

Número 5
OCTUBRE 2001

Educación y Futuro

REVISTA DE INVESTIGACIÓN APLICADA Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Didáctica de las Ciencias Sociales en una sociedad tecnológica

Conflictos escolares y vías de solución

Supuestos teóricos de la Enseñanza de las Ciencias Sociales

Pintar y amar es lo mismo

Alfabetismo científico y educación

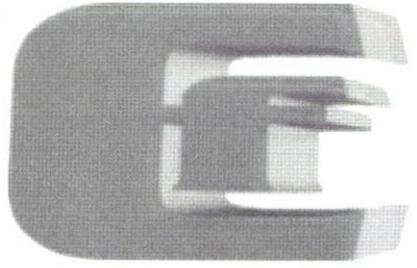
Educar para la ciudadanía

“Las Naves”: un proyecto de educación integral

Granja escuela “El Encinar”

Enseñar inglés como proyecto comunitario

CENTRO DE ENSEÑANZA SUPERIOR DON BOSCO



Didáctica de las Ciencias Sociales



educación

y

uturo

REVISTA SEMESTRAL

E-mail: efuturo@cesdonbosco.com

Equipo Directivo

Director: Manuel Riesco González
Redactora Jefe: Marian García-Rivera

Consejo de Redacción

Juan José García Arnao
Goyi Martín Martín
Ángel Martín Pérez
Antonio Sánchez Romo

Consejo Asesor

Dra. D^a. M^a Pilar Andrés Vela

Directora del C.E.S. Don Bosco

Dr. D. José Luis Carbonell Fernández

Consejería de Educación (Comunidad de Madrid)

Dr. D. Benjamín Fernández Ruiz

Universidad Complutense de Madrid

Dr. D. José Luis García Garrido

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Dr. D. José Manuel Prellezo García

Universidad Pontificia Salesiana (Roma)

Dr. D. Sergio Rábade Romeo

Universidad Complutense de Madrid

Dra. D^a Enrica Rosanna

*Pontificia Facultad de CC. de la Educación
"Auxilium" (Roma)*

Secretario: Rafael Pablos Martín

Maquetación y diseño: Santiago Atrio y Felipe Bandera

Corrección lingüística: M^a Isabel Fernández Blanco

Traducción en este número: Xavier Frías Conde

EDITA: CENTRO DE ENSEÑANZA SUPERIOR EN HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN "DON BOSCO"

SUSCRIPCIONES: CENTRO DE ENSEÑANZA SUPERIOR "DON BOSCO"

Dos números al año: Semestral España: 3.000 pts Extranjero: 27 Euros

DIRECCIÓN: Centro de Enseñanza Superior "Don Bosco". C/ María Auxiliadora, 9. 28040 - Madrid
Tfn: 91 450 04 72. FAX: 91 450 04 19.

E-mail: direccion@cesdonbosco.com **http:** <http://www.cesdonbosco.com>

Depósito legal. B. 4384-99 **ISSN:** 1576 - 5199

Impresión: Gráficas d.bosco S.L. Cabo Tortosa, 13 y 15. 28500 - Arganda del Rey (Madrid)



ESTUDIOS Y ARTÍCULOS

- DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN UNA SOCIEDAD TECNOLÓGICA 7
José Carlos Gibaja y Monserrat Huguet Santos
- CONFLICTOS ESCOLARES Y VÍA DE SOLUCIÓNValentin Martínez-Otero Pérez 23
- SUPUESTOS TEÓRICOS DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES 33
Sabino de Juan López
- PINTAR Y AMAR ES LO MISMOJuan José García Arnao 55
- ALFABETISMO CIENTÍFICO Y EDUCACIÓNIgnacio Cabral Perdomo 69

MATERIALES

- EDUCAR PARA LA CIUDADANÍALydia Feito Grande 85

EXPERIENCIAS

- “LAS NAVES”: UN PROYECTO EDUCATIVO 109
Luis Fernando Sánchez y Santiago Moreno
- GRANJA ESCUELA “EL ENCINAR”Marta Gutiérrez Sánchez 121
- ENSEÑAR INGLÉS COMO PROYECTO COMUNITARIOJesús García Laborda 127

VENTANA ABIERTA

- AL MUNDO 134
- AL COMPROMISO SOCIAL EN EL AÑO INTERNACIONAL DE LA PAZ 138
- AL INTERCAMBIO EDUCATIVO..... 143
- A LA COMUNIDAD EDUCATIVA 148

LIBROS

- RECENSIONES 153
- NOTAS DESCRIPTIVAS 160

PRESENTACIÓN

CIUDADANOS DEL SIGLO XXI

La Ley que regula el actual sistema educativo español afirmaba ya hace algunos años que “la nuestra es una sociedad en acelerado proceso de modernización que camina, cada vez más nítidamente, hacia un horizonte común para Europa” (LOGSE, 1990: Preámbulo). La *apertura* a una realidad social con una dimensión no sólo europea sino mundial parece ser una de las notas más destacadas del ciudadano en el nuevo siglo. ¿Cómo entenderla? Quizás habría que empezar por el lenguaje, cambiando el concepto *globalización*, tan de moda pero con un sabor excesivamente economicista, por el de *mundialización*; término éste con una gran trayectoria histórica e interpretado en su sentido más primigenio por Condorcet cuando hablaba sobre universalidad de los derechos humanos, universalidad de cultura, de educación y de bienestar para toda la humanidad. En este horizonte, ser ciudadano significaría:

- Ser sujeto consciente de que tiene unos derechos que deben ser respetados y, consecuentemente, unos deberes que debe ejercer. Entre ellos, el de la participación se revela como clave.
- Disponer de un espacio donde desarrollar la autonomía personal y donde compartir proyectos y sentimientos comunes. Combinar el amor a la tierra con la convivencia con otras culturas, nada tiene que ver con nacionalismos excluyentes ni con movimientos integracionistas de cualquier tipo, que no distinguen las diferencias.
- Respetar y construir el medio ambiente de forma razonable. La energía nuclear, la escasez de agua, la superpoblación, la biosfera son aspectos que están afectando de forma crítica y directa a nuestro planeta.
- Asumir un compromiso social y político activo en la construcción de un mundo más justo, libre y humano. La ingeniería genética, los avances científicos y tecnológicos en la Sociedad del Conocimiento pueden ser palancas estratégicas decisivas para conseguirlo.

Estos indicadores forman parte de una utopía social en cuya realización tenemos una responsabilidad compartida individuos y organizaciones sociales de todo tipo, en especial las familias y las instituciones educativas. ¿Qué y cómo enseñar desde la escuela a ser ciudadanos del mundo? ¿Qué contenidos y qué experiencias hay que transmitir y aprender? ¿Cuáles son las fuentes que nutren la toma de decisiones de las políticas educativas? Estas son algunas cuestiones que planteamos en el presente número de *EF*.

Manuel Riesco González

Director de *EF*

LAS RANAS Y EL BOSQUE: DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN UNA SOCIEDAD TECNOLÓGICA



José Carlos Gibaja Velázquez* y Monserrat Huguet Santos**

RESUMEN

La producción bibliográfica sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales se ha visto ampliada recientemente por la aparición de numerosas publicaciones sobre el tema. No obstante, la amplitud y complejidad del tema explica la inexistencia, hasta la fecha, de obras de referencia globalmente satisfactorias. Esta carencia debe animar a los profesionales del Área a realizar nuevas aportaciones. Dichas aportaciones deberían abarcar un amplio espectro temático que va desde el repaso al proceso por el que se construyen las diversas Ciencias Sociales hasta el planteamiento de su didáctica desde una perspectiva integrada. El artículo dedica su atención a ambos aspectos en un contexto concreto: la necesidad de contribuir a potenciar el papel de las Ciencias Sociales como factor de cohesión social y que debe contribuir a preservar el medio ambiente.

ABSTRACT

The bibliographical production about Didactics of the Social Sciences has recently been increased thanks to the large number of new publications about this topic. Nevertheless the complexity and the extent of this matter are enough to explain the lack, up to now, of global reference works that turn up to be suitable for researchers. This lack is supposed to encourage all the professionals of this field to furnish new works, which should tend to reach all the aspects of the discipline, from the revision of the process that builds up the diverse Social Sciences to the planning of its didactics from an integrated perspective. The article is devoted to both aspects within a concrete context: the need to contribute to the strengthening of the role of the Social Sciences as a factor of social cohesion and its backup to preserve the environment.

1. INTRODUCCIÓN

La producción bibliográfica sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales se ha visto ampliada recientemente por la aparición de numerosas publicaciones sobre el tema. Dichas obras, de valor muy diverso, comparten características tales como

* Diplomado en Magisterio, Licenciado en Geografía e Historia y en Sociología y Doctor en Historia Contemporánea. Es profesor en la Universidad de Alcalá de Henares.

** Licenciada en Geografía e Historia y Doctora en Historia Contemporánea. Es profesora en la Universidad Carlos III de Madrid.

el hecho de ir dirigidas, preferentemente, al profesorado, actual o futuro, del área de Ciencias Sociales en Educación Secundaria, y una estructura común basada en la que habitualmente conforma el programa de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito universitario¹. Conceptualmente, estas nuevas aportaciones se puede subdividir entre aquellas que se sitúan en el terreno de la transposición didáctica, es decir, se preocupan por describir el modo en el que el currículum propio de las Ciencias Sociales puede convertirse en objeto de trabajo en el aula, y aquellas otras que, previamente, cuestionan el propio currículum del área y ponen el énfasis en la determinación de las grandes cuestiones y problemas sociales que deben ser objeto de atención educativa desde el Área de Ciencias Sociales.

Lejos de constituir un hecho casual, la aparición casi simultánea de dichas obras se explica por diversas razones. En primer lugar, por la inexistencia, hasta la fecha, de obras de referencia satisfactorias sobre dicha área de conocimiento. En segundo lugar, por la presencia de un numeroso grupo de profesionales, no siempre bien avenido entre sí, interesado en la didáctica de las Ciencias Sociales² que están sacando a la luz el resultado de los trabajos y reflexiones elaborados a lo largo de los últimos años y que revelan que dicha área de conocimiento está alcanzando un considerable grado de madurez. En tercer lugar, por la existencia de un público destinatario, formado por quienes ejercen la docencia en el área o aspiran a hacerlo en el futuro, que constata la necesidad de ampliar la base formativa sobre la que construyen o aspiran a construir su actividad profesional. A todo ello no es ajeno, lógicamente, el proceso de implantación de la L.O.G.S.E., especialmente en su Etapa Secundaria, cuya estructura interna y contenidos han sido recientemente objeto de revisión y modificación por parte de la Administración educativa³. El largo proceso de gestación de dichas modificaciones, probablemente poco relevantes en relación con la magnitud de los problemas a los que pretendían hacer frente (SARASÚA, 2001), ha estado precedido de una

1 Dicha estructura común suele partir del análisis epistemológico y situación actual de las Ciencias Sociales, se prolonga en el repaso al tratamiento que la LOGSE dedica a las Ciencias Sociales en las distintas etapas educativas, con especial atención a la Educación Secundaria Obligatoria, recoge el tratamiento de la evaluación en el área, así como un análisis exhaustivo de las dificultades que la adquisición de las nociones de tiempo y espacio plantea en el medio escolar. Ocasionalmente, alguna de dichas obras dedican su atención al diseño de Unidades Didácticas y, más raramente, incluyen alguna referencia a algunos de los recursos didácticos que pueden ser utilizados en el área.

2 Entre los colectivos e iniciativas que, a lo largo de la última década, han intentado superar este aislamiento podemos citar la creación de la Asociación Estatal del Profesorado de Geografía e Historia, implantada preferentemente entre el profesorado de Educación Secundaria, la Asociación de profesorado Universitario de Didáctica de las Ciencias Sociales y el colectivo FEDICARIA, que agrupa a diversos grupos de investigación y renovación pedagógica (Grupo Cronos, Grupo Asklepios, Grupo Aula Sete, Grupo Ínsula Barataria, Grupo IRES, etc) con una larga trayectoria de trabajo. Estas iniciativas, cuyas conexiones y pasarelas entre sí son aún insuficientes, han organizado y celebrado periódicamente por separado diversos Encuentros, Simposios y actos científicos, y han dado lugar a distintas publicaciones y materiales relacionados con la Didáctica de las Ciencias Sociales. Para una aproximación al estado de la cuestión, puede consultarse la excelente obra de Raimundo Cuesta: *Clío en las aulas*, op. cit. donde el autor realiza un repaso a las dos últimas décadas de la investigación sobre la enseñanza de la Historia en España o bien los números aparecidos hasta la fecha de *Con-Ciencia Social. Anuario de didáctica de Geografía, Historia y Ciencias Sociales*, publicación elaborada por FEDICARIA, Madrid, Akal, 1997 y ss.

3 A este respecto pueden consultarse el Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (B.O.E. de 16 de enero de 2000) y el Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre por el que se establece la estructura del Bachillerato y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Bachillerato (B.O.E. de 16 de enero de 2000).

viva polémica, no exenta de vinculaciones políticas, incluida en una cuestión muy amplia: la polémica sobre el tratamiento de las Humanidades y la necesidad de introducir cambios en la actual Educación Secundaria Obligatoria. Ello no debe hacernos olvidar la existencia de una gran cuestión de fondo: la posibilidad de instrumentalizar las Ciencias Sociales en general, y la Historia en particular, al servicio de proyectos sociales y políticos concretos.

Todo ello explica la necesidad de seguir elaborando nuevas aportaciones que faciliten que el profesorado sea consciente, desde su práctica docente real, del tipo de decisiones educativas, y de las repercusiones de las mismas, que constantemente tiene que tomar en su ámbito de trabajo. Dichas decisiones, que en conjunto ayudan a conformar una opción metodológica concreta, pertenecen a dos ámbitos básicos:

- a) La concepción del profesorado acerca de las Ciencias Sociales como Área curricular y acerca del papel del área en el ámbito educativo.
- b) La concepción del profesorado sobre el proceso de aprendizaje y los elementos que lo integran.

A su vez, estos dos ámbitos pueden descomponerse en una serie de aspectos más específicos:

- 1) ¿Cuáles son los objetivos que deben ser objeto de atención por parte de las Ciencias Sociales? ¿Cuáles son las nociones y conceptos sociales básicos en Ciencias Sociales y cuál es la mejor forma de plantear su adquisición?
- 2) ¿Qué estrategias de enseñanza son posibles en el marco de las Ciencias Sociales? ¿Qué tipo de organización puede adoptarse en el aula?
- 3) ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje por las que el alumnado puede profundizar en el área? ¿Cuál es la función y el papel reservado al profesorado en este marco didáctico?
- 4) ¿Qué recursos y materiales didácticos pueden utilizarse en la Didáctica de las Ciencias Sociales?
- 5) ¿Cómo puede evaluarse el aprendizaje en Ciencias Sociales?
- 6) ¿Cómo pueden diseñarse unidades de enseñanza/aprendizaje que integren coherentemente todos los aspectos anteriores?
- 7) Y, finalmente, ¿cómo puede llevarse todo ello a cabo en el marco de un trabajo colectivo y coordinado, alejado de la perspectiva, frecuentemente individual, desde la que suele plantearse la actividad docente?

No obstante, cualquier aportación al desarrollo de la Didáctica de las Ciencias Sociales como Área de conocimiento, por valiosa que sea, verá reducido su valor si no contribuye a que la sociedad haga frente a un doble desafío: garantizar el respeto por el medio ambiente que permita que nuestro planeta siga siendo en el futuro un soporte adecuado para la vida y reducir las diferencias entre los distintos países y grupos sociales, de modo que parezca posible la búsqueda de una sociedad más justa.

2. LAS CIENCIAS SOCIALES QUE SE HACEN, LAS CIENCIAS SOCIALES QUE SE APRENDEN, LAS CIENCIAS SOCIALES QUE SE ENSEÑAN.

Una mirada atenta al estado actual de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales en general como disciplinas científicas y como objeto de enseñanza en el conjunto del sistema educativo permite comprobar la ausencia de la obligada conexión que debería existir entre la ciencia que se hace y que se aprende en la Universidad y las Ciencias Sociales que la sociedad, a través del sistema educativo, propone y demanda en otras etapas educativas. Por el contrario, se observa un claro desajuste entre ambos planos. Este análisis, centrado en las Ciencias Sociales, no es exclusivo de dicha Área de conocimiento, y buena parte de sus planteamientos pueden hacerse extensivos al resto de las disciplinas académicas (GIBAJA y HUGUET, 1998: 7-26).

Como es bien sabido, el profesorado de Geografía, Historia y Ciencias Sociales es formado en la Universidad. Los objetivos, el contenido, la metodología de dicha enseñanza son interiorizados y frecuentemente reproducidos por dicho profesorado durante su práctica docente en otros niveles educativos. Geógrafo o historiador incompleto, el licenciado en tales disciplinas se ha formado a menudo de forma atropellada y poco coherente. Puesto que, a lo largo de sus estudios, no hace sino reproducir discursos geográficos o historiográficos aprendidos y dado que raramente es animado a elaborar los suyos, el profesorado de Ciencias Sociales se dispone a ejercer su docencia en la Educación Secundaria contando para ello con un bagaje insuficiente: el recuerdo de su propia experiencia como alumno de dicha etapa, la formación académica recibida en la Universidad y una escasa preparación docente inicial recibida a través del Curso de Aptitud Pedagógica o, en el mejor de los casos, a través del Curso de Cualificación Pedagógica.

Ignorándolo casi todo sobre los fundamentos didácticos de la enseñanza de la Geografía o la Historia, con dificultades para adaptar los conocimientos adquiridos en la Universidad a los distintos niveles del alumnado, mal pertrechado para hacer frente al creciente desafío que la docencia en los niveles previos a la Universidad exige, dicho profesorado inicia su carrera docente en las peores condiciones posibles: asumiendo la plena responsabilidad docente e impartiendo docencia en centros, horarios y grupos de alumnos que a menudo nadie quiso. Allí pasa a formar parte de un Departamento Didáctico donde, por lo general, la variedad de orígenes y especialidades de las que provienen sus componentes (licenciados en retazos de Historia, en Geografía, en Historia del Arte, etc) contribuye más a la dispersión del grupo que a facilitar su cohesión (GUIMERÁ y CARRETERO, 1991: 83-89).

No obstante, a lo largo de las últimas décadas, se ha producido en España el acceso a fuentes poco utilizadas por la historiografía tradicional. Es el caso de la estadística, la fotografía o la información oral, también se hicieron incursiones en aspectos de la vida y del comportamiento humano que la Historia nunca había tratado. Este interés por recoger todo aquello susceptible de ser historiado, utilizando métodos diversos, provoca, en opinión de algunos historiadores, una tendencia a la excesiva especialización y a la desnaturalización de la Ciencia. La cronología, instrumento esencial en la Historia tradicional, parecía perder protagonismo. Podría así hablarse de un estado de dispersión temática y metodológica

en relación con los estudios de Historia.

Simultáneamente, se introdujo en los espacios académicos -heredada del modelo disciplinar anglosajón- la noción de Ciencias Sociales, entendida como el estudio de la relación entre el hombre y su entorno, así como de la interacción entre el hombre y sus semejantes, esto es, el estudio de la Sociedad, en los distintos tiempos históricos.

Con frecuencia, el profesorado de Ciencias Sociales se ha sentido desorientado ante una materia informe, alejada del escueto campo al que su formación inicial les había habituado. La nueva disciplina les exigía un esfuerzo de indagación y de formación suplementario al de sus trabajos en curso, que no todos estaban en condiciones de abordar. Esta desorientación ha provocado en ciertos sectores una reacción negativa, de defensa ante lo nuevo y lo desconocido, cuyo baluarte ha sido la idea de la necesidad absoluta de mantener la Historia o la Geografía "como siempre han sido"⁴.

Así, en los inicios del nuevo milenio, el profesorado del área de Ciencias Sociales se encuentra ante un panorama abrumador. La globalización que proporciona el crecimiento de los medios de comunicación abastece al profesorado de fuentes informativas antes insospechadas, le proporciona un mayor número de puntos de vista y de elementos para poder reflexionar y construir sus narraciones pero, al mismo tiempo, amplía su campo de trabajo hasta desdibujar sus límites.

Este es, a nuestro juicio, el estado, complejo, lleno de retos, del panorama ante el que se enfrenta el área durante su formación inicial universitaria. De tal forma que su trabajo posterior en las aulas adolece de la misma ausencia de claridad ideológica y metodológica que el panorama historiográfico. Su prematura, y frecuentemente definitiva, desvinculación de la investigación, agudizarán posteriormente esta confusión.

2.1. El profesorado de Ciencias Sociales ante las exigencias del modelo educativo: la autoformación.

Como ocurre periódicamente en todos los países de nuestro entorno, el sistema educativo español en su conjunto, heredado del tardofranquismo y que había superado con pocos cambios el período de la transición democrática, viene afrontando desde hace una década un profundo proceso de cambio y transformación en su estructura, contenidos y filosofía educativa. Por lo que al proceso de cambio en los niveles educativos básicos se refiere, esta remodelación está encontrando serias dificultades para ser entendida, primero, y compartida, después, por buena parte del profesorado, en el que se incluye, lógicamente, el que imparte Ciencias Sociales.

Varias razones explican dicha circunstancia. En primer lugar, hay que referirse a las diferencias de fondo existentes entre la concepción educativa en la que se ha formado el profesorado del Área y los planteamientos recogidos por la actual reforma. Así, la formación inicial recibida en la Universidad: academicista, basa-

4 Cfr. F. Xavier HERNÁNDEZ: "Balance y perspectivas", CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n° 236, mayo 1995, artículo en el que realiza un claro repaso de la situación real del término Ciencias Sociales en las aulas de las etapas educativas no universitarias.

da en la transmisión y repetición de contenidos, individualista, y escasamente interesada por los aspectos didácticos así como por evaluar su propio desarrollo, no coincide con los nuevos supuestos del sistema educativo no universitario, partidario de potenciar el protagonismo del alumnado en su proceso de aprendizaje y que resalta el papel del profesor como mediador en dicho proceso.

A ello hay que unir los cambios en el tratamiento que las Ciencias Sociales en general, y la Historia en particular, reciben a lo largo del nuevo sistema educativo. El tratamiento concedido a las Ciencias Sociales por el nuevo sistema educativo está muy relacionado con las características de cada etapa y, en líneas generales, refleja una evolución que va desde una marcada tendencia a la globalización y la interdisciplinariedad en las etapas iniciales, hasta una progresiva diferenciación disciplinar en la educación postobligatoria, recientemente revisada.

Así por ejemplo, la Educación Infantil incluye el Área de Medio Físico y Social, que aborda el tratamiento de los grupos sociales y de los aspectos naturales más próximos al alumnado. En Educación Primaria las Ciencias Sociales aparecen incluidas en el Área de Conocimiento del Medio Social, Natural y Cultural, donde aún se mantiene el carácter globalizado.

En la Educación Secundaria Obligatoria aparece, por vez primera, el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia con carácter autónomo. Sus bloques de contenido suponen un recorrido por los aspectos básicos de la realidad geográfica, así como por las principales etapas y períodos históricos, con una especial incidencia en los acontecimientos más recientes.

Es, finalmente, en la educación postobligatoria, en el Bachillerato, donde se introduce una concepción disciplinar más tradicional. Esta concepción se manifiesta en la existencia de asignaturas tales como la Historia de España, Historia del mundo contemporáneo, Economía, Geografía, Historia del Arte, etc.

Finalmente, hay que indicar que buena parte del profesorado ha percibido la aparición de todos estos cambios como una imposición y no como el resultado de un proceso consensuado, natural y lógico, lo que no ha contribuido a facilitar la interiorización de los cambios que se proponían y está en la base de algunos de los argumentos y razones utilizados para justificar las modificaciones curriculares recientemente llevadas a cabo.

2.2. Las oportunidades perdidas.

En realidad, las cosas pudieron haber sucedido de modo distinto. La coincidencia, en el tiempo, de la reforma en la enseñanza universitaria y la no universitaria, podría haber permitido el diseño de un sistema educativo único, que abarcara desde la Educación Infantil hasta la Universidad. Ello, unido a la posibilidad de introducir estos cambios desde el diálogo y el consenso, permiten hablar de la existencia de oportunidades desperdiciadas, a las que nos referimos seguidamente.

Por un lado, la Universidad, vivió profundos cambios, cualitativos y cuantitativos, como consecuencia de la promulgación de la L.R.U. en 1984. Desde entonces, la Universidad española, tradicionalmente vinculada a la Historiografía francesa, experimentó la influencia de las corrientes anglosajonas. Esta influencia es palpable en el catálogo de nuevas especialidades y áreas de conocimiento. Por otro lado, la L.O.D.E. en 1984, y la LOGSE después en 1990, constituyen la base

legislativa sobre la que se ha edificado la actual reforma de las enseñanzas no universitarias. En este caso, también es palpable la influencia anglosajona y especialmente la británica.

Sin embargo, ambas reformas se ignoraron mutuamente dándose la paradoja de que, si bien algunos de los principales mentores del nuevo sistema educativo procedían del mundo universitario, no se tuvo en cuenta a la Universidad, globalmente considerada, a la hora de remodelar las otras etapas educativas.

En realidad, y en el caso de que hubiera existido voluntad de llevarla a cabo, dicha consulta no hubiera sido fácil de realizar. La Universidad española, escasamente vertebrada, hubiera tenido dificultades para ofrecer una respuesta coherente. A pesar de todo ello, no deja de ser chocante que el foro en el que la ciencia y el conocimiento se desarrollan haya sido mantenido al margen del proceso de remodelación de los nuevos programas educativos.

Esta situación refleja la falta de voluntad, o la incapacidad, para abordar la reforma del sistema educativo en su conjunto y ha contribuido a mantener la disociación entre la educación universitaria y la no universitaria.

Por otro lado, cuando se analice la historia del proceso de elaboración y desarrollo de la reforma educativa planteada en la L.O.G.S.E., los historiadores descubrirán el rastro de los documentos y borradores del proyecto de Reforma que fueron difundidos y sometidos a debate entre el profesorado durante la segunda mitad de los años ochenta, así como para introducir nuevos cambios a finales de los años noventa. Sin embargo, los considerables esfuerzos realizados para dar a conocer entre el profesorado los nuevos derroteros de la Historia y el resto de las Ciencias Sociales se perdieron en el proceso de comunicación porque quienes estaban destinados a recogerlos e interpretarlos carecían del conocimiento y de las claves para poder hacerlo. De esta manera, se procedió a la implantación del currículum de las Ciencias Sociales, dando por sentado que el profesorado, sería capaz, por sí mismo o con la ayuda de algunas estructuras formativas, de llevarlo a buen término.

Todo ello permite hablar de un cierto carácter ilustrado en el tono, el contenido y en el proceso de puesta en marcha de la reforma educativa. Pocos docentes dudaban de la necesidad y la oportunidad de introducir cambios profundos, pero existían serias discrepancias a la hora de entenderlos y, sobre todo, a la hora de considerar como suficientes los recursos necesarios para llevarlos a la práctica. Es preciso recordar, por otro lado, el carácter determinante que la actitud del profesorado tiene a la hora de valorar las posibilidades de éxito de cualquier cambio que se plantee en relación con el sistema educativo.

2.3. Estudiar las Ciencias Sociales aprendiendo a enseñarlas.

A continuación exponemos las que, a nuestro juicio, deberían plantearse como propuestas de mejora para conectar ambos ámbitos, el de la formación inicial universitaria del futuro profesorado del Área de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia, y el del propio espacio curricular de las Ciencias Sociales en la enseñanza no universitaria.

A) Reformular la formación inicial del profesorado en la Universidad.

Considerando que la formación inicial y la permanente constituyen distintos momentos de un proceso único y recordando que, antes que nada, el profesorado

del Área se forma como conocedor de su disciplina concreta en el medio universitario, parece lógico implicar a la Universidad en el proceso de cambio que demandamos. ¿En qué sentido? en varios. En primer lugar, parece razonable pedir al sistema educativo universitario que evolucione hacia un tipo de enseñanza más contextualizada, donde la especialización -a todas luces imprescindible- no vaya en perjuicio de una visión globalizadora. Así formado, el profesorado novel pasaría a integrarse progresivamente en la actividad docente, compartiendo, a lo largo de las primeras etapas, su trabajo con el de otros compañeros más expertos. En este sentido, la próxima generalización del Curso de Cualificación Pedagógica, requisito para la obtención del Título de Especialización Didáctica, puede suponer una contribución importante.

En segundo lugar, la Universidad debería buscar una mayor implicación en el diseño de los programas y los currículums de las etapas educativas no universitarias. Su punto de vista no sólo es aconsejable sino imprescindible.

En tercer lugar, sería de agradecer la creación de cauces administrativos y docentes para facilitar al profesorado del Área la colaboración y el acceso a la investigación y a la docencia universitaria. Con ello se obtendrían dos beneficios inmediatos. Por una parte, la comunidad universitaria aprovecharía el potencial, no desdeñable, acumulado por el profesorado de otros niveles. Por otro, el sistema educativo español se aseguraría la actualización científica e investigadora del profesorado del Área, lo cual contribuiría a incrementar la calidad de la oferta educativa.

Medidas tales como la modificación de los planes de estudio y titulaciones universitarias, generando titulaciones que, como las nuevas licenciaturas relativas a las Humanidades o a los estudios sociales y del medio, pueden suponer un avance en la dirección correcta. No se propone una sustitución de las antiguas especialidades por otros espacios de conocimiento más imprecisos. En realidad, parece razonable exigir de la Universidad que, sin menoscabo de su autonomía, se adapte a las exigencias impuestas por la evolución de una sociedad, que es también la suya, y del modelo educativo del que esta se ha dotado, indagando en las formas de contribuir a él según su cuota de responsabilidad.

B) Diseñar una formación permanente del profesorado de Ciencias Sociales.

El descenso de la población escolar permite predecir que el sistema educativo no va a necesitar incrementar sustancialmente su profesorado durante las próximas décadas. Buena parte del profesorado del futuro está ya en nuestras aulas y ha recibido su formación inicial. Este colectivo tiene ante sí un futuro profesional dilatado.

Este razonamiento debería ser suficiente para diseñar una formación permanente para el profesorado en ejercicio, con un carácter más variado y plural, que sea capaz de responder a las múltiples necesidades y situaciones de los docentes del Área. Ello supondría huir del itinerario formativo único.

En suma, el profesorado de Ciencias Sociales necesita una formación permanente más completa y global que integre aspectos de actualización científica y didáctica, así como todos aquellos elementos que competen a las nuevas demandas del sistema educativo.

3. HACIA UNA PERSPECTIVA DIDÁCTICA INTEGRADA: EL LABORATORIO DE CIENCIAS SOCIALES

3.1. El peso de la tradición.

No existen precedentes conocidos que indiquen que algún profesor de Ciencias Sociales, sea cual sea el nivel educativo en el que desarrolle su trabajo, haya preguntado al incorporarse a su puesto docente por la situación del "Laboratorio" de Ciencias Sociales. No obstante, si algún profesor del Área hubiera realizado esta pregunta, la respuesta que hubiera obtenido, una vez vencida la inicial sorpresa de su interlocutor, habría sido negativa: "en el centro no existe nada parecido a un laboratorio de Ciencias Sociales".

Hasta fecha reciente, el libro de texto o el manual, algunos apuntes y notas, la pizarra y la tiza, ocasionalmente documentos históricos, geográficos, mapas de todo tipo y, con frecuencia, la proyección de diapositivas o de grabaciones de vídeo, constituían el grueso del arsenal de recursos didácticos utilizados por el profesorado de Ciencias Sociales. Algunas visitas y salidas programadas a museos o lugares de interés histórico, artístico o geográfico permitían dar un barniz activo y práctico a la enseñanza de la disciplina.

Al irregular arsenal de recursos didácticos mencionado anteriormente ha venido a sumarse, desde el terreno de las Nuevas Tecnologías, una extensa relación de nuevos elementos. Entre ellos, y por no hacer excesivamente larga dicha relación, hay que destacar las aportaciones procedentes de los medios audiovisuales -uso didáctico de la radio y la televisión, grabaciones sonoras y de todo tipo, etc.- e informáticos, esto es: programas de uso general como procesadores y sistemas de análisis textual, diseño gráfico, paquetes estadísticos y gestores de bases de datos, o específico (programas con contenido histórico) y, sobre todo, Internet⁵.

Un breve recorrido por los distintos tipos de recursos informáticos antes citados nos muestra un panorama cuyos rasgos más significativos podrían ser los siguientes:

Los recursos para la selección y tratamiento de la información incluyen básicamente las bases de datos y las enciclopedias, compilaciones y obras de consulta. Las bases de datos nos permiten seleccionar y acceder, de forma fácil y rápida, a nutridas recopilaciones estadísticas. A la facilidad del acceso se une la posibilidad de tratar y representar, por sí mismas o bien mediante la utilización de un gestor de base de datos (Works o similar) dichos datos de forma gráfica, trabajo en el que resulta más notorio el ahorro de tiempo con respecto a otros mecanismos más convencionales. El carácter abierto de muchas de estas bases de datos permite integrar su utilización de una forma creativa.

La tradición didáctica, escasamente práctica, que tradicionalmente ha caracterizado a la enseñanza de la Historia tiene mucho que ver con la instrumentalización que de la presencia de las Ciencias Sociales, y especialmente de la Historia

⁵ Para una descripción detallada del nombre, contenido y utilidad de buena parte de los programas existentes puede consultarse, por ejemplo, la colección de la revista *Comunicación y Pedagogía*, desde 1996, publicada en Barcelona. También resulta sencillo el acceso a información a partir de los catálogos de los principales fabricantes y distribuidores de material.

en los planes de estudio se ha venido realizando desde antiguo. Frecuentemente, la Historia como objeto de enseñanza solía consistir en un discurso acabado, elaborado fuera del aula y destinado a legitimar y transmitir un mensaje socialmente aceptable y aceptado no exento, en muchos casos, de implicaciones nacionalistas, políticas, religiosas, culturales o socioeconómicas.

La transmisión de dicho mensaje era incompatible con un proceso de indagación, verificación o investigación ya que este tipo de prácticas hubiera podido poner en tela de juicio la veracidad del discurso oficial. Ello ha permitido que buena parte de los estudiantes de Ciencias Sociales de cualquier etapa o nivel educativo, e incluso algunos profesionales de su enseñanza, hayan ignorado la vertiente práctica de dichas disciplinas, así como su carácter de ciencia en permanente proceso de construcción.

Sin embargo, a lo largo de los últimos años, el desarrollo y creciente implantación de las Nuevas Tecnologías está abriendo nuevos caminos, tanto para la Ciencias Sociales que se hacen como para las Ciencias Sociales que se enseñan. Estos cambios han de permitir plantear en el futuro una concepción más activa y participativa de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En ese sentido, sería recomendable la transformación no sólo del espacio material, el aula, en el que se recrea y enseña Ciencias Sociales sino, lo que es más importante, de los fundamentos mismos de su didáctica. Por otra parte, estos cambios han ido paralelos al creciente papel que los medios de comunicación, desarrollados precisamente a partir de Nuevas Tecnologías, han cumplido como vehículo de transmisión e integración política, social y cultural y, a la pérdida de protagonismo que las Ciencias Sociales, y particularmente la Historia, han experimentado en relación con dicho tema.

Paradójicamente, esta aparente pérdida de protagonismo de la Historia podría reducir su instrumentalización y liberarla de la pesada carga soportada hasta el presente. Resultado de lo cual podría ser un cambio significativo tanto sobre la Ciencias Sociales que se hacen como sobre las Ciencias Sociales que se enseñan.

Apegado a la investigación en archivos en soportes tradicionales, el historiador español, por ejemplo, ha tardado en comprender la importancia de lanzarse a indagar en otros tipos de fuentes, como la fotografía o la imagen en movimiento, o a transmitir su discurso historiográfico en formatos alternativos al libro impreso en papel, aprovechando las posibilidades que ofrece Internet. Las investigaciones y los soportes tradicionales recogen aún hoy por hoy un porcentaje significativo de los esfuerzos de la historiografía española.

Desde esta perspectiva, seguidamente vamos a realizar un breve repaso a las aportaciones y manifestaciones que las Nuevas Tecnologías están introduciendo en la didáctica de las Ciencias Sociales, y específicamente en la de la Historia para plantear, posteriormente, la necesidad de utilizar estos nuevos recursos de una forma rigurosa y crítica.

3.2. Las Nuevas Tecnologías y la Historia.

Como fruto del espectacular desarrollo de las Nuevas Tecnologías, durante las últimas dos décadas se ha producido un incremento acelerado de las posibilidades de su utilización, tanto en relación con la Historia que se hace como con la que se enseña y aprende. Fruto de este creciente interés en nuestro país son, entre otras, la creación de la *Unidad de Nuevas Tecnologías en Humanidades* en

el Centro de Estudios Históricos del CSIC, el surgimiento de la Asociación Historia e Informática, sección de la asociación internacional *History & Computing*, o la aparición de múltiples recursos informáticos, audiovisuales y multimedia de difusión creciente.

Desde la esfera de la educación reglada, el entonces Ministerio de Educación y Ciencia creó, a comienzos de los años ochenta, el Programa Nacional de Nuevas Tecnologías, que a través de los *Proyectos Atenea, Platea y Mercurio*, aportó a los centros educativos un considerable caudal de recursos técnicos y planes de formación para el profesorado que, como consecuencia del vertiginoso ritmo de desarrollo tecnológico, pronto quedaron obsoletos. También se ha venido desarrollando, desde 1990, una convocatoria anual para la elaboración de programas educativos que integren las Nuevas Tecnologías, iniciativa que ha permitido la aparición y difusión de varias decenas de programas referidos a todas las etapas educativas, cuya consulta y utilización son de dominio público, y cuentan con una privilegiada vía de acceso, a través de la página web del propio Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Haciéndose eco del interés de la sociedad, la Comisión Europea elaboró una directiva, *Aprender en la Sociedad de la Información: plan de acción para una iniciativa europea de educación (1996-1998)*, que pretendía impulsar la utilización de las Nuevas Tecnologías en el ámbito educativo. Por aquellas fechas, el Congreso Internacional sobre Sistemas de Información Histórica, celebrado en Vitoria en noviembre de 1997⁶, permitió realizar un repaso acerca del estado de la cuestión.

Desde entonces, las posibilidades se han multiplicado exponencialmente, fundamentalmente debido al desarrollo y expansión de Internet. Basta con teclear en cualquier buscador términos tales como *Ciencias Sociales, Didáctica de la Historia, Enseñanza de la Geografía, etc.*, para que aparezcan en pantalla miles de referencias y enlaces que permiten disponer de un arsenal de recursos didácticos que se multiplican hasta el infinito. Hay decenas de páginas web (personales, institucionales, corporativas, etc.), revistas y publicaciones periódicas en la Red que tratan acerca de estas cuestiones.

Por lo que se refiere a las enciclopedias y obras de consulta, todas ellas disponibles en formato multimedia, permiten la realización de trabajos de búsqueda y utilización de información, así como su tratamiento y transformación posterior, ya que su contenido puede ser exportado a otros programas informáticos utilizados como herramienta. En este apartado podemos englobar obras de muy distinta procedencia y estructura, como la *Enciclopedia Encarta 2000*, la *Enciclopedia Británica*, que responden a la clásica estructura de una obra de consulta general, o la colección completa de la revista *Cuadernos de Pedagogía*, en CD-ROM. La utilización de Internet como medio de acceso a bases de datos, recopilaciones de mapas, documentos, imágenes fijas o en movimiento, ha permitido aumentar la disponibilidad de consulta e importación de dichos recursos.

Respecto a los programas específicos, estos suelen incluir distintos tipos de información (texto, imágenes fijas, en movimiento, y sonido, en distintos soportes. Resulta sencillo navegar por ellos y realizar consultas selectivas de la infor-

⁶ Cfr. Actas del Congreso Internacional sobre sistemas de información histórica, Vitoria, 6-8 de noviembre de 1997. Conforme al signo de los tiempos, las Actas de dicho Congreso ya fueron publicadas en soporte papel y en CD-ROM.

mación. Además, la mayor parte de ellos tienen ejercicios de auto comprobación y cuestionarios de respuesta múltiