una tarea determinada y darse cuenta de que uno lo ha conseguido». En consecuencia, la construcción de la opinión requiere poner en juego una gran cantidad de conocimientos, valores y actitudes. Las capacidades de metacognición deben ayudarnos a mejorar nuestro sistema de exposición y defensa de las opiniones. La metacognición, en último término, es un camino para aprender a aprender (Bruer, 1995).

En el ámbito de la escuela, el proyecto de *Filosofía para niños* ofrece muchas posibilidades de trabajo en el aula (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1991). Se trata de

desarrollar en el alumnado las habilidades de pensamiento, aplicándolas a temas de interés. De esta manera conseguiremos que el alumnado piense por su cuenta y participe de un diálogo estructurado, que exprese sus opiniones y que lo haga con consistencia, conseguiremos, incluso, que el alumnado mejore sus juicios, lo que comporta una combinación de gran dificultad entre la lógica y la ética individual (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1991, p. 251). Y este proceso debe conseguirse favoreciendo el autoconocimiento y la autorreflexión sobre nuestra manera de pensar y de actuar.

Objetivos y método de la investigación

La investigación pretende saber el proceso de construcción de la opinión sobre los problemas sociales, así como el proceso de desarrollo de las capacidades para la emisión de juicios, que el alumnado de formación inicial del profesorado ha realizado. Analizamos su proceso de socialización y sus aprendizajes sobre el conocimiento social, su propia reflexión y sus actitudes hacia la crítica social, el debate, las habilidades comunicativas y sociales, etc.

La investigación se ha realizado a través de una encuesta que fue respondida por 111 alumnos y alumnas de formación inicial del profesorado de la Universidad Rovira i Virgili, de las especialidades de Educación Primaria (segundo y tercer curso), Educación Especial (segundo curso) y Educación Física (tercer curso). La encuesta constaba de 66 preguntas en total, divididas en 10 apartados que comentamos a continuación.

1. El conocimiento de problemas sociales

Este primer apartado contiene preguntas relacionadas con la preocupación sobre los problemas sociales actuales, así como el grado de conocimiento de ellos, si se informan, leen o consultan la prensa o miran la televisión para estar mejor informados. También se incluyen cuestiones sobre si se han tenido oportunidades de debatir estos problemas dentro de algún grupo de personas, y si les gustaría participar en debates organizados. En las dos últimas preguntas se les pide que digan si forman parte de alguna asociación y que citen tres problemas sociales importantes de la actualidad.

2. El concepto de construcción de la opinión

En primer lugar se pide que se valoren las influencias en la construcción de la opinión, familia, amigos, medios de comunicación, religión, experiencia escolar, etc., tanto a nivel de las personas en general como las influencias reales en las propias opiniones. Se pregunta sobre experiencias vividas y sobre el papel que

debe jugar la escuela en este sentido. A continuación, se plantea la necesidad de la enseñanza de técnicas concretas para expresar y defender las opiniones, así como su inclusión en el currículum escolar. Por último, se analiza el papel del conocimiento social en la formación de las opiniones, la situación actual de la escuela en este sentido y su relación con el aprendizaje del pensamiento crítico.

3. El concepto de juicio y sobre las capacidades que deben desarrollarse

Las dos primeras cuestiones analizan los aspectos que más influyen en las personas cuando juzgan el comportamiento de otras personas: maneras de vestir, de hablar, hechos, informaciones externas, precedentes, etc. La segunda cuestión se centra en comportamientos racistas e incorpora la valoración de las experiencias personales, el conocimiento social, la educación en valores, etc. A continuación se pregunta sobre si las leyes son siempre justas y si deben respetarse sin protesta. Al final de este apartado se plantea la existencia de técnicas de aprendizaje para la emisión de juicios y el papel de la escuela.

4. La experiencia personal en la educación primaria

Este apartado pretende conocer la influencia de la educación primaria en la construcción de opiniones y emisión de juicios, en primer lugar, analizando las estrategias de enseñanza y aprendizaje vividas, desde los castigos y la inculcación, hasta el trabajo cooperativo, la solución de problemas, los debates, las simulaciones, la resolución de conflictos, entre otras. También se solicita la descripción sintética de una experiencia positiva y otra negativa, así como una valoración global de las experiencias en la etapa.

5. La experiencia personal en la educación secundaria

Con la misma estructura que el anterior, pero en referencia a la educación secundaria. También acababa con una valoración global.

6. Las experiencias al margen de la educación formal, con la familia

Con este apartado realizamos la exploración de la experiencia familiar en cuanto a la construcción de la opinión y los juicios, tanto en lo que afecta a las personas en general, como en las propias influencias a partir de las experiencias personales. También se pide el miembro de la familia que ha ejercido mayor influencia, así como la descripción de un ejemplo en positivo y otro en negativo, en el cual la familia haya ayudado o no, a formar una opinión o juicio.

7. Experiencias con amigos y amigas

En primer lugar se pregunta sobre la influencia de los amigos y amigas en general y, a continuación, en particular sobre la propia experiencia. Después, el tipo

de amistad que ha tenido mayor influencia: pandilla, una amistad sincera, amigos o amigas esporádicos, otros. Se pide que realicen una descripción sintética de una experiencia positiva y otra negativa sobre la influencia de los amigos y amigas en la formación de opiniones y juicios. Por último, se analiza el papel que se juega dentro del grupo de amigos y amigas, por ejemplo, liderazgo, responsabilidades, respeto, discusión, toma de decisiones, grado de libertad, resolución de conflictos.

8. Experiencias con otros grupos sociales

¿Cuál ha sido su experiencia en posibles grupos culturales, deportivos, etc.? ¿Qué influencia han tenido estos grupos en la formación de sus opiniones? ¿Han temido en estos grupos la oportunidad de emitir juicios sobre hechos o comportamientos de otras personas? Se pide una descripción de una experiencia en positivo y otra en negativo sobre la influencia de estos grupos. La última pregunta reproduce la del apartado anterior sobre el papel que se juega dentro del grupo: liderazgo, responsabilidad, libertad, etc.

9. La influencia de los medios de comunicación de masas

Se trata de saber la influencia de los medios de comunicación, por el peso que se les reconoce en la adopción de tendencias sociales, a nivel general y en la experiencia personal. Por otro lado, se sugiere la reflexión sobre la influencia negativa de los medios y de algunos programas de televisión en concreto, así como también las posibles influencias positivas de estos mismos medios.

10. La experiencia universitaria

Es el apartado que hemos escogido para presentar algunos resultados de la investigación, dado el espacio del que disponemos.

Análisis de los resultados: La experiencia universitaria

El apartado 10 consta de 13 cuestiones a responder y en todas ellas da la posibilidad de justificar o ampliar las respuestas. Al ser el último apartado de la encuesta disminuyen las justificaciones, en relación con los precedentes —debe tenerse en cuenta que era un encuesta muy larga que necesitaba de unas dos horas para su ejecución—, aunque el nivel de respuestas justificadas por escrito es muy aceptable, teniendo en cuenta que no era obligatorio justificar las respuestas marcadas.

Podría decirse que esta décimo apartado se subdivide en cinco bloques de preguntas. En el primero, al que corresponden las seis primeras preguntas, se recoge la opinión del alumnado sobre la influencia universitaria en los distintos aspectos de la construcción de opiniones y emisión de juicios. En el segundo, pregunta sép-

tima, se valoran las experiencias vividas en cuanto a métodos, estrategias o actividades, de enseñanza y aprendizaje. En el tercer bloque, pregunta octava y novena, se pide una descripción sintética de una experiencia positiva y otra negativa. En el cuarto, pregunta décima, se comparan las experiencias universitarias con otras vividas fuera de las clases, pero dentro de la misma universidad, o fuera de ésta, en el mismo período universitario. Y en el quinto y último bloque de preguntas, once, doce y trece, se cuestiona la formación de opiniones y emisión de juicios en la experiencia universitaria, en cuanto a la formación del pensamiento crítico sobre problemas sociales, el papel de la formación inicial del profesorado en general, y el papel específico de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Primer bloque de preguntas

1. *¿Tu experiencia universitaria te ha ayudado a desarrollar capacidades críticas para construir la opinión sobre los problemas sociales?*

Sólo 5 respuestas del alumnado indican que no ha servido de «nada» la experiencia universitaria para desarrollar capacidades críticas, y 36 que les ha servido de «poco», es decir, un total de 41 alumnos en la franja baja o negativa. En la franja alta o positiva se dan 55 respuestas que consideran que les ha servido de «bastante» y 15 que «mucho». En las justificaciones las respuestas más negativas señalan una de las causas más importantes, de esta situación, que el profesorado se ocupa demasiado de los contenidos factuales en detrimento del desarrollo de las capacidades críticas. También argumentan que no hay espacio ni tiempo para reflexionar y para opinar, lo que nos llevaría a una reflexión profunda de los programas y de nuestra intervención didáctica. Las valoraciones más positivas justifican sus respuestas argumentando que el ambiente ayuda a construir opinión, ya que de una u otra forma se producen intercambios importantes de conocimientos sobre la enseñanza y sobre la sociedad. Pero hemos de tener en cuenta que estas respuestas consideran muy importante la experiencia fuera del aula, con los compañeros y compañeras, los intercambios informales y, en todo caso, la reflexión en ciertas asignaturas siempre minoritarias.

2. *¿Crees que después de tu experiencia universitaria hasta el momento ha aumentado considerablemente tu capacidad para emitir juicios razonados y coherentes?*

Entre las 3 respuestas que señalan «nada» y las 39 que opinan que les ha ayudado «poco», suman 42 personas en las calificaciones más negativas. Sus justificaciones hacen referencia al dogmatismo del profesorado, poco dispuesto a

cuestionar sus juicios, incluso en ocasiones intolerable con los juicios contrarios. Por otro lado, cuando se favorecen aprendizajes memorísticos, algo demasiado común en muchas asignaturas, se olvidan las posibilidades de otras metodologías y el desarrollo de las capacidades necesarias de razonamiento, para emitir juicios. Cuando la valoración tiende a señalar los aspectos de la franja de respuestas más positivas, se comenta que se da información y que se adquiere una gran cantidad de conocimiento, pero que no se da la posibilidad de utilizar este conocimiento aplicándolo, por ejemplo, a hechos o comportamientos, lo que permitiría, entre otras cuestiones, emitir juicios. Algunas respuestas indican que en ciertas asignaturas han tenido la oportunidad de intercambiar valoraciones y de debatir sobre problemáticas educativas o sociales. En esas ocasiones se valora como muy positivo el hecho de haber tenido que buscar argumentos razonados, exponer sus juicios con la obligación de no dar nada por supuesto y explicar sus valoraciones con orden y con una cierta estructura.

3. *¿Has podido exponer y defender tu opinión sobre problemáticas diversas, con libertad, en la universidad?*

El análisis de las respuestas muestra un empate numérico las dos franjas, 8 personas dicen que no han tenido ninguna oportunidad o que lo han hecho sin ninguna libertad, 48 respuestas dicen que «poco», las mismas que contestan «bastante» y 7 «mucho». Las justificaciones de las respuestas negativas son muy duras, se orientan hacia una crítica del profesorado que no acepta las opiniones divergentes, o califican como inaceptable la prevención de una parte del alumnado en mantenerse al margen de los debates, por el miedo a la contraréplica o para no ser víctimas de una evaluación según la respuesta. En la franja de respuestas más positivas las opiniones se dirigen a considerar la universidad como una institución abierta, donde se permite opinar y debatir, aunque sólo sea en ciertas asignaturas, no en todas. Algunas aportaciones parecen divergentes en su razonamiento, ya que unas indican que en algunas clases se fomenta la formación, exposición y defensa de la opinión, mientras que otro grupo considera que lo más importante es la libertad que se da entre los compañeros y compañeras, donde el debate es más auténtico y franco, lo cual también se considera parte de la experiencia universitaria.

4. *¿Has podido debatir en diferentes asignaturas, con tus compañeros, problemáticas educativas y sociales para contrastar opiniones?*

Sólo una persona señala que «nada», pero 44 respuestas indican que «poco». En la franja alta 55 piensan que han podido contrastar y debatir sus opiniones «bastante» y 12 personas que «mucho». Creemos que el predominio de las re-

puestas más positivas viene marcado por la concepción que el alumnado posee de la idea de debate, el cual es asumido por el alumnado de manera amplia, como una buena herramienta de trabajo utilizada en diversos ámbitos, que permiten el contraste de opiniones. La tendencia general es que el debate les ha ayudado, aunque los debates sobre problemas sociales han sido escasos, predominando los debates sobre temas educativos de todo tipo. El hecho de que la pregunta incluyera también el debate educativo pretendía que las respuestas se centraran en el concepto mismo de «debate», más que una utilización específica en cuanto a los problemas sociales. De otra forma las respuestas hubieran sido más negativas.

5. *¿Crees que has aprendido algunas técnicas básicas para exponer y defender tus opiniones, así como para justificar tus juicios?*

Las respuestas de tipo negativo son mayoritarias, 17 personas indican que no han aprendido «nada» de lo que se pregunta, 54 que «poco», frente a las 36 que señalan que «bastante» y 4 «mucho». Por tanto, en general, el alumnado no ha aprendido técnicas apropiadas para expresar sus opiniones o emitir sus juicios. Algunas respuestas nos ilustran sobre lo que acabamos de exponer, señalando entre las más radicales que no ha habido preocupación para enseñarlas o, incluso, que no se les considera como adultos o personas preparadas para aprenderlas. Los más moderados señalan que se ha trabajado en parte, aunque no de forma metódica.

6. *¿Has aumentado tu conocimiento sobre problemas sociales y educativos, para poder tener una opinión con una base intelectual fundamentada?*

El aumento de conocimiento, tanto de problemas sociales como educativos —lo que habría las posibilidades de respuestas positivas—, es valorado de manera positiva por 61 personas, 47 contestan que «bastante» y 14 que «mucho». El análisis de esta pregunta nos permite entender el progreso que se observa cuando un adulto obtiene información sobre un problema, de manera que puede formarse una opinión coherente del mismo. La franja alta supera la baja y ello se afirma con ideas como que la universidad les ha ayudado a obtener novedosas experiencias educativas, que les han llevado a la formulación de preguntas sobre temas que antes no tenían presentes y a desarrollar capacidades para resolverlas. A pesar de todo, las respuestas más negativas son numerosas, 2 contestan que «nada» y 38 que «poco», lo cual no deja de ser significativo. Hemos de afirmar en conclusión que aunque se valora el conocimiento adquirido en la formación inicial, estos saberes parecen inadecuados para una parte muy importante del alumnado.

Segundo bloque de preguntas

7. Valora las diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje que has experimentado en la universidad, según hayan estado nada, poco, bastante o muy presentes.

METODOLOGÍA-ESTRATEGIAS-ACTIVIDADES	nada	poco	bastante	mucho
Imposición de determinados valores, a través de amenazas	68	36	5	1
Inculcación, explicaciones del profesorado y convencimiento	18	48	37	5
Lectura de textos e imágenes que inculcaban valores	17	47	39	7
Opiniones y juicios a través del aprendizaje de la religión	77	24	7	2
Currículum oculto, contenidos subliminares...	16	44	42	8
Reflexiones personales escritas sobre cuestiones sociales	11	48	39	12
Actividades de reflexión y formación del pensamiento crítico	5	49	44	12
Actividades de conocimiento de problemas sociales	8	52	40	10
Técnicas de resolución de problemas sociales	12	64	26	6
Actividades de conocimiento de conflictos	9	56	36	9
Técnicas de resolución de conflictos	14	60	28	7
Trabajo cooperativo o trabajo en grupo	3	6	49	51
Debates a nivel de pequeño grupo	4	41	44	21
Debates a nivel de toda la clase	9	32	39	20
Dramatizaciones	42	47	19	2
Juegos de simulación y estrategia	25	62	19	4
Técnicas diversas de educación en valores	16	62	24	7

Los resultados de la primera cuestión son preocupantes, ya que si bien las respuestas que constatan amenazas son minoritarias, éstas existen. Estas respuestas necesitarían una ampliación de la encuesta con algunas entrevistas que aclarasen los conceptos. Por otro lado, las estrategias más utilizadas son las del trabajo cooperativo y los debates en pequeño grupo, pero son minoritarias otro tipo de estrategias o actividades más participativas. Sorprende el escaso peso de la lectura de textos e imágenes, actividades que en principio podía considerarse que tendrían mayor presencia. La observación de contenidos subliminares tiene un peso bastante alto, lo que nos lleva a considerar una crítica importante a la actuación de una parte del profesorado, que parece no dejar bien claro cuáles son sus intenciones en la formación inicial, en cuanto a los valores que se transmiten. En definitiva, es preocupante la poca formación que existe a partir de actividades sobre problemas sociales o resolución de conflictos, así como el peso escaso de estrategias que potencien una formación para la construcción de la opinión y la emisión de juicios, a través de simulaciones o de otro tipo de técnicas de educación en valores, y que pudieran superar el necesario, pero

reiterativo trabajo en grupo. Es difícil que con este panorama se consigan resultados más positivos para conseguir un perfil del profesorado crítico y comprometido socialmente.

Tercer bloque de preguntas

En este apartado (preguntas 8 y 9), se sugirió si se deseaba describir una experiencia positiva y otra negativa, vividas en las clases de la universidad, que les hubiera influenciado en la construcción de su opinión y en sus juicios. Se dan 50 respuestas positivas y 49 personas que describen una experiencia negativa. Entre las positivas destacan las percepciones sobre los debates y el contraste de opiniones, el respeto a otros puntos de vista y a la diversidad, la convivencia en actividades de visitas organizadas o excursiones, los aprendizajes sobre cómo se debe enseñar y, en concreto, el tratamiento de la enseñanza de alumnos con dificultades, la interculturalidad y la marginación social. Los juicios negativos del alumnado son diversos. Los hay que coinciden en la valoración de que los debates o las opiniones no pueden forzarse, que no se puede obligar a intervenir en clase, que el profesorado no debería inculcar sus ideales, que en ocasiones se falta al respeto al alumnado catalogándolo de «incultos, analfabetos y súbditos» (?). Hay una impresión general de que la pasividad del alumnado tiene como causa principal «no buscarse problemas» con el profesorado. Algunos alumnos también se sienten ignorados, otros describen algún caso de escasa libertad de pensamiento que obliga a «hablar a un profesor como él quiere y no como el alumno piensa».

Cuarto bloque de preguntas

La pregunta 10 planteaba en qué espacio se habían vivido las experiencias más importantes en la formación de opiniones y juicios, pudiendo optar por varias posibilidades, lo que dio una variedad de respuestas, ya que muchos alumnos optaron por señalar más de una.

- En las clases, en la mayoría de asignaturas (6 respuestas).
- En las clases, en alguna asignatura (45).
- En las clases, a contracorriente del profesorado (7).
- Fuera de las clases universitarias, pero dentro de la universidad (58).
- Al margen de la universidad (22).

Los resultados reflejan la visión negativa del alumnado en referencia a la calidad de su formación dentro de las clases universitarias, valorando algunas asignaturas y principalmente las vivencias en el ambiente universitario, fuera de las clases, o al margen de la universidad. En la justificación de las respuestas se contabi-

lizan 38 opiniones diversas, algunas con un gran significado. Alguna alude al alto grado de maniqueísmo que existe y que le ha impulsado a reflexionar en profundidad sobre la educación, otras consideran que el hecho de recibir mucha información ha mejorado la calidad de sus opiniones.

Quinto bloque de preguntas

Este último bloque, preguntas 11, 12 y 13, hace referencia al papel formativo de la universidad, tanto en general como en el caso concreto de la Didáctica de las Ciencias Sociales. La primera pregunta valora la formación del pensamiento crítico y la valoración de los problemas sociales, en toda su experiencia universitaria. Hay 8 personas que contestan «nada», 41 «poco», 53 «bastante» y 8 «mucho». La segunda pregunta pedía su opinión sobre el papel que debería jugar la universidad en la construcción de la opinión y de los juicios. Lo cual es valorado por 42 personas «bastante» y 67 «mucho», reflejando el alto grado de concienciación que existe, tal vez por el efecto que ha provocado la misma encuesta.

La última pregunta pedía la opinión sobre el papel que debería tener la Didáctica de las Ciencias Sociales en la construcción de la opinión y en la emisión de juicios, apareciendo también la constatación de que debería ser una función preponderante de la asignatura, 48 «bastante» y 47 «mucho», frente a unas pocas personas, 12 en total, que indicaron que «poco». En las justificaciones de estas respuestas, se indicó que la asignatura debía permitir tratar los problemas sociales y su incorporación al currículum, a través de una metodología participativa, democrática, reflexiva y crítica. Es importante señalar que una parte significativa de los encuestados señaló que es una de las pocas asignaturas, a veces la única, que ya posee estas características, aunque ello es del todo insuficiente.

Conclusiones

Los resultados de la encuesta señalan algunos aspectos más relevantes: *a)* la universidad no parece producir un cambio importante en la construcción de la opinión y de los juicios de nuestro alumnado; *b)* a pesar de ello, en general se considera una experiencia positiva, porque genera inquietudes que hacen madurar y porque, en el contexto, se producen aprendizajes diversificados; *c)* se refleja un descontento del alumnado en cuanto a lo que aprenden y los métodos del profesorado; *d)* los programas, en su gran mayoría, no consideran la necesidad de cambiar las representaciones sociales y, ni mucho menos, de hacerlo a través de métodos participativos, reflexivos y críticos; *e)* por último, queda una acusación que debería analizarse en profundidad, tal vez a partir de entrevistas personales, sobre el

concepto de democracia y libertad que gobierna las interacciones en las clases universitarias y que es preocupante, al menos, cómo lo vive el alumnado.

Esta investigación en curso, ya que todavía faltan algunos apartados de la encuesta por analizar, nos está aportando elementos muy importantes de reflexión. Señalamos aquí tres conclusiones generales. En primer lugar, somos conscientes que desde la Didáctica de las Ciencias Sociales debe facilitarse la identificación de los principales problemas sociales, deben plantearse las aportaciones de las diferentes ciencias a la resolución de estos problemas, así como su integración en el currículum escolar de estudios sociales.

En segundo término, constatamos que la formación inicial del profesorado debe cuidar el proceso de construcción de la opinión y de la emisión de juicios, por parte de nuestro alumnado. En este proceso es importante la reflexión personal del alumnado sobre esta cuestión y sobre sus propias capacidades metacognitivas, para favorecer la superación de dificultades, aprender a aprender, así como propiciar la reconstrucción de sus opiniones y juicios.

Por último, es importante que los programas de Didáctica de las Ciencias Sociales, incorporen el estudio de las habilidades comunicativas y las habilidades sociales, como contenidos a enseñar en la educación obligatoria, pero también como procedimientos prácticos que deben aplicarse en las clases universitarias, es decir, potenciar las actividades reflexivas y de formación del pensamiento crítico.

La construcción de la opinión y la emisión de juicios son temas importantes de la formación inicial, como también lo son del currículum escolar. Ganguli, Mehrotra y Mehlinger (1987, 191) consideran que participar de la vida de un grupo necesita el desarrollo de capacidades para exponer y defender las propias opiniones, así como de saber cuándo y cómo deben aplicarse las reglas acordadas. Dewey consideraba que el pensamiento reflexivo cuando se aplica a la resolución de problemas, debe basarse en la emisión de juicios que seleccionen los hechos más relevantes y los sepan distinguir de las ideas (Dewey, 1989).

En este trabajo hemos intentado establecer, de forma teórica, cuáles son los componentes de la construcción de la opinión y de la emisión de juicios, como factores relevantes de los estudios sociales, así como, en consecuencia, elementos del conocimiento y técnicas que debe dominar el alumnado de formación inicial en Didáctica de las Ciencias Sociales. La base de nuestra reflexión había sido la constatación de un déficit del cual, en este momento, sabemos algo más y, la investigación todavía en curso, nos ha mostrado algunos datos de cómo hemos de mejorar la formación de los futuros profesores y profesoras.

Bibliografía

- ALVERMANN, D. E.; DILLON, D. R.; O'BRIEN, D. G. (1990): *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*. Madrid: Visor.
- APPLE, M. W. (1986): *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- BANDURA, A. (1987): *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- BRUER, J. T. (1995): *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- CARRILLO, I. (1991): «Habilidades sociales», en MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M. (coords.), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Graó/ICE de la UB, pp. 131-142.
- DEWEY, J. (1989): *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- DOMÍNGUEZ, J. (1994): «La solución de problemas en Ciencias Sociales», en POZO, J. I.; et. al., *La solución de problemas*. Madrid: Santillana.
- FLECHA, R. (1997): «Pensamiento y acción crítica en la sociedad de la información», en GOIKOETXEA, J.; GARCÍA PEÑA, J. (coords.), *Ensayos de pedagogía crítica*. Madrid: Popular, pp. 45-65.
- GANGULI, H. C.; MEHROTRA, G. P.; MEHLINGER, H. D. (1987): «Valeurs, éducation morale et études sociales», en MEHLINGER, H. D. (dir.), *Manuel de l'UNESCO pour l'enseignement des programmes d'études sociales*. París: UNESCO, pp. 231-269.
- GARDNER, H. (1996): *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- GIROUX, H. A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- GOLDSTEIN, A. P.; et. al. (1986): *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- LIPMAN, M.; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F. S. (1991): *Filosofía a l'escola*. Eumol Barcelona: IREF.
- MACLURE, S.; DAVIES, P. (comps.) (1994): *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Barcelona: Gedisa.
- MERCER, N. (1997): *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- MICHELSON, L.; et. al. (1987): *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- NICKERSON, R. S.; PERKINS, D. N.; SMITH, E. (1987): *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós/MEC.
- PAGÈS, J. (1997): «La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales», en VV. AA., *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada.
- PORTILLO, M. C. (1991): «Habilidades comunicativas», en MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M. (coords.), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Graó/ICE de la UB, pp. 93-103.
- POZO, J. I. (1996): *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- REYZÁBAL, M. V. (1993): *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.
- ROGOFF, B. (1993): *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- ROZADA, J. M. (1997): *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria*. Madrid: Akal.
- WALS, B. (1994): *Comunicarse: un aprendizaje y una habilidad en Secundaria*. Madrid: Narcea.
- YOUNG, R. (1993): *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.
- ZEICHNER, K. M. (1993): «El maestro como profesional reflexivo». *Cuadernos de Pedagogía*, 220, diciembre, 44-49.

La igualdad de oportunidades. Límites y nuevos marcos teóricos

CONCHA DEL PALACIO DUÑABEITIA
Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales
IEPS, Madrid

En esta comunicación se plantean las insuficiencias que presenta el concepto de igualdad y sus repercusiones educativas, al ser tratado desde los marcos conceptuales utilizados por las políticas de igualdad y por la transversalidad de la reforma educativa de 1990. Se sugieren, como correctores, otros referentes teóricos surgidos en el ámbito de los estudios de la mujer o próximos a sus propuestas: el pensamiento de la diferencia y el pensamiento complejo.

Desde pequeña soñó un lugar en el mundo —ella no sabía que ésa era su búsqueda— y lo formuló como *llegar a ser una mujer que mereciese la pena* (¿para quién?). Su fantasía estaba poblada de heroínas con una vida capaz de alterar la historia de todo un pueblo: líderes y guías ellas. La realidad discurría por otros derroteros. Veían, sino, un fragmento del diálogo sostenido con un funcionario que tomaba datos para hacerle su primer DNI:

— «¿En qué trabaja tu mamá, guapa?»

— «No..., es ama de casa»

— «¡Ah!, sus labores».

Sus labores, eufemismo acuñado que en su interior sonó como una detonación: *no ser, no lugar, existencia de segundo orden*.

No importó. Chica joven y que empezaba a estudiar, estaba decidida a ser *alguien*, ¿quién? neutro: no lo tenía muy claro. Nueva dificultad: eligió Historia, una carrera etiquetada como femenina. No importa, continuó su pelea. *Ser alguien* era tener relevancia social y para esto, lo que realmente funcionaba era el modelo de «ellos»: ser inteligente (como ellos), eficaz (como ellos), ser... con un plus: medir

1.80 cm y resultar agradable y guapa (como quiera que ellos entiendan lo femeninamente agradable y guapo). Dispuesta a conseguir el ansiado *ser*, la muchacha incorporó el modelo y lo aderezó con algunos postulados feministas en boga (lucha por la igualdad, equiparación de derechos, etc.).

Empeñó cada minuto de todos sus presentes en romper el *techo de cristal*. Como investigadora en ciernes, se hizo beligerante al elegir el tema de su tesis (el director de departamento consideraba más interesante el estudio de la burguesía lanera en Castilla que el estudio de la emergencia de los movimientos de mujeres, para el mismo territorio y en el mismo periodo). Como profesora de futuros maestro/as — y sin merma del rigor que la disciplina que impartía requiere— se esforzó por promover en el alumnado actitudes no sexistas e intentó avezar sus cabezas en los análisis pertinentes. La pretensión era simple: propiciar un orden de realidad distinto del vigente y acogedor, también, de la *otra* mitad de la especie humana.

Así llegó casi a los cuarenta, *vulgo*: década temible en la vida de una mujer. Llegó con unas cuantas preguntas entre pecho y espalda: ¿qué mujer soy?, ¿de qué me ha servido tanta «igualdad con el hombre», si no he logrado ser yo misma?, ¿cómo defino hoy «una mujer que merece la pena»? ¿es posible hacerlo?, ¿dónde han estado las trampas en esta historia?...

Vuelta a empezar-continuar con una reflexión comenzada hacía veinte años, salvo una pequeña diferencia: el pacto consigo misma para no volver a subordinar pensamiento ni actividad y para encajar las contradicciones que de ahí derivasen. Y ello, aunque el resultado no se juzgara merecedor de la excelencia académica.

Conjuguen los verbos del anterior relato en primera persona y estarán ante un tramo de mi propia historia; manténgalos en tercera, tiempo presente, y se encontrarán con un problema de envergadura educativa que abordaré a continuación en alguno de los aspectos que, a mi entender, aparecen como más urgentes.

La educación para la igualdad de oportunidades. Planteamiento de un problema

Con educación para la igualdad de oportunidades o educación en el sistema sexo-género¹ nos estamos refiriendo a un aspecto de la educación relativo a una dimensión del ser humano como sujeto perteneciente a una comunidad social y política determinada (Bárcena Orbe, 1995, p. 285).²

La necesidad conocer cómo se está fomentando este aspecto en la educación, nos lleva a preguntarnos sobre el concepto de igualdad y la contribución a ella, tanto de las políticas europeas de igualdad de oportunidades desarrolladas en los últimos años, como de la transversalidad, fórmula recientemente acuñada por la reforma educativa española.

El discurso feminista ha sostenido planteamientos diferentes a lo largo del tiempo respecto al *concepto de igualdad* y sus aplicaciones educativas, dependiendo de la tradición y el marco teórico feminista al que se adscribiese (Acker, 1987). Así, el concepto de igualdad se ha entendido desde la plena equiparación con el mundo de los hombres, como único objetivo, a la reivindicación de una diferencia no discriminatoria. Se plantea un dilema —que afecta al concepto de igualdad y a las estrategias que la fomentan— entre universalidad (ser lo mismo que los hombres, pertenencia a la misma especie y ser, por tanto, iguales) y diversidad (ser diferentes de los hombres, en la reproducción biológica y en la construcción del género a través de la socialización) (Freixas, 1994, p. 167).

La LOGSE ofrece la transversalidad como una fórmula que permite abordar distintas problemáticas de interés social a través de currículo; asimismo, establece como uno de los principios que ha de estar presente en la educación la no discriminación por razón de sexo y propone el tratamiento de la igualdad de oportunidades como un tema transversal.

Ahora bien, el enunciado de este principio, sin más precisiones, plantea algunas dificultades. Homologa lo femenino a lo masculino porque el referente simbólico se mantiene intacto, al seguir considerando al hombre como sujeto y eje de toda experiencia, que define lo femenino como *lo otro*. Entendido así, el marco conceptual y de actuación se limita a una perspectiva de igualdad exclusivamente referida a los derechos masculinos. Además, la categorización de la igualdad de oportunidades como tema transversal, en la práctica de la escuela, muchas veces dificulta profundizar sobre el sentido que tiene ser hombre o mujer, en la sociedad en general y en la educación en particular. Los temas transversales hacen referencia a problemas que es necesario cambiar, solucionar o mejorar; pero se abordan a partir de un sujeto abstracto que se dice universal y elude la diferencia sexual femenina. Una diferencia que, lejos de ser un problema, es una riqueza humana, algo que viene dado en el mundo y, por tanto, en la escuela y que debe reconocerse.

Así, nos encontramos ante una insuficiencia de la transversalidad que se ha llegado a expresar como la necesidad de plantear un tema que fuese «transversal de transversales», que no se reduzca a la transformación de las construcciones culturales discriminatorias de género. La diferencia sexual pertenece a otro orden de la realidad y del pensamiento, distinto al de las prácticas sociales injustas o nocivas para el conjunto de la humanidad, como son la subordinación de las mujeres (Mañeru, 128).³

Por su parte, las políticas de igualdad de oportunidades en el ámbito de la educación, al surgir en un marco de reivindicación de derechos, también presentan límites.⁴ Es un marco que resulta inadecuado desde el punto de vista conceptual y práctico. Contiene elementos reduccionistas que impiden profundizar en el sentido de la libertad humana, femenina y masculina, porque limitan el referente a

los derechos elaborados desde la experiencia de los hombres, sin cuestionarlos. Además, es una perspectiva que piensa prioritariamente en el futuro y siempre en términos comparativos a lo masculinamente determinado, sin atender a lo que está ocurriendo. Este modo de operar tiene efectos paralizantes para mujeres y hombres.

Simultáneamente a los programas para la igualdad, se han venido desarrollando formas de pensamiento y prácticas docentes que consideran la humanidad sexual: hacen un reconocimiento expreso de la diferencia sexual como una diferencia primaria que debe tener una representación simbólica y social en cualquier espacio y, por supuesto, en la educación. Esto, que parece obvio para abordar de forma concreta la educación femenina, se resiste a ser pensado cuando el punto de partida es la afirmación de un sujeto neutro que no existe, pero que protagoniza teóricamente las políticas de igualdad.

Estudios de la mujer y currícula

Hemos asistido secularmente a la ausencia de las mujeres en los procesos de creación cultural. Los estudios de la mujer pretenden, como objetivo último, la abolición del género como realidad cultural opresiva para conseguir el acceso de las mujeres al conocimiento, a los recursos disponibles, a la autoestima necesaria y a la libertad. Incluir a las mujeres en el conocimiento formalizado supone un complejo proceso de redefinición del conocimiento que haga de sus experiencias un objeto básico del saber, conceptualice a las mujeres como agentes activos en la creación del conocimiento e incorpore sus perspectivas en la cultura. Esta comprensión implica la construcción de un *corpus* teórico en el que las mujeres sean agentes del conocimiento. Ello permitirá modificar un currículum de formación del profesorado y de niños y niñas —tradicionalmente centrado en el varón— si se quiere que este currículum contribuya de manera profunda al cambio social, objetivo último de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales.

Con este fin, la conceptualización teórica sobre el género y su vertiente educativa es tarea fundamental que debería estar en la base de la modificación de los diferentes currícula, si no queremos quedarnos en tópicos evidentes que, a nuestro entender, dificultan el progreso del pensamiento y un avance en la acción, además de dar al tema un aire simple y machacón. La profundización grupal en el marco teórico puede evitar errores habituales: algunos conceptos, en ocasiones, se dan por supuestos cuando en realidad se conocen poco o de forma confusa; en otras, se presume un acuerdo intelectual, cuando se desconoce si verdaderamente el marco teórico es común.

Ahora bien, con ser importante para las mujeres que trabajamos en la didáctica de las ciencias sociales la posibilidad de acceder a las herramientas del conocimiento legitimado, ésta no es una condición suficiente para nuestra libertad, porque «es nuestra libertad la que garantiza la igualdad entre los sexos y no al revés» (Piussi, 1991). Llegados a este punto, nos preguntamos por los marcos teórico-prácticos adecuados para pensar acerca de la liberación femenina hoy y para favorecer que ésta tenga lugar en la educación (Mañeru, 1996, p. 127). Apuntaremos a continuación dos de ellos —la pedagogía de la diferencia y el pensamiento complejo— como singularmente potentes para subsanar las insuficiencias hasta aquí detectadas.

Pedagogía de la diferencia y pensamiento complejo

Se trata de conseguir el pleno acceso de las mujeres al conocimiento, a los recursos disponibles y a una autoestima necesaria, así como a la libertad, entendida como una liberación del miedo y del acoso a los que se ve sometida la mujer desde niña (Freixas, 1984, p. 167).

La pedagogía de la diferencia se basa en la práctica de unas relaciones que hacen circular la autoridad femenina, de modo que éstas permitan a las alumnas crecer partiendo de sí mismas y teniendo como modelos de referencia a otras mujeres. Supone ponerse y poner a las niñas en el centro de la escuela. Para Anna María Piussi (1991), traducir la diferencia sexual en la práctica educativa consiste en «dar vida a lo real, dotar de existencia a la realidad», realidad que supone hombres y mujeres, seres sexuados y no neutros universales. La práctica de esta pedagogía, sustentada en el pensamiento de la diferencia,⁵ puede ser un modo de llevar a cabo las recomendaciones de la Conferencia de Pekín, cuando en sus documentos señala que —por encima de los procedimientos tradicionales— es necesario pensar y actuar desde sí, teniendo en cuenta la propia experiencia y el conocimiento acumulado durante siglos, dando significado y valor a la práctica política de la relación entre mujeres.

Hemos señalado como pertinente, también, la epistemología de la complejidad —en el sentido en que Hidalgo Villaroya (1996) la utiliza— que entiende la ciencia como una construcción social que no refleja lo real, sino que traduce la realidad en teorías cambiantes y refutables (Morin, 1984) y que permite hacer el análisis entre diversos elementos de un sistema de forma no excluyente ni unidireccional. En el mismo sentido, pueden ser pertinentes algunos aspectos del trabajo de Lipman (1997): su planteamiento de los límites y las contradicciones de la racionalidad y su conciencia de la necesidad de buscar una salida asentándola sobre las bases de un humanismo radical, crítico y problematizador (p. 58); su propuesta

de la *comunidad de investigación* como relevante para el trabajo epistemológico y pedagógico en el aula; y su concepción del pensamiento complejo y del conocimiento como algo que se reconstruye permanentemente de forma intersubjetiva.

Bibliografía

- ACKER, Sandra (1987): «Feminist theory and the study of gender and education». *International Review of Education*, 33, 419-435.
- BÁRCENA ORBE, Fernando (1995): «La educación moral de la ciudadanía. Una filosofía de la educación cívica». *Revista de Educación*, 307, 275-308.
- CAVARERO, Adriana (1992): «Equality and sexual difference: amnesia in political thought», en BOCK; JAMES (eds.), *Beyond equality and difference. Citizenship, politics and female subjectivity*. Londres: Routledge.
- FREIXAS; FUENTES-GUERRA (1994): «La reflexión sobre el sistema sexo/género. Un reto en la actual formación del profesorado». *Revista de Educación*, 304, 165-176.
- GARCÍA DÍAZ, Eduardo (1995): «La transición desde un pensamiento simple hacia un pensamiento complejo en la construcción del conocimiento escolar». *Investigación en la Escuela*, 27, 7-20.
- GORE, Jennifer (1992): «La ética foucaultiana y la pedagogía feminista». *Revista de Educación*, 297, 155-178.
- HIDALGO VILLARROYA, Encarna (1996): «¿Qué pierde la Historia cuando las mujeres no están?». *IBER*, 7, 25-34.
- LIPMAN, Matthew (1997): *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- MAÑERU; JARAMILLO; COBETA (1996): «La diferencia sexual en la educación, las políticas de igualdad y los temas transversales». *Revista de Educación*, 309, 127-150.
- MORIN, Edgar (1984): *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos.
- MURARO, Luisa (1994): «Autoridad sin monumentos». *DUODA, Revista d'Estudis Feministes*, 7.
- PIUSSI, Anna María (1991): «Un mondo che asseconda la nascita», en CIPOLLONE (coord.) *Bambine e donne en educazione*. Milán: Franco Angeli Editore.
- RIVERA, M. Milagros (1994): *Nombrar el mundo en femenino*. Barcelona: Icaria.

NOTAS

1. Entendemos por *género* la construcción social de las diferencias en torno al sexo. Como tal construcción social, no es universal; los rasgos que se atribuyen a cada género varían en cada sociedad y en cada época. Estas diferencias han fundado históricamente la desigualdad y la discriminación, la subordinación del género femenino al masculino y la asunción o imposición de esta identidad a través de la socialización.

2. Como se señala en el proyecto americano CIVITAS, «todo ciudadano tiene el derecho a determinar el rol que desea jugar dentro del proceso político. Con el objeto de poder realizar decisiones inteligentes, y como ayuda en su proceso de autodefinición, los ciudadanos deben comprender las diferentes tradiciones relativas a las obligaciones cívicas, puntos de vista alternativos sobre derechos y responsabilidades cívicas, medios efectivos de participación y problemas más habituales que plantea la ciudadanía» (Center for Civic Education, 1991).

3. «La igualdad es un principio jurídico: el denominador común presente en cada ser humano a quien se otorga justicia. La diferencia es un principio existencial que concierne a los modos del ser humano, a la peculiaridad de sus experiencias, de sus finalidades, de sus aperturas, de su sentido de la existencia en una situación dada y en la situación en la que quiere darse. La que se da entre el hombre y la mujer es la diferencia básica de la humanidad.» LONZI, Carla (1970), citada en LIBRERÍA DE MUJERES DE MILÁN (1991), *No creas tener derechos*. Madrid, Horas y horas.

4. «La política de reivindicaciones, por más que sean justas, por más que sean sentidas, es una política subordinada y de la subordinación, porque se apoya sobre lo que resulta justo según la realidad proyectada y sostenida por otros y porque adopta, lógicamente, sus formas políticas» (Librería de mujeres de Milán, 1991).

5. Ver CAVARERO, 1992; MURARO, 1994; RIVERA, 1994. La producción sobre este tema es abundante.

El sexismo en el aula

ANA M. ALONSO GUTIÉRREZ
Universidad de Oviedo

RESUMEN

La Ley General de Educación de 1970 establece la escuela mixta, dando con ello el primer paso en la consecución de una escuela coeducativa. Sin embargo, el logro de la coeducación está aún lejos de alcanzarse, ya que los sesgos sexistas y androcéntricos están tan arraigados en nuestra sociedad, que el profesorado, de forma subliminal e inconsciente, transmite mensajes sexistas que es necesario erradicar de las aulas.

Modificar dicha conducta docente exige una previa toma de conciencia con la situación de hecho existente. Para conseguir esa meta no es suficiente un discurso teórico, sino que es necesario que el sujeto se convierta en observador de la citada realidad. Las hojas de registro de observaciones constituyen un instrumento al servicio de la toma de conciencia con la transmisión inconsciente de mensajes sexistas en las aulas.

1. Transmisión inconsciente de mensajes sexistas en el aula

Con anterioridad a la Ley General de Educación de 1970 existía una escuela masculina y otra femenina, que significaba la separación o división de la misma en función del sexo, y que se justificaba porque, según la ideología dominante en el momento, los roles sociales que los hombres y mujeres tenían asignados, tanto en el ámbito de lo público como en el de lo privado, eran diferentes. La escuela, que es preparadora para la vida, se rige por unos códigos que tienen como misión desarrollar en el alumnado los modelos que los adultos deciden y que la sociedad demanda, y en ese sentido, algo que ya la Escuela de Frankfurt se cansó de repetir es la influencia que la sociedad ejerce en los procesos educativos.

En el anterior contexto de escuela separada en razón del sexo, surgen, a partir de los años sesenta, los movimientos renovadores de la enseñanza, cuya preocupación última consistía en orientar el proceso de enseñanza/aprendizaje hacia la formación de personas felices y capaces de desenvolverse y de relacionarse de forma satisfactoria en el mundo en el que estuviesen inmersos. Esas elogiosas intenciones renovadoras no supieron, sin embargo, generar las medidas necesarias para conseguir la socialización del alumnado en un plano de igualdad y la formación del mismo para participar activamente y de forma igualitaria en el mundo futuro al que deberían contribuir a mejorar. Los currícula escolares no se plantearon la posibilidad de contribuir a la erradicación de los estereotipos de género, muy arraigados en la sociedad, y definidores de culturas sexistas y androcéntricas que se caracterizan por ser opresoras y no generadoras de bienestar.

A partir de la ley de Villar Palasí (LGE de 1970) la escuela se hace mixta, marcando el primer paso en el camino que, dentro de la institución escolar, conduce a la erradicación del sexismo. Sin embargo, a pesar del tiempo transcurrido desde esa primera iniciativa, y pese a que el currículum de la Educación Primaria, nacido al amparo de la LOGSE, incorpora la «Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos» como tema transversal, en la actualidad, puede observarse que se ha avanzado poco en ese terreno, por lo que cabe pensar en la posibilidad de que en las escuelas se esté contribuyendo a que permanezca el modelo de sociedad patriarcal, aunque los maestros y maestras manifiesten, en general, ser partidarios de una educación no sexista.

Es evidente que la escuela no es el lugar en donde el alumnado comienza a tomar conciencia de los diferentes roles que la sociedad asigna a cada sexo. En el campo del psicoanálisis se han realizado importantes estudios que explican cómo la identidad masculina y femenina se van construyendo desde el nacimiento, y cómo la toma de conciencia de los roles de género influyen en la vida social de mujeres y varones; al mismo tiempo, indican que la división sexual del trabajo en la familia actual, especialmente la asignación de la crianza de los hijos/as y de las tareas domésticas a la madre, contribuyen a que los niños y las niñas vayan conformando desde la infancia estilos de vida diferentes. Chorodow (1978), analiza la forma en que se gestan las diferencias de género, y señala que solamente a través de la desaparición de los roles de género en la familia, puede desaparecer la discriminación de la mujer.

Si bien la discriminación sexista no se origina en la escuela, y tampoco es en las aulas en donde se transmiten de forma intencionada los estereotipos de género, sí es en la institución escolar en donde esos estereotipos pueden reforzarse o combatirse. Por esa razón, no es desacertado pensar que quizás la escuela esté jugando un determinado papel en la lentitud con que se avanza en la desaparición del sexismo. Piñeiro (1997), citando a Apple y Franklin, dice que las escuelas consagran la

desigualdad ante el trabajo y el diferente papel que las personas pueden asumir en su vida adulta.

Tal vez la participación de la escuela en la pervivencia de la desigualdad de oportunidades de ambos sexos radique en que el profesorado, de forma involuntaria e inconsciente, emite mensajes verbales y gestuales muy sutiles, que sirven para reforzar los sesgos sexistas y androcéntricos institucionalizados en nuestra sociedad; reforzamiento que constituye el vehículo de transmisión del sexismo en las aulas.

Ese proceder sexista del profesorado, al realizarse de forma inconsciente, es difícil de erradicar de la escuela, puesto que es necesario tener conciencia de una determinada situación para disponerse a modificarla. A ese respecto, es conveniente que en las Escuelas de Magisterio se conciencie al futuro profesorado de esas prácticas o actitudes sexistas inconscientes que, a través del lenguaje verbal o de mensajes transmitidos mediante gestos o actitudes, se pueden desarrollar en las aulas, generando discriminación en función del sexo. Y todo ello con la finalidad de que el futuro profesorado aprenda a actuar de manera oportuna y sea capaz de adoptar las medidas de intervención necesarias para procurar una escuela coeducativa que sirva de punto de arranque para la consecución de una sociedad más justa.

Son ejemplos de la transmisión en la escuela de esos sutiles mensajes sexistas que van calando en el alumnado más joven, los siguientes: utilización del masculino genérico; utilización de adjetivos distintos para calificar a niñas y niños; nombrar por su diminutivo solamente a las niñas; que el profesorado requiera la participación de los niños con más frecuencia que la de las niñas, por lo que supone de ayuda para acostumbrarse a intervenir en público y para asumir el protagonismo del aula, haciendo niños capaces de tomar la palabra de forma espontánea y niñas que sólo intervienen cuando se las invita; admitir solamente el llanto de las niñas porque «los hombres no lloran»; utilización de tonos de voz diferentes para dirigirse a cada uno de los sexos, dando una imagen de fortaleza para los niños y de debilidad para las niñas; infravalorar lo femenino a través del lenguaje gestual; generalizar el modelo masculino cuando se pretende dar un tratamiento igualitario a ambos sexos, así, se estimula a las niñas para que jueguen al fútbol junto con los niños, pero no a los niños para que participen en el juego con muñecas; realización de agrupamientos sexistas siguiendo el tópico de «las niñas con las niñas y los niños con los niños»; transmitir, a través de los enunciados de actividades que el alumnado ha de realizar, la imagen de varón que la sociedad patriarcal y machista ha forjado (detentador del poder y de la autoridad, poseedor de los bienes, protector de la familia, ejerciendo profesiones liberales, etc.), y constreñir a la mujer al desarrollo de las funciones que la misma sociedad tradicional le asigna (tareas domésticas, cuidado de ancianos y enfermos, profesiones muy específicas, ser bella, ser afectiva, etc.).

Todos esos mensajes sexistas de transmisión inconsciente, generadores de desigualdades y opresores para las mujeres, pueden percibirse en el aula haciendo uso de la observación. Y dado que, como se dijo con anterioridad, es conveniente que el alumnado de las Escuelas de Magisterio se conciencie con la problemática de la transmisión inconsciente del sexismo en las escuelas para poder ajustar sus actitudes y sus actuaciones a un modelo de intervención en el aula que conduzca hacia la consecución de los fines que se propone lograr la enseñanza de las Ciencias Sociales, se considera:

- Que la toma de conciencia de los futuros docentes con la problemática de la transmisión inconsciente del sexismo en las aulas debe realizarse a través de la propia experiencia, puesto que ese modo de proceder constituye la mejor manera de concienciación.
- Que es necesario ayudar al futuro profesorado a que encuentre el camino para desarrollar dicha observación.

En función de esas dos consideraciones parece oportuno confeccionar unas pautas de observación que sirvan al alumnado de los estudios de Maestro, por una parte, para iniciarse en el registro de observaciones y, por otra, como referencia a la hora de elaborar sus propios materiales para la observación personal de los inconscientes y sutiles mensajes sexistas del docente en el aula.

2. Pautas de observación para el análisis del sexismo en las aulas

ALUMNO: _____

- Nivel en que realiza las prácticas _____
- Número de alumnas del aula _____
- Número de alumnos del aula _____
- Sexo del Tutor/Tutora de Prácticas _____
- ¿Utiliza el Profesor/a el masculino genérico para dirigirse a un grupo mixto de la clase o a la totalidad del alumnado?
Nunca Pocas veces Muchas veces Siempre
- ¿Utiliza el Profesor/a el masculino en vez de utilizar ambos géneros para referirse a un/una alumno/a indeterminado/a?
Nunca Pocas veces Muchas veces Siempre

- Cuando el Profesor/a nombra a las niñas ¿utiliza diminutivos?
Nunca Pocas veces Muchas veces Siempre
- Cuando el Profesor/a nombra a los niños ¿utiliza diminutivos?
Nunca Pocas veces Muchas veces Siempre
- ¿Cuántas niñas son conocidas por el Profesor/a por su nombre en diminutivo? _____
- ¿Cuántas niñas son conocidas por el Profesor/a por su nombre? _____
- ¿Cuántos niños son conocidos por el Profesor/a por su nombre en diminutivo? _____
- ¿Cuántas niñas son conocidas por el Profesor/a por su nombre? _____
- Cuando el Profesor/a se dirige al alumnado, ¿a quién se dirige con más frecuencia?
A los niños A las niñas
- Cuenta el número de veces que el Profesor/a se dirige a algún niño los lunes y los jueves durante la primera hora de la mañana y de la tarde respectivamente.
Lunes mañana Jueves tarde
- Cuenta el número de veces que el Profesor/a se dirige a alguna niña los lunes y los jueves durante la primera hora de la mañana y de la tarde respectivamente.
Lunes mañana Jueves tarde
- ¿Quién asume el protagonismo del aula?
Un o unos niños
Una o unas niñas
Un grupo mixto integrado por _____ niñas y _____ niños
- Los niños ¿toman la palabra por iniciativa propia?
Nunca Pocas veces Muchas veces Siempre
- ¿Cuántos niños son los que intervienen por iniciativa propia en la clase? _____
- Las niñas ¿toman la palabra por iniciativa propia?
Nunca Pocas veces Muchas veces Siempre
- ¿Cuántas niñas son las que intervienen por iniciativa propia en la clase? _____
- El Profesor/a ¿utiliza un tono de voz más suave para dirigirse a las niñas que para dirigirse a los niños?
Nunca Pocas veces Muchas veces Siempre
- El Profesor/a ¿utiliza gestos que infravaloren lo femenino?
Nunca Pocas veces Muchas veces Siempre
- ¿Se estimula a las niñas a participar en juegos o deportes que tradicionalmente fueron practicados por niños?
Sí No
- ¿Se estimula a los niños a participar en juegos o deportes que tradicionalmente fueron practicados por niñas?
Sí No

25 Señala las actividades que se realizan en la clase de Pretecnología:

- | | | | |
|----------------------|--------------------------|------------------------------|--------------------------|
| Marquetería | <input type="checkbox"/> | <i>La realizan las niñas</i> | <input type="checkbox"/> |
| | | <i>La realizan los niños</i> | <input type="checkbox"/> |
| Coser | <input type="checkbox"/> | <i>La realizan las niñas</i> | <input type="checkbox"/> |
| | | <i>La realizan los niños</i> | <input type="checkbox"/> |
| Circuitos eléctricos | <input type="checkbox"/> | <i>La realizan las niñas</i> | <input type="checkbox"/> |
| | | <i>La realizan los niños</i> | <input type="checkbox"/> |
| Tejer | <input type="checkbox"/> | <i>La realizan las niñas</i> | <input type="checkbox"/> |
| | | <i>La realizan los niños</i> | <input type="checkbox"/> |

En cuanto a la distribución del alumnado en el aula:

- 26 ¿Cuántas parejas de niños hay? ____
- 27 ¿Cuántas parejas de niñas hay? ____
- 28 ¿Cuántas parejas mixtas hay? ____
- 29 Si hay grupos de trabajo organizados por el profesor señala su composición en función del sexo:
- Primer grupo: ____ niñas y ____ niños
- Segundo grupo: ____ niñas y ____ niños
- Tercer grupo: ____ niñas y ____ niños
- Cuarto grupo: ____ niñas y ____ niños
- (...)

30 ¿Perpetúa el Profesor/a la imagen masculina que la sociedad patriarcal y machista ha forjado (detentador del poder y de la autoridad, poseedor de los bienes, protector de la familia, realizador de profesiones liberales, etc.) a través del enunciado de problemas, del enunciado de frases para analizar gramaticalmente o para ejemplificar aspectos diversos de los contenidos escolares?

Nunca Pocas veces Muchas veces Siempre

31 ¿Perpetúa el Profesor/a la imagen femenina que la sociedad patriarcal y machista ha forjado (realizadora de tareas domésticas, cuidadora de niños y enfermos, secretaria, maestra, enfermera, ser bella, ser afectiva, etc.) a través del enunciado de problemas, del enunciado de frases para analizar gramaticalmente o para ejemplificar aspectos diversos de los contenidos escolares?

Nunca Pocas veces Muchas veces Siempre

32 Hábitos que el Profesor/a considera propios:

- | | | |
|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|
| De las niñas | | De los niños |
| <input type="checkbox"/> | <i>Limpieza en el trabajo</i> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <i>Ser ordenado/a</i> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <i>Ser obediente</i> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <i>Ser sumiso/a</i> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <i>Estar en silencio</i> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <i>Ser travieso/a</i> | <input type="checkbox"/> |

33 ¿Qué reacciones emotivas se consideran normales en el aula?:

- | | | |
|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|
| Respecto a las niñas | | Respecto a los niños |
| <input type="checkbox"/> | <i>Llorar</i> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <i>Pegar</i> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <i>Discutir (reñir)</i> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <i>Protestar por la tarea</i> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <i>Ser sentimental</i> | <input type="checkbox"/> |

34 ¿A quién encarga el Profesor/a hacer los «recados» de la clase:

Más veces a un niño Más veces a una niña Indistintamente

35 Para los «recados» que exigen un mayor esfuerzo físico el Profesor/a los encarga:

A los niños A las niñas Indistintamente

36 ¿Con qué adjetivos se califica a las niñas?

37 ¿Con qué adjetivos se califica a los niños?

3. Consideraciones finales

La iniciación a la observación está pensada para que la realice el alumnado durante el período de prácticas en las aulas de Educación Primaria, analizándose posteriormente los datos recogidos en las clases prácticas de la asignatura de «Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural» de la Escuela de Magisterio.

Bibliografía

- ASKEN, S.; ROSS, C. (1991): *Los chicos no lloran*. Barcelona: Paidós.
- BONAL, X. (1993): «La discriminación sexista en la escuela primaria». *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 8/9, pp. 140-147.
- CHORODOW, N. (1978): *The reproduction of mothering: psychoanalysis and the sociology of gender*. University of California Press.
- COLECTIVO ESCUELA NO SEXISTA (1984): «Por una escuela no sexista». *Cuadernos de Pedagogía*, 118.
- MORENO, M. (1988): *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.

- PIÑEIRO, M. R. (1997): «El aprendizaje de los roles sexuales en dos manuales de principios de siglo», en ARRANZ, L. (coord.), *El libro de texto. Materiales didácticos. Actas del 5º congreso*. Madrid: UCM.
- SUBIRATS, M.; BRULLET, C. (1988): *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- SUBIRATS, M.; BRULLET, C. (1990): *La Coeducación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- VV. AA. (1987): *Mujer y educación. El sexismo en la enseñanza*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona.
- VV. AA. (1989): «Sexismo en el aula». *Cuadernos de Pedagogía*, 171, 7-34.

De Cristóbal Colón y Américo Vespucio al tratamiento de las desigualdades

MARIANA CANEDO ¹

Universidad Nacional de Mar del Plata y CONICET (Argentina)
estudiante del Programa de doctorado en Didáctica de las
Ciencias Sociales de la UAB

RESUMEN

El análisis de los materiales curriculares concretos pone en evidencia la complejidad implícita en los aprendizajes actitudinales para chicos y adultos, y cuestiona el papel que dichos materiales están cumpliendo. El objetivo de la presente comunicación es analizar el tratamiento didáctico dado al tema de la expansión europea y la invasión/descubrimiento a/de América, y dentro de éste a los valores de igualdad/desigualdad por parte de materiales curriculares concretos (manuales actualmente en uso). Buscando tener en cuenta la influencia de distintas experiencias culturales y editoriales se analizaron cuatro manuales pensados para niños de 8/9 años, dos de ellos realizados en Buenos Aires (Argentina) y otros dos en Florencia (Italia).

La inclusión de contenidos actitudinales dentro de los *currícula* de los sistemas educativos de varios países, no hace más —ni menos— que llamar la atención, una vez más, sobre la necesidad de un enfoque reflexivo sobre el tratamiento de los valores, las normas y las actitudes. El análisis de situaciones concretas de prácticas educativas o de los materiales curriculares ponen en evidencia la complejidad implícita en este tipo de aprendizaje para chicos y adultos. La comunicación que presentamos busca indagar en ese camino.

La expansión europea de los siglos XIV y XV, y específicamente la «invasión» europea a América o el «descubrimiento» de América, constituyen núcleos temáticos especialmente apropiados para abordar conceptos tales como los de igualdad/desigualdad. La relevancia del tema para avanzar en el entendimiento de los procesos históricos universales pasados y presentes no necesita demasiada fundamentación, presentando una clara conexión con acontecimientos europeos y mediterráneos actuales y con la historia de América, en general, a partir de esos si-

glos. Por su claro impacto social, las referencias y conocimientos previos en la sociedad se encuentran bastante extendidos, aún para los más pequeños. Por último, su estudio brinda una cantidad y diversidad de situaciones históricas interesantes para ser abordadas didácticamente, aunque como veremos la elección didáctica por la que se opte puede condicionar notablemente estas posibilidades. ¿Qué sucede en la práctica educativa o con los materiales curriculares?

El objetivo de la presente comunicación es analizar el tratamiento didáctico dado al tema de la expansión europea y la invasión/descubrimiento a/de América, y dentro de éste a los valores de igualdad/desigualdad por parte de materiales curriculares concretos (manuales actualmente en uso). Buscando tener en cuenta la influencia de distintas experiencias culturales y editoriales se analizaron cuatro manuales pensados para niños de 8/9 años, dos de ellos realizados en Buenos Aires (Argentina) y otros dos en Florencia (Italia).²

Ahora bien, la igualdad, en tanto valor global a considerar presenta una complejidad implícita para ser determinada, por constituir una categoría con historicidad propia, por incluir distintos planos de la realidad, etc. Por lo tanto, hemos acudido para determinar su tratamiento en este caso particular, a lo que —por ahora— consideramos su contrapartida, la desigualdad, y desagregado en aspectos relacionados con género, etnia y estatus sociales, entre otros, a partir de situaciones concretas históricas.

Presentamos a continuación una síntesis del enfoque didáctico de cada manual, teniendo en cuenta su marco historiográfico y las actividades propuestas, deteniéndonos en el tratamiento dado a los sujetos históricos, y dentro de estos en los aspectos relacionados con la igualdad/desigualdad.

I. Orientaciones didácticas en los manuales de 4 grado

«Los viajes de Colón», es el título que identifica a la unidad temática de *De viaje* (Santillana, Buenos Aires, 1996) que sintetiza claramente el enfoque positivista elegido. Si bien contextualizado en «una época de adelantos técnicos y geográficos que hicieron posibles sus viajes» (se hace hincapié en la brújula y la carabela, pp. 80-81) y haciendo referencia a la necesidad por parte de los europeos de recuperar el comercio con Asia, Cristóbal Colón es el único sujeto histórico al que se hace referencia (sus viajes, su proyecto, y en una sola oportunidad se habla de su tripulación).³

En *Il Nuovo Mondo* (Giunti Marzocco, Florencia, 1992) se presenta el mismo esquema, pero haciendo hincapié en los viajes que «continúan a Colón». Primeramente en Américo Vespucio («il fiorentino Amerigo Vespucci», como es presentado) por ser el primero que se da cuenta de que estaban frente a un continente (de

allí la denominación de la unidad). A continuación se aborda el primer viaje alrededor del mundo de «Ferdinando Magellano» y «uno dei capitani spagnoli», llamando la atención sobre la comprobación de la esfericidad de la Tierra que dicho viaje significaba.⁴ La unidad temática es la última de historia abordada y se encuentra precedida por temas centrados en la Europa mediterránea, y específicamente en la Italia central.⁵

Las actividades propuestas en estos dos manuales para ser realizadas por los alumnos buscan centralmente afianzar la información brindada en el manual: fundamentalmente el proyecto y ruta del primer viaje de Colón, y los aportes de las expediciones de Vespucio y de Magallanes. Para ello se proponen actividades de ubicación de rutas y lugares en planisferios. Cabe tener presente que si bien se abordan temas de geografía física, descriptiva, en ambos manuales (relieve, ciudades, caminos, etc.), no se ha abordado hasta esta unidad ningún tema a escala mundial o presentado siquiera un planisferio, y que las referencias suelen mantenerse a nivel del país y/o provincia a la que pertenecen los chicos. En el caso de Santillana la actividad es aun más compleja ya que se presenta un planisferio de la época —sin América— y se solicita se ubique a los continentes y señale diferencias con uno actual.

Otra actividad compartida es la de obtener información sobre fragmentos de una fuente: un texto escrito, descripciones de Colón, Américo Vespucio, etc. o, de un grabado de la época sobre la descripción de una isla o de los indígenas, etc.

El tercer texto considerado *Manual Aique Multiciencia* (Aique, Buenos Aires, 1996) bajo el título de «La aventura de Colón. Descubrimiento, conquista y colonización de América» mantiene la línea historiográfica de los textos anteriores incorporando más información. Sin embargo, al continuar el proceso histórico más allá de los viajes se habla de «conquista», «de las guerras», se define la evangelización, la encomienda y la mita (sin lograr evitar un nivel importante de complejidad en la presentación de dichos conceptos). Se hace referencia a nuevos sujetos históricos: «los españoles», «los europeos», «reyes», «los encomenderos», también además de «los indígenas», se distingue entre «aztecas», «incas», «araucaños» y «pampas», y de «los jefes indígenas».

En el apartado denominado «Las guerras» se intenta, por primera vez de manera explícita, avanzar sobre explicaciones de las situaciones de conquista relacionando distintas variables, poniendo en evidencia aspectos de desigualdad.

«Entre los indígenas y los españoles había una gran desigualdad. Los conquistadores traían armas de fuego y, sobre todo, caballos, el arma fundamental de la Conquista. Los indígenas luchaban con lanzas, hondas, arcos y flechas. Para combatir, los españoles elegían las llanuras, en las que sus caballos y sus perros podían correr más rápido que sus enemigos. Los indígenas, en cambio, preferían las sierras; ese terreno les era familiar; allí podían tender emboscadas y refugiarse en guaridas secretas.

Finalmente, los españoles vencieron. Triunfaron rápidamente sobre grandes imperios, como el azteca y el inca. Pero les fue más difícil derrotar a los indígenas que vivían dispersos en vastos territorios, como los araucanos en los Andes o los pampas en el sur de América, porque los conquistadores sometían a una tribu y siempre quedaba otra que se resistía» (p. 82).

Más allá de la simplificación excesiva de algunos argumentos, de la ausencia de trabajo anterior en el libro sobre el concepto de imperio, o sobre los aztecas, incas, etc.⁶ y de la contradicción que supone la situación de los araucanos y los pampas con las argumentaciones dadas (incorporan «rápidamente» armas europeas y el uso del caballo, y viven en llanuras —espacio preferido por los españoles—), es este el único intento de explicación a la conquista expuesto en los textos, y que además busca hacer notar la diversidad de situaciones de conquista.

También se incorpora un tipo de análisis diferente al esbozar las creencias de los «españoles» (derecho a imponer la cultura europea por considerarla naturalmente superior), de los aztecas y de los incas (sobre el origen divino de los conquistadores).

Manteniendo un eje de análisis seguido por la editorial, para todo el manual, se presenta una iniciación al trabajo con fuentes por parte de los historiadores (por ejemplo, «Cómo conocemos los viajes de Colón?» o, a través de «la voz de los vencidos» se presenta un fragmento del «Chilam Balam, documento maya») También se hacen explícitas la existencia de distintas posturas historiográficas, permitiendo así que la finalización de la unidad se plante bajo el título «Choque o encuentro?». Intentando enunciar los fundamentos centrales de cada postura se plantea:

«Millones de aborígenes murieron durante la Conquista, ya sea en combate o por las enfermedades que les transmitieron los españoles. Por eso, para muchos historiadores la invasión española de América fue un choque brutal que destruyó culturas indígenas muy avanzadas.

Otros historiadores piensan que la Conquista fue un encuentro entre dos culturas, la de los indígenas y la de los españoles. Después de las guerras, dicen esos historiadores, los españoles convivieron con los indígenas. Comieron alimentos americanos que no existían por entonces en Europa, como la papa, el tomate, el maíz, el cacao. Se casaron con mujeres indígenas y tuvieron hijos mestizos. Para estos historiadores, con la Conquista de América se produjo una mezcla entre las costumbres y las formas de vida de los europeos y de los indígenas. En la nueva sociedad americana se conservaron aspectos de la cultura indígena, como por ejemplo, algunas formas de trabajar, algunas palabras, creencias, gustos. Sin embargo, la Conquista impuso en la nueva sociedad americana el predominio de los principales rasgos de la cultura europea: la religión, el idioma, la organización del trabajo» (p. 83).

En los dos libros editados en Buenos Aires se plantean algunas actividades para relacionar pasado-presente. En *De viaje*, por ejemplo se pide comparar los viajes

en la actualidad y en la época estudiada, mientras que en *Multiciencia* se avanza en la generalización del caso estudiado, aportando elementos en la construcción del concepto de guerra de conquista. Así se plantea:

«Conocé otros ejemplos de guerras en las que un pueblo haya ocupado el territorio de otro? Cuáles? Elegí un ejemplo de esas guerras y averiguá en qué situación quedaron los vencidos» (p. 83).

El cuarto manual que hemos analizado, *I Documenti e il tempo* (Florencia, Giunti Marzocco, 1992) plantea en varios aspectos rupturas didácticas importantes. En primer lugar a través de tres unidades temáticas denominadas «El resto del mundo» se desarrolla Oriente (India y China), Africa, y América, finalizando tras un capítulo dedicado a «El Renacimiento» con una síntesis sobre los descubrimientos geográficos. En cada unidad se presenta una síntesis argumental general, que es profundizada en distintos aspectos a partir del extracto de una fuente (crónica o ilustración, de orígenes variados), y con una breve argumentación de un historiador (con nombre y apellido, presentado como especialista en el tema). Para el caso de América, el relato inicial comienza con el poblamiento de América, otorgando historicidad a dichos pobladores. Se hace hincapié en que el concepto de «indios» (siempre escrito entre comillas) es una denominación utilizada por los europeos al llegar a América a partir de una concepción errónea, refiriéndose a cada pueblo por su denominación específica que si bien es también de origen europeo, permite una distinción importante entre los pueblos.

Se incorpora en el análisis, por vez primera, a América del Norte. Por ejemplo, tras mencionar a «le civiltà dei popoli Incas, Maya, Aztechi» plantea que:

«Conemporaneamente nelle regioni del Nord America numerosi popoli vivevano dei caccia e di agricoltura nomade» (p. 84).

También se presenta, entre una gama variada de fuentes, un fragmento de un «canto Sioux», o al realizar una síntesis de la expansión europea a nivel mundial (las principales expediciones) se incorporan los viajes de los ingleses hacia América del Norte, junto a los españoles y portugueses.

Las actividades propuestas, fundamentalmente los *multiple choice*, inducen a reflexiones que sintetizan los temas tratados, o que llevan a reflexionar sobre situaciones concretas. El eje central que articula la presentación de la información y las actividades es la dominación/sumisión (la selección de párrafos de Las Casas, y de los grabados, y los títulos planteados en cada actividad, como «La distruzione degli Indios» o «Gli Indios dipingono la sottomissione»). Ahora bien, más allá de presentar este manual, bajo nuestra concepción, una mayor riqueza didáctica en el tratamiento del tema, queremos llamar la atención sobre cómo un enfo-

que cercano a la matriz estructuralista, ubica a los indígenas como sujetos históricos pasivos.

II. Consideraciones finales

Iniciamos la presente comunicación con el objetivo de indagar sobre el tratamiento dado dentro de distintos enfoques didácticos a los valores de igualdad/desigualdad en materiales curriculares en vigencia a partir de un tema en común, la expansión europea y la invasión a América, para niños en torno a los 9 años. No resulta sorprendente plantear que el enfoque historiográfico elegido en cada oportunidad condiciona las posibilidades del tema en general y muy particularmente en el abordaje de los valores de igualdad/desigualdad. Pero lo que sí nos ha llamado la atención es la primacía —todavía hacia fines del siglo XX— del enfoque positivista en los textos analizados. Con su ya criticada aparente búsqueda de neutralidad, a partir de dicho enfoque se centraliza la concreción de procesos históricos de envergadura tales como la invasión europea a América, o el descubrimiento de, a partir de un protagonista, quien concentra las virtudes de lo realizado, en este caso en una época de avances tecnológicos. Una primera diferencia cultural aparece en la selección del dicho protagonista, mientras Colón es el eje indudable de la hazaña realizada en los textos realizados en Buenos Aires, en los textos realizados en Florencia este lugar es fuertemente disputado por el florentino Américo Vespucio y por Hernando de Magallanes. De la misma manera, el papel de España o los reyes españoles bajo cuyo reinado se realizan las expediciones es desplazado hacia el rey de Portugal. Como hemos señalado este sesgo nacionalista (regionalista) genera mayores dificultades en la presentación de contenidos vinculados con el tratamiento del espacio y de las construcciones político-jurisdiccionales.

Las actividades propuestas para ser realizadas por los alumnos buscan acentuar el contenido presentado en el marco de «los hechos y los personajes» y de la geografía descriptiva (a nivel mundial). Llegado a este punto, uno no puede dejar de cuestionar qué sentido tienen estas unidades temáticas para los alumnos y compartir la apatía que se manifiesta por bastantes adolescentes cuando el tema es retomado en su escuela secundaria. Hemos aludido a la presentación de características del conocimiento histórico en uno de los manuales, pero el hincapié realizado al tratamiento con fuentes y la ausencia de otras características en la construcción de dicho conocimiento, vuelve a dejar en evidencia el enfoque positivista presentado. De todas maneras, creemos que se da un paso positivo al presentar las consideraciones de dos grupos de historiadores sobre la caracterización de invasión o encuentro. La actividad, en este caso, va más allá del caso presentado, interrogando a los alumnos sobre su conocimiento de otras guerras de conquista y la situación

de los vencidos, buscando la generalización de dichos conceptos más allá del tiempo y del espacio.

De todas maneras, ya nos hemos detenido en explicitar que las diferencias mayores en los enfoques se centran en el tratamiento didáctico dado al tema en *I Documenti e il tempo* desde el encuadre historiográfico, la presentación del tema, las fuentes y las actividades seleccionadas. El eje central que explícitamente organiza las unidades es el de dominación/sumisión; su tratamiento enriquece el de los anteriores enfoques didácticos, sin embargo, ubica a los «indios» como sujetos históricos pasivos.

¿Qué queda para el tratamiento de los valores dentro de los contextos planteados? Los valores asignados a los sujetos históricos es un tema prácticamente nulo, con la excepción de la carga implícita que se le da desde el positivismo al protagonista seleccionado. Una vez más las mujeres (ni entre los europeos ni entre los americanos) aparecen en este proceso histórico (sólo una mención a la reina Isabel «y su esposo el rey Fernando» o a la emperatriz Teodora en una reproducción al mosaico de Ravenna), pero tampoco lo hacen en el resto de los temas abordados (con excepción de *I Documenti...*). Dentro de los hombres no aparecen diferencias de edad, o de pertenencia a distintos sectores sociales (con la referencia única a «los jefes indígenas», a los reyes de España o Portugal). Sobre la pertenencia a distintos grupos étnicos el tema solo aparece en algunos casos en relación con las poblaciones americanas, y de manera individual se ubica el lugar de nacimiento para Colón, Vespucio, y Magallanes. Un primer nivel de distinción es la mención de las culturas aztecas, incas y mayas, para también incorporar a los araucanos y los pampas (en el caso de Multiciencia de Aique).

Como complemento de lo dicho, puede plantearse que lo que sí aparece es una ausencia de valorización a partir de la no consideración (por ejemplo, de las tripulaciones que llevaron adelante las expediciones); la escasez de sujetos históricos en el proceso estudiado es llamativa, y esto sin entrar en análisis de género, edad, etnia o status social.

La situación en que son presentados los indígenas es compleja. Pueden prácticamente no ser considerados, o ser los buenos e inocentes de una historia que les asigna el papel de pasividad. También se los ubica en situaciones de desigualdad, de diferencia: por ejemplo, en varios textos se reproduce un fragmento de Colón donde describe la ausencia de vestimenta por parte de los indígenas que se encontraban «como habían nacido», y se trabaja sobre dicha imagen, fijándola. Tal vez, esta situación de diferencia (andar desnudos) que implícitamente aparece en los textos asociada a cierto primitivismo, ganaría en riqueza al ser contextualizada en una isla del Caribe, en plena primavera, o al ser comparada con cómo se visten —o no se visten— la gente que hoy en día concurre a esas, y otras, playas (de qué origen son, etc.).

La igualdad, en el plano jurídico, o como parte de la conciencia individual, puede constituir un valor a alcanzar; y las prácticas de desigualdad, en tanto privilegio no ganado, rechazadas. Pero resulta interesante señalar que también existe una desigualdad enriquecedora. No constituye un problema que seamos desiguales, el problema es que la desigualdad sea una excusa para permitir o fomentar la injusticia.

¿Qué difícil puede resultar hacer inteligible la información dada por los manuales para un supuesto adulto que careciera de otro tipo de información! ¿Qué es lo que puede lograrse a partir de ellos? Más allá de las diferencias planteadas, los tratamientos didácticos presentados en los manuales analizados contribuyen directamente a la construcción de estereotipos sociales. Esos mismos estereotipos que, paradójicamente, son considerados uno de los obstáculos centrales en la formación del pensamiento social de los adolescentes.

III. Bibliografía

- BENEJAM, Pilar; PAGÈS, Joan (coord.) (1997): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona, Horsori/ICE de la UB.
- HICKS, David (comp.) (1988): *Educación para la paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula*. Madrid: Morata, 1993.
- MARTÍNEZ, Miquel; PUIG, Josep M. (coords.) (1991): *La Educación Moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Graó.
- VV. AA. (1991): *Actes del Segon Simposium sobre l'Ensenyament de les Ciències Socials*. Vic: Eumo.

NOTAS

1. Universidad Nacional de Mar del Plata y CONICET (Argentina). Estudiante del Programa de doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales de la UAB.
2. Los libros utilizados son:
SANTILLANA (ed.), *De viaje. Ciencias*, Argentina, Ediciones Santillana, octubre 1996, reimpresión. Autores Ciencias sociales: Patricia Piccolini, Mariana Podetti, y Cecilia Sagol.
AIQUE (ed.), *Manual Aique Multiciencias*, Bonaerense (4º grado EGB), Capital Federal, Argentina, Aique Grupo Editorial, segunda edición, octubre 1996. Autores de Ciencias Sociales: Ana Arias, Ricardo Lesser, y Adriana Villa.
CONTI, Ma. Paula y TRANQUILI, Ma. Luisa, *I Documenti e il tempo*, Educazione alla Storia (4 Scuola Elementare), Florencia, Giunti Gruppo Editoriale, 1992. Collana diretta da Giuseppe Lisciani.
LISCIANI, G. (proyecto y dirección), *Strumenti. Guida didattica alle aree disciplinari Storia, Geografia, Studi Sociali* (4), Firenze, Giunti Gruppo Editoriale, 1996.

3. Dado que el libro corresponde a Ciencias (naturales y sociales) se encuentran intercaladas unidades con distintas orientaciones disciplinares. En este caso, continúan a «Los viajes de Colón», «La vida en el mar», y «Ciudades junto al mar». Al finalizar esta última unidad, y tras hacer referencia a las ciudades de la Patagonia argentina, se plantea un apartado sobre «Historia de una vuelta al mundo» donde se sintetiza la experiencia de Magallanes-Elcano, y concluyendo que «[...] mostró que todos los mares de la Tierra, con distintos nombres, eran en realidad un único e inmenso mar, y que los lugares ubicados en sus costas podían comunicarse por barcos. Ese descubrimiento iba a cambiar la historia del mundo» (p. 97). Si bien queda enunciado en el título del apartado, nos ha sorprendido la ausencia de una conclusión sobre la forma de la tierra como principal contribución de la expedición.

4. Resulta curioso que así como se señalaba claramente que Vespucio se encontraba bajo las ordenes del rey de Portugal, en el caso de Magallanes la situación no queda muy clara.

5. Siguiendo el diseño del manual se presentan una serie de «objetivos interdisciplinarios»: para geografía, se trabaja ubicaciones de puntos concretos del primer viaje de Colón en un «mapamundi»; para estudios sociales, comparación de distintos profesionales-exploradores; para educación física, se propone la expresión motora de distintos recorridos («la via delle carovane, la circumnavigazione dell' Africa, la via percorsa da Colombo») a partir de distintos tipos de desplazamientos; en lengua italiana, análisis de un fragmento adaptado de la descripción de Colón sobre los indígenas (distinguiendo entre la información sobre los habitantes, y sobre los comportamientos de los mismos); para ciencia, a partir de un fragmento adaptado del cronista Pigafeta, quien participó en la expedición de Magallanes, describiendo la alimentación durante la expedición y los problemas del escorbuto, se analiza la composición de una buena alimentación actual; matemática, a partir de información dada sobre las capacidades de las carabelas del primer viaje de Colón, se plantean problemas de cálculos; «educazione all'immagine», se solicita la representación utilizando cualquier técnica de la descripción realizada por Colón sobre la isla la Española; en «educazione al suono e alla musica», se propone el acercamiento al folklore andino, y la descripción de algunos instrumentos.

6. Antecede a «La aventura de Colón» la unidad «Empezamos por el principio» que tiene por objetivo la presentación de distintas culturas pre-colombinas y las fuentes con que arqueólogos e historiadores abordan su estudio. El problema central del capítulo es que el contenido se desarrolla presentando a los espacios jurídicos como ahistóricos y existentes desde siempre (ej. «Los indígenas de la provincia de Buenos Aires»).

La enseñanza de valores a través del patrimonio

JESÚS ESTEPA GIMÉNEZ
CONSUELO DOMÍNGUEZ DOMÍNGUEZ
JOSÉ MARÍA CUENCA LÓPEZ
Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía
Universidad de Huelva
Grupo DESYM

RESUMEN

Camino de las postrimerías del siglo XX y ante el gran desconcierto provocado por los rápidos cambios tecnológicos y las antinomias en las que vive inmersa nuestra sociedad, sentimos la necesidad de plantear desde la perspectiva de la Didáctica de las Ciencias Sociales, una seria reflexión axiológica sobre los fines que deben orientar la acción educativa, buscando una plataforma de pensamiento, un marco estratégico y el empleo de instrumentos adecuados que conduzcan a la formación de ciudadanos conscientes y comprometidos con los problemas actuales. Debemos formular propuestas educativas que vayan encaminadas a compatibilizar los valores individuales, como la autonomía o el juicio crítico con los que tienen incidencia en el ámbito comunitario, llámense tolerancia, respeto o solidaridad. En esta búsqueda de identidad individual y colectiva, el Patrimonio se convierte en un recurso virtualmente potente para un encuentro intercultural entre pueblos y naciones, en un intento de conciliar lo específico y singular con lo diverso y plural, teniendo su marco de acción dentro y más allá de la propia escuela. Los centros de difusión e interpretación del Patrimonio, desde su cometido de dar a conocer a los ciudadanos los diversos aspectos que han conformado la vida de distintas sociedades a lo largo del tiempo, les brinda la oportunidad de intervenir y participar en la conservación del mismo, desarrollando una mayor sensibilización social respecto a la destrucción, deterioro o expoliación a que a menudo se ve sometido.

1. Los desafíos de una sociedad plural y la educación en valores

En 1979 Botkin, Elmandjra y Malitza emitían el Informe al Club de Roma bajo la denominación de: *Aprender, horizonte sin límites* y vaticinaban que la Humanidad se adentraba en un período de alternativas extremas, provocadas por los acelerados cambios que se estaban produciendo en el planeta. Muchos de ellos deri-

vados de la revolución tecnológica, los desequilibrios económicos, la degradación medioambiental, el desarraigo de grandes colectivos, la antinomia entre la homogeneización de la cultura o la desintegración cultural de los individuos y sociedades. Con ello estaban alertando de los graves problemas que en las décadas siguientes tendríamos que abordar en el mundo que nos acontece.

Nuestro tiempo histórico no sólo no ha resuelto los fuertes desajustes económicos heredados de antaño, sino que ha producido nuevas áreas de pobreza en distintos países latinos, centroafricanos e incluso en el propio occidente, como es el caso de la antigua Unión Soviética. La crisis de las ideologías, la quiebra del orden político, los desajustes del mercado laboral y la emergencia de nacionalismos, aumentan las tensiones étnico-religiosas y la aparición de nuevas enfermedades en las postrimerías del siglo XX: violencia, drogas, marginación, intolerancia, sexismo, sida y tantos otros problemas que alargarían la lista de los males endémicos que aquejan a nuestro mundo contemporáneo y que convierten a las comunidades sociales en axiológicamente muy complejas y con grandes dosis de desconcierto para sus miembros (Savater, 1996).

En esa permanente ósmosis entre la escuela y la sociedad, la primera tiene que dar respuesta, como tantas veces se ha enfatizado, a «los desafíos del futuro», especialmente en la formación de valores interpersonales que permitan dialogar, cooperar, asociarse y propiciar encuentros de entendimiento en la formulación de propuestas de cambio. Las contradicciones de las nuevas relaciones mundiales se manifiestan con mayor evidencia en el plano cultural, debido a que el volumen de comunicación entre las personas se ha mundializado y en cierto sentido homogeneizado. Como una especie de antídoto contra la uniformidad, cobra fuerza una renovada y explosiva aparición de las especificidades. Comunidades étnicas o nacionales, colectivos urbanos y rurales, entidades de diversa índole, se empeñan en defender los elementos distintivos de su identidad y ello hace necesario una profunda reflexión sobre las finalidades que debe perseguir la educación en los momentos actuales. Debe dotar a los individuos de instrumentos adecuados que le ayuden a descodificar los significados de los problemas sociales y a construir una nueva escala de valores desde muy diversos ámbitos, uno de ellos, la escuela, que desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, debe aportar las claves que faciliten la comprensión y transformación de la vida comunitaria en sentido igualitario, no como enunciado formalista, sino para llevar a una praxis realmente emancipatoria a los ciudadanos.

Es, pues, desde estas finalidades como pretendemos desarrollar la construcción de valores y actitudes, entendiendo que el Patrimonio puede constituirse en un recurso de extraordinaria importancia de cara a trabajar en el aula esas abstractas y generales metas e intenciones educativas, concretándolas para su enseñanza por el profesorado y para el aprendizaje del alumnado.

2. La formación en valores desde la Didáctica de las Ciencias Sociales

El debate en ciernes sobre el tema de las Humanidades nos remite a uno de los problemas nucleares de la didáctica, el de los componentes ideológicos de los contenidos y del conocimiento escolar deseable, sobre el que planea algo más que la cultura académica y que es determinante para la preparación de nuestros jóvenes, para entender el mundo desde la paz, la solidaridad, el respeto, la sensibilización ante los actos de injusticia o para fomentar la necesaria estima y valoración del legado cultural, que en tan diversos campos de la evolución humana hemos heredado y estamos obligados a transmitir. Esas finalidades educativas, ese «ideal de formación», está estrechamente vinculado, en toda propuesta didáctica, a una «plataforma de pensamiento», a una forma de ver el mundo, a una cosmovisión. Parece conveniente, pues, comenzar por definir cuáles son nuestros referentes básicos a la hora de concretar dichos valores en la Didáctica de las Ciencias Sociales, con el fin de plantear con posterioridad cómo puede contribuir la utilización del Patrimonio en la enseñanza de las Ciencias Sociales al desarrollo de tales valores.

Como señala Yus (1994), el proceso socializador que ocurre en la escuela presenta una profunda contradicción: mientras que en los objetivos educativos generales se proclama una formación de ciudadanos autónomos, críticos y solidarios, en la práctica prevalecen valores que sintonizan con la heteronomía, la sumisión y la competitividad. Parece necesario que una educación que se proponga desvelar el profundo abismo existente entre esas intenciones educativas y los resultados formativos que se obtienen, sitúe a la escuela como lugar para la reflexión crítica sobre la realidad (García y Merchán, 1997). Esta reflexión debe permitir el enriquecimiento del conocimiento cotidiano con el que la mayoría de los individuos analizan el contexto social en el que se desenvuelven y con el que guían su comportamiento (Rozada, 1997), propiciando la formación del pensamiento social del alumnado (Pagès, 1997). Desde esta perspectiva, no se trataría de adoctrinar en nuevos valores, sino de facilitar con propuestas didácticas, fundamentadas en la teoría crítica, el constructivismo y la perspectiva de la complejidad, que el alumnado construya su propia autonomía moral. Proceso de construcción del conocimiento escolar que se desarrollaría en una progresión desde la dependencia moral y afectiva y el dominio de lo subjetivo, lo irracional y lo dogmático hacia la autonomía moral y afectiva, el reconocimiento y respeto a la diversidad, y con la negociación democrática como el mejor tratamiento de la asimetría en las relaciones sociales (Grupo de Investigación en la Escuela, 1991).

Todo este planteamiento significa desarrollar, desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, capacidades cognitivas como la del pensamiento crítico o la autonomía intelectual; de empatía, como la cooperación y la solidaridad; de juicio moral,

facilitando la formación de un pensamiento regido por criterios de justicia y dignidad personal, así como la autorregulación, desarrollando la autonomía de la voluntad y la coherencia de la acción personal con los criterios de juicio propios. Capacidades que responden a grandes finalidades educativas como la de promover un desarrollo armónico e integral de la persona, la de facilitar la convivencia en sociedades culturalmente diversas, la de reflexionar e intervenir en los numerosos conflictos del sistema mundo y del entorno más próximo, o la de ejercitarse en procedimientos democráticos para la búsqueda y aplicación de soluciones a los problemas sociales.

3. El Patrimonio Histórico como rescate de identidad y lugar de encuentro intercultural

En la búsqueda de identidad cultural, de tolerancia, de respeto ante elementos diferenciales de grupos, el tratamiento del Patrimonio como contenido de enseñanza y centro de interés, a partir del cual se puede reconstruir la historia de una comunidad, es de extraordinario valor. Además es un instrumento aglutinante de identidad colectiva que no excluye la reafirmación de lo propio frente a lo foráneo, compatible con un sentimiento de empatía frente a otras culturas y de valoración de lo ajeno o diferente, pudiendo aportar un elemento innovador de lectura de nuestro pretérito. La complejidad de nuestras sociedades multiculturales induce a buscar en la comprensión histórica algunas de las claves de reinterpretación de este presente desde criterios más abarcadores de la realidad social.

Se ha transmitido una visión de la historia unilateral, mostrando un enfoque de conocimiento cerrado, que ha pretendido dar una visión del pasado mediatizada por determinados conceptos alusivos a la identidad nacional, olvidando o sesgando aquellos otros componentes de la diversidad cultural o menos enfatizados por la cultura dominante. Frente a ello, debemos basar nuestra propuesta de enseñanza para la comprensión del pasado en hacer ver al alumno que el paisaje social, el trasfondo de los hechos históricos es un escenario móvil y cambiante en el que las relaciones de familia, laborales, de las estructuras políticas y de los valores imperantes, no son inmutables; que las acciones de los hombres y mujeres pueden ser transformadas por otros hombres y mujeres y por tanto, que la enseñanza de las ciencias sociales debe favorecer una actitud crítica y comprometida con las cosas que suceden en nuestro tiempo presente.

Ante la inclusión de los grandes hitos históricos como exponentes unidireccionales de la Civilización, se alza otra visión más integradora del discurrir de la historia en la que priman la relatividad de las interpretaciones, las relaciones de entendimiento o cooperación entre los pueblos, la aceptación de la pluralidad y di-

versidad frente a la uniformidad, la consideración de la mujer y de las capas sociales excluidas de los estamentos privilegiados, como sujetos activos del acontecer de la humanidad o la valoración de un patrimonio menor y ausente (integrado por los pequeños útiles y artefactos de las clases populares) importantes, no por su valor en sí mismo, sino por su contribución al entendimiento de la vida cotidiana. Estos y otros aspectos quedan, a menudo, silenciados en los manuales escolares, relegados a su condición de currículum oculto (Torres, 1992).

Es necesario indagar cuál es el origen de algunos de los problemas interculturales que presenta la sociedad actual, en la que está presente el desarraigo cultural y la marginación social de masas de personas arrancadas de su contexto. Tenemos que examinar tal situación a la luz de la teoría de la acción comunicativa, que propugna una racionalidad emancipatoria para el individuo y una sociedad construida sobre una teoría crítica de la modernidad (Habermas, 1988) y volver la mirada al pasado para comprender el desconcierto del presente (salidas masivas de inmigrantes magrebíes, matanzas indiscriminadas en Argelia o Chiapas...). Ante esta situación, tenemos que cambiar nuestra concepción valorativa, asumiendo la pluralidad de lenguas, religiones, creencias, cánones estéticos, etc., que han servido para la construcción del Patrimonio de la Humanidad, como un valor en sí, como un punto de encuentro y de respeto mutuo. En este sentido, el Patrimonio abre una vía de ayuda en la identidad colectiva y desarrolla actitudes de tolerancia.

A lo largo de la Historia encontramos numerosas muestras en las que el cruce de personas de muy diversa índole cultural o religiosa, con independencia de sus diferencias, han inducido a enriquecer las huellas del pasado. El camino de Santiago prestó a lo largo de los siglos una contribución abierta al entendimiento humano más allá de los márgenes fronterizos; el Mediterráneo se erigió en escenario permanente en el que se dieron cita pueblos cuya impronta cultural fue decisiva para el occidente europeo. Estos restos del pasado muestran una cultura que nos hermana, unos antepasados comunes sobre los que se superponen rasgos culturales diferenciales de las regiones y nacionalidades, fruto de su propio devenir histórico.

A cambio de resaltar, como ha hecho la historia desde un posicionamiento doctrinario y sesgado, las diferencias de credo religiosas entre musulmanes y cristianos, que llevó a los pueblos de España a una larga reconquista, en pos de la unificación y de la imposición de fe y costumbres, debemos enfatizar los valores y la riqueza de una cultura, la islámica, que pone de relieve la belleza de sus formas en ejemplares como la Mezquita cordobesa o la Alhambra granadina. En el mismo sentido nuestros pueblos de Andalucía, de Aragón, de Cataluña, de Castilla y de tantas otras comunidades nos muestran, a través de sus iglesias gótico-mudéjares, ejemplo de un encuentro intercultural que va más allá de tratados, leyes, decretos, o guerras, que son un exponente de hibridación y de mestizaje que

van más allá de las concepciones estéticas. Estos monumentos, lejos de ser patrimonio de Andalucía o de España, constituyen un legado universal, una muestra del Patrimonio de la Humanidad, que, si en principio surgieron de la reafirmación de una identidad culturalmente diferenciadora, hoy brindan un punto de encuentro para estrechar los lazos entre dos mundos y dos culturas.

Propiciar el encuentro de los alumnos con el Patrimonio es abrir un camino de convergencia de la escuela con el mundo exterior y con sus problemas, plantar cara a las consecuencias devastadoras que los conflictos armados para las personas y para la pérdida de los bienes patrimoniales. Todos hemos sido testigos de los recientes acontecimientos vividos en la ex-Yugoslavia, de la diáspora de sus habitantes y de la desconexión con sus raíces culturales. ¿Cómo se resuelve el conflicto de integrar en nuestra cultura a alumnos de estas nacionalidades y de otras desestructuradas y asumir sus valores referenciales, a veces contradictorios con los nuestros, sin que se pierda la propia identidad y sin segregarlos a áreas marginales? Educar para mantener una actitud crítica y de respeto por los signos diferentes de otras culturas, mediante el conocimiento de los bienes patrimoniales y de las creencias y costumbres de los diferentes pueblos; alertar del peligro de destrucción de tales elementos culturales y valorar la paz como la condición imprescindible para un mundo mejor, en el que se atienda a dirimir las tensiones, no puede ser un discurso hueco o retórico.

Debemos formular programas educativos y fomentar experiencias de intercambio y conocimiento del patrimonio de las regiones y nacionalidades que van más allá de las propias fronteras, propiciando encuentros entre los escolares de diferente ámbito comunitario. En este sentido, es interesante analizar la experiencia llevada a cabo entre escolares franceses e italianos realizada bajo el lema: «Mi catedral y tu abadía», fruto de un programa conjunto entre centros educativos pertenecientes al distrito de la academia de Nante y al de las regiones del norte de Italia encuadradas en el IRSSAE (Instituts Regionaux de Recherche Pédagogique, d'Experimentation et de Formation de Professeurs de l'Education National), tomando como unidad de conocimiento y motivo de desarrollo interpersonal e histórico la catedral francesa de Mans y la abadía de San Fructuoso de Génova (Flaublé, 1992).

En el ámbito andaluz, muy recientemente (1996) tuvo lugar un encuentro transfronterizo entre profesores portugueses del entorno de Mértola y españoles procedentes de la Sierra de Huelva. Los objetivos convergían hacia el intercambio de experiencias educativas entre profesores españoles y portugueses, en relación con el Patrimonio Histórico de ambos países, hacia la comprensión de los diversos aspectos que configuran la vida cotidiana medieval y a propiciar un clima de entendimiento, respeto y valoración por las aportaciones que diversas sociedades étnicas, culturales y religiosas nos han dejado, como se evidencia en la portada

manuelina de la Iglesia de San Martín (Almonaster la Real, Huelva). Siempre teniendo en cuenta que una propuesta curricular no puede estar sujeta a lo anecdótico, debe estar sustentada sobre un tipo de reflexión previa relacionada con los valores y compromisos, con las finalidades que persigue, con el conocimiento en el que se apoya, con los problemas que prevé y los procedimientos que pone en juego (Martínez Bonafé, 1995). Ante la necesidad de fomentar la tolerancia cultural, vemos conveniente el diseño de proyectos interdepartamentales, dentro del ámbito de investigación universitario, utilizando el Patrimonio como recurso y nexo de la diversidad y pluralidad cultural que caracteriza nuestro propio estado.

Desde el grupo de investigación DESYM se está desarrollando una línea de trabajo centrada en el análisis de las concepciones de los profesores sobre la utilización del patrimonio integral como recurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Experimentales. Para ello partimos de una serie de investigaciones de carácter interdisciplinar sobre el Patrimonio (Wamba y Jiménez, 1996; Domínguez, 1997; Estepa, 1995), orientando nuestro análisis sobre problemáticas didácticas concretadas en: cómo mejorar la enseñanza aprendizaje del Patrimonio, qué contenidos deben seleccionarse para el desarrollo de un aprendizaje significativo en relación con el Patrimonio y qué dificultades y obstáculos se encuentran los profesores para la utilización del Patrimonio en la enseñanza del medio sociocultural, desde una perspectiva integral.

4. El Patrimonio más allá de la escuela

Hemos visto que la identidad intercultural latente en los restos patrimoniales abre una vía para la tolerancia, en cuanto que permite aproximarse a los mismos desde dos perspectivas, la cultura específica y la contribución que tales testimonios aportan a los valores patrimoniales de la Humanidad. Desde este planteamiento, la potencialidad educativa del Patrimonio supera el medio escolar. En este sentido, el valor formativo que el mismo tiene, acerca al ciudadano a la comprensión de sus raíces culturales y del medio social que le rodea. Este papel dentro de la investigación social lleva a que el Patrimonio desarrolle una importante riqueza tanto en procedimientos como en recursos, entre los que pueden destacar aquellos relacionados con la interpretación y representación del espacio (confección de croquis y mapas, lectura e interpretación de paisajes), con la conciencia temporal (evolución histórica del entorno, interrogar el pasado y el presente) y con el tratamiento de la información (recogida de muestras y colecciones, investigación de la memoria histórica, análisis de fuentes materiales e iconográficas) (Hernández y Santacana, 1995), todo ello basado en las posibilidades de intervención y participación directa que la población tiene sobre él. Este hecho, junto a su potencial motivador,

convierten al Patrimonio en un punto importante a investigar desde la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Así, la importancia del Patrimonio, desde el plano de la difusión, ha quedado demostrada a través de diversas experiencias desde muy diferentes ámbitos (Patrimonio Artístico, Arqueológico, Documental, Tecnológico, Etnológico...) que persiguen su valoración con vistas al empleo del mismo como potenciador socio-cultural, tanto desde el diseño y fundación de espacios de difusión patrimonial, como a través de la elaboración de publicaciones, jornadas y conferencias bajo una perspectiva de educación abierta. De esta forma existen diversos ejemplos que cumplen con el planteamiento de Patrimonio como objeto de difusión.

En la comunidad andaluza, es ya tradicional la celebración de las Jornadas Europeas de Patrimonio, donde se promueve la realización de visitas guiadas por especialistas a determinados centros de interés patrimonial, fijados con anterioridad.¹ En relación con esto aparecen los centros de difusión e interpretación, que mediante un tratamiento didáctico y con una considerable inversión, necesaria para adecuarlo a unas condiciones determinadas, facilitan a la sociedad el proceso de comprensión del espacio, como es el caso del Parque Minero de Riotinto, en Huelva, importante ejemplo de la difusión del Patrimonio Tecnológico (Domínguez, 1997) o del Arqueológico, como el Poblado Ibérico de Calafell en Tarragona (Santacana, 1997). No hay que pasar por alto la elaboración de exposiciones y publicaciones en relación al planteamiento didáctico del Patrimonio Documental, del que suele estar olvidado su carácter divulgativo frente a la importancia investigadora (Estepa, 1995).

Otro punto de vista, desde el que podemos trabajar con el Patrimonio, es el valor que su difusión reporta sobre la gestión, protección y conservación del mismo. La educación acerca del Patrimonio está directamente relacionada con la sensibilización de la sociedad sobre éste, consiguiéndose su protección y la concienciación referida a la necesidad de conservarlo como una aportación de/a los bienes de la cultura general, actuando en forma de vía paralela a la actual política administrativa de intentar solventar el problema de la destrucción y expoliación patrimonial por vía judicial. La actuación educativa, mediante la concienciación y valoración social del Patrimonio, es evidentemente un proceso muy lento, con poca rentabilidad a corto plazo, pero sin duda alguna de gran eficacia en décadas futuras.

En los Centros Patrimoniales de educación al ciudadano (que desde nuestro punto de vista así tendrían que denominarse por el carácter integrador de conocimientos que deberían difundir), como pueden ser Museos, Centros de Arte o Par-

1. Estas jornadas han tratado de muy diversos temas, desde el patrimonio arquitectónico, hasta la arqueología urbana, pasando por el mundo romano e islámico, de las que se han realizado numerosas publicaciones.

ques Arqueológicos, el Patrimonio debe actuar sobre la sociedad de forma dialógante. La población debe tener la posibilidad de intervenir de forma dinámica y sentirse partícipe del Patrimonio, de diversas maneras, la más inmediata, a través de las visitas que se realicen a estos centros.

Todo este proceso debe seguir un nexo común respecto al concepto de Patrimonio: el planteamiento integral del conocimiento sobre el mismo, donde a través de una concepción interdisciplinar se proporciona un sentido real para la reconstrucción histórico-cultural, sentido que se pierde cuando las interpretaciones que se dan, tanto a alumnos como a visitantes, parten de una visión disciplinar. De esta forma la interpretación, entendida como el método para ofrecer la comprensión y el uso activo del Patrimonio, usando todo tipo de recursos de presentación y animación (Padró, 1996), ha de fundamentarse en todos los aspectos que conforman una sociedad (tiempo, espacio, creación artística y literaria, lenguaje, creencias...).

Tanto en el caso de escolares como del público en general, se debe proceder ofreciéndoles actividades que concurren a un triple fin: fomentar el enriquecimiento del conocimiento cotidiano sobre la sociedad, mostrando su utilidad para interpretar el mundo y para participar de forma autónoma y crítica en la gestión de problemas socioambientales; respetar los elementos artísticos, históricos, literarios, documentales, tecnológicos..., que conforman el Patrimonio y potenciar valores como la tolerancia, la solidaridad y el interés por el conocimiento de otras sociedades, a través de la comprensión de la diversidad cultural y de sus diferentes manifestaciones.

5. Referencias bibliográficas

- BOTKIN, J.; ELMANDJRA, M.; MALITZA, M. (1979): *Aprender, horizontes sin límites. Informe al club de Roma*. Madrid: Santillana.
- DOMÍNGUEZ, C. (1997): «El Parque minero de Riotinto», en *Talleres de Patrimonio Andaluz. El Patrimonio Tecnológico de Andalucía*, pp. 207-244.
- ESTEPA, J. (1995): «El archivo en la enseñanza de la Historia». *Tría*, 2, 53-72.
- FAUBLÉE, E. (1992): *En sortant de l'école... Musees et Patrimoine*. París: Hachette.
- GARCÍA, J. E.; MERCHÁN, F. J. (1997): «El debate de la interdisciplinariedad en la ESO: el referente metadisciplinar en la determinación del conocimiento escolar». *Investigación en la Escuela*, 32, 5-26.
- GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991): *Proyecto curricular investigando nuestro mundo*. Documento IV. Sevilla: Díada.
- HABERMAS, J. (1988): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- HERNÁNDEZ, X.; SANTACANA, J. (1995): «Ideas, estrategias y recursos». *Cuadernos de Pedagogía*, 236, 12-25.

- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1995): «Cultura democrática y escuela pública. Una hipótesis de trabajo». *Investigación en la Escuela*, 26, 55-68.
- PADRÓ, J. (1996): «La interpretación: un método dinámico para promover el uso social del Patrimonio Cultural y Natural». *Cuadernos VII. Difusión del Patrimonio Histórico*, pp. 8-13.
- PAGÈS, J. (1997): «La formación del pensamiento social», en BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori/ICE de la UB.
- ROZADA, J. M. (1997): *Formarse como profesor*. Madrid: Akal.
- SANTACANA, J. (1997): «Una experiència didàctica de reconstrucció: el poblat ibèric de Calafell i els procediments de l'arqueologia», en *Actes I Jornades d'Arqueologia i Pedagogia*, pp. 123-130.
- SAVATER, F. (1997): *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- TORRES, J. (1992): *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- WAMBA, A.; JIMÉNEZ, R. (1996): «La investigación científica y tecnológica en Andalucía. Un programa para una mejor comprensión de la ciencia». *Acento Andaluz. Revista de Educación*, pp. 33-37.
- YUS, R. (1994): «Dos mundos contradictorios». *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 35-39.

Contenido y trascendencia didáctica de los valores superiores constitucionales del art. 1.1

ROSER SANGRÀ TURULL
Licenciada en Pedagogía, Geografía e Historia
y Derecho

RESUMEN

La comunicación supone una reflexión sobre el sentido y contenido de los valores superiores del art. 1.1. de la Constitución española de 1978: LIBERTAD, JUSTICIA IGUALDAD Y PLURALISMO POLÍTICO. Valores que suponen norma jurídica básica inspiradora del posterior desarrollo jurídico en general y del educacional en particular. La LOGSE de 3 de Julio de 1985 supone un claro ejemplo de esta «presencia» constitucional, también los Reales Decretos en materia de educación, así como diversos objetivos generales del Diseño Curricular de las ciencias sociales. La influencia entre valores superiores constitucionales y sociedad acaba configurándose como recíproca por la necesidad de la reconfiguración de los primeros partiendo de la segunda y exigido todo ello por el «devenir» histórico.

El ARTÍCULO 1.1 de la Constitución Española de 1978 proclama que: «España se constituye en un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico, la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político».

Según Peces (1986), uno de los miembros de la Ponencia Constitucional donde se construyó el consenso sobre el Estado social y democrático de Derecho (así como los valores superiores), la incorporación de dichos valores superiores supone la aportación más original de la constitución de 1978. La libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político son criterios inspiradores respecto a la formulación de otras normas, así como de la interpretación por parte de los operadores jurídicos. La trascendencia radica en que los objetivos éticos propios del estado

social y democrático de Derecho se positivizan en los valores superiores, cristalizando en norma jurídica que condicionará el actuar del Aparato estatal, así como el de todos sus órganos políticos y administrativos y, por consiguiente, incidirá todo ello directamente sobre el administrado o ciudadano. Los valores superiores suponen meta y límite al Estado y al Derecho positivo, se trata de objetivos máximos que marcarán el camino al resto del articulado de la propia Constitución y normativa jurídica siguiente.

Se trata de valores que son expresión del acuerdo o consenso de la mayoría sobre los fines a alcanzar en el ordenamiento, por tanto producto de una evolución histórica. Objetivos éticos a los cuales el mismo órgano jurídico supremo, el Tribunal Constitucional está supeditado, y a los que ha de defender y preservar a ultranza, condicionando el marco de los derechos y deberes de los ciudadanos.

Seguidamente se va a tratar el sentido o contenido que se le da, por parte de la doctrina y la jurisprudencia, a los diversos valores superiores constitucionales.

El primero al cual se hace referencia en el texto constitucional es el de LIBERTAD. Dentro del contexto general del uso en la cultura, se afirma que está en conexión con la libertad psicológica y la libertad moral. Libertad psicológica como libertad de elección y la libertad moral como libertad de desarrollo de la dignidad humana, y la libertad social como relación entre una y otra. Peces afirma (1986, pp. 135-136) que la libertad es raíz de toda una serie de exigencias que se despliegan en la propia Constitución y que son:

1. La Soberanía Popular.
2. La Tolerancia.
3. Legitimación de los gobernantes por medio de elecciones periódicas por sufragio universal.
4. Sometimiento de los gobernantes y de los gobernados a la ley.
5. Separación de poderes, soberanía popular en el poder legislativo.
6. Reconocimiento y protección de los derechos fundamentales.
7. Pluralismo, que es un componente del valor libertad.

Respecto al segundo valor superior propugnado, la JUSTICIA, eterna pregunta de la humanidad como decía Kelsen, estaría encuadrado dentro del sentido de libertad e igualdad, el T. C. ha hecho uso escaso de él. Parece ser que «... no es una idea a priori que sirve para contrastar la legitimidad del derecho humano, no es la idea platónica de que el Derecho humano es un pálido reflejo, esta idea de justicia es el resultado de la misma historia del hombre» según Iglesia (1987, p. 74). El valor justicia supondría una aspiración legítima de futuro construida a partir de los avances y logros del pasado, no se trataría de un valor absoluto sino que se iría configurando partiendo de las aportaciones pasadas que se erigirían como estándar y límite del derecho positivo.

La IGUALDAD, inseparable para la Constitución, del valor libertad tendría dos dimensiones: la igualdad formal y la material. La primera vendría recogida en el artículo 14 y se trata de una de las conquistas de la Revolución Francesa que aportó la igualdad en la eficacia de la ley frente a todos. Como norma jurídica inspiraría todo el sistema de derechos y libertades y englobaría a tres figuras: 1) Como principio general, de manera que cualquier excepción tiene que ser sometida a una interpretación restrictiva, 2) Como derecho subjetivo de todos los ciudadanos y 3) Como principio limitador de la acción de los poderes públicos, especialmente en el ámbito del poder legislativo. Participaría también de una cláusula general y de unas específicas, la primera vendría determinada por la existencia de discriminación, por cualquier otra circunstancia o condición personal o social, mientras que las cláusulas específicas serían aquellas discriminaciones en las cuales se concreta la desigualdad: nacimiento, raza, sexo, religión u opinión. La igualdad, según reiterada jurisprudencia sólo sería violada cuando las discriminaciones estuviesen desprovistas de una justificación objetiva y razonable, «El juicio de razonabilidad se convierte así en el elemento determinante para poder apreciar la violación del principio de igualdad» afirma Alonso (1990, p. 21). Según la Sentencia 49/ 1982, de 14 de Julio «a los supuestos de hecho iguales deben serles aplicadas unas consecuencias jurídicas que sean iguales también (...). Un mismo órgano no puede modificar arbitrariamente el sentido de sus decisiones en casos substancialmente iguales...». Se trata de un planteamiento jurisprudencial influenciado por la doctrina del Tribunal Europeo de Derechos humanos. La desigualdad habrá de estar suficientemente motivada y justificada. En cuanto a la libertad como límite a los poderes públicos, el Tribunal Constitucional distingue entre el principio de igualdad en la ley (que hace referencia a la eficacia de la norma) y el principio de igualdad ante la ley que como dice Alvarez (1990, pp. 113-114) «hace referencia a la eficacia de la norma, un mismo órgano no puede modificar arbitrariamente el sentido de sus decisiones en casos substancialmente iguales».

En cuanto al último valor superior del art. 1.1, el Pluralismo político, representa una cualificación sustantiva del régimen político español y tiene sentido en las modernas democracias pluralistas, siendo por tanto un valor inseparable de la democracia actual. Cabe remarcar que se concretiza también en los arts. 6 y 7 de la Constitución, al mismo tiempo que se habla de otras manifestaciones de este valor, como son:

- a) El pluralismo lingüístico y simbólico.
- b) El pluralismo ideológico y religioso.
- c) El pluralismo reconocido en el ejercicio de la libertad de expresión.
- d) La constitucionalización del derecho de asociación política.
- e) El pluralismo sindical.
- f) El pluralismo profesional.

Se acepta pues la posibilidad de reconocer grupos y formaciones sociales, de distinta índole y con diverso ideario, que estarían entre el individuo y el Estado, siendo el ordenamiento concreto en cuestión quien desarrollará su configuración jurídica, a la vez que establecerá los límites de las diferentes configuraciones.

El ideario ético que suponen los valores superiores quedan plasmados en configuraciones estatutarias, así, por ejemplo, el artículo 8 del Estatuto de Autonomía catalán, declara que «Corresponde a la Generalitat, como poder público y en el ámbito de su competencia, promover las condiciones para que la libertad e igualdad del individuo y de los grupos en que éste se integra sean reales y efectivas, remover los obstáculos que impiden o dificultan su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social.»

En cuanto al ámbito educativo la influencia de los valores superiores se transforma en espina dorsal de la ley rectora de la educación, o sea de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, y su proyección sigue en los subsiguientes Reales Decretos hasta llegar, en último término, a condicionar la configuración del diseño curricular de cada etapa educativa. Diseño curricular como la propuesta donde se establecen los objetivos generales que han de conseguir los estudiantes al final de cada etapa, las áreas que se han de impartir, así como los objetivos y contenidos de las áreas. Como dijo en su día Maravall (1985, p. 5): «La Ley Orgánica del Derecho a la Educación es la respuesta legal a la tarea de asentar un servicio público de la enseñanza básica basada en los principios constitucionales. La mejora de la calidad de la enseñanza y la promoción de la igualdad educativa orientan una diversidad de programas referidos al profesorado, al currículum (...)». En dicha ley se asigna el objetivo de compaginar la libertad y la igualdad, con la racionalización de la enseñanza, así como potenciar la tolerancia y el pluralismo político. Supone, todo ello, un desarrollo de los valores superiores, valores que son fruto del «progreso» del hombre en la historia.

Las estrategias educativas, entendiendo por tales «la combinación y organización cronológica del conjunto de métodos y materias escogidos para lograr ciertos objetivos» (UNESCO 1979, p. 55) quedarán también condicionadas por los valores superiores constitucionales. Todo ello, con el propósito de formar individuos que puedan llegar a ser capaces de saber compaginar sus derechos con los deberes respecto a los demás, al mismo tiempo que satisfacen sus necesidades e inquietudes junto con las de la sociedad en la que viven sin perder por ello, por el camino, ni su individualidad ni su idiosincrasia.

Esto ha de comportar una actitud de reexploración y de redescubrimiento del significado y trascendencia de los valores superiores que ha de impulsar el progreso de la humanidad, y que muy bien ha de tener su punto de partida en el estudio, reflexión y valoración crítica de los contenidos de las Ciencias Sociales, contenidos que no pueden olvidar la posible concurrencia de tradiciones filosóficas, éti-

cas, antropológicas, etc., diferentes, y ello con el propósito de que el discente formule sus criterios de valoración sobre que conductas observar y cuales rechazar; encerrando, con todo ello, lo que los filósofos llaman un «Deber ser» que guiará la conducta del hombre a lo largo de su vida, proyectando su futuro en el presente en base a su pasado. Según Iglesia (1987, pp. 19-21) «este pasado no se agota en una experiencia personal. El hombre arrastra a sus espaldas la experiencia de la sociedad en que habita. Este pasado actúa de manera inmediata en el hombre y existe en cuanto no es pasado [...] Lo que hoy sabe el hombre, lo que hoy es el hombre, no es únicamente el resultado de su propio actuar, sino también el resultado del actuar de toda la humanidad», y cabe añadir que el hombre de hoy determinará, en buena medida, el pasado y el presente del hombre del mañana, de ahí el gran cometido que tiene el ámbito de los valores en el área de la didáctica de las Ciencias sociales.

La conformación de los valores superiores constitucionales, (fruto del progreso y adquisiciones progresivas del pasado) ha de influir, mediante la relación enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, en la mentalidad del discente de hoy que a su vez los «redefinirá y reconstruirá» según su idiosincrasia y su entorno cultural enriqueciéndolos en su contenido, contribuyendo así al progreso personal y social.

La enseñanza de las Ciencias Sociales (en su vertiente axiológica) actuaría como canal transmisor de los valores superiores constitucionales, y esto supone que por la aportación posterior del hombre se les reconfigure, llegando a establecerse una relación recíproca y simbiótica entre ellos, como dice Iglesia (1987, p. 24) «la civilización es de arriba abajo de naturaleza histórica y el contenido de la historia es la humanitas en devenir incesante, la civilización que progresa».

Por tanto, la didáctica de las ciencias sociales también tiene la misión de potenciar el impulso creador e innovador del discente que valorando lo recibido y aprehendido del pasado y del presente lo ponga en entredicho y le de un nuevo sentido lleno de «progreso» a los valores superiores constitucionales, para que, de esta forma, contribuya a su desarrollo y perfeccionamiento continuo, y así ayudar a hacer más realidad la plenitud del hombre y del ciudadano. El hombre de hoy ha recibido el legado de los derechos del hombre y del ciudadano, conquistados paso a paso a lo largo de la trayectoria histórica y que ahora son una realidad cuya misión del hombre de hoy es perfeccionar y hacer avanzar dentro de los nuevos contextos históricos.

Por tanto, los valores superiores constitucionales son moralidad crítica abierta al progreso para ampliar, profundizar y perfeccionar su positivación, siendo obra de los hombres en la historia, y teniendo la enseñanza de las Ciencias Sociales que decir mucho a ello.

Bibliografía

ALONSO GARCÍA, E. (1990): «El principio de igualdad del art. 14 de la Constitución española». *Revista de Administración Pública*, 100-102.

ÁLVAREZ CONDE, E. (1990): *El Régimen político español*. Madrid: Tecnos.

CARRASCO PEREIRA, A. (1995): «El juicio de razonabilidad en la Justicia Constitucional». *Revista Española de Derecho Constitucional*, 11.

IGLESIA FERREIROS, A. (1987): *La creación del Derecho. Una historia del Derecho español*. Barcelona: Signo.

MARAVALL, J. M. (1985): *La reforma de la enseñanza*. Barcelona: Laia.

PECES BARBA, G. (1986): *Los valores superiores*. Madrid: Tecnos.

UNESCO (1979): *El enfoque sistémico del proceso educativo*. Madrid: Anaya.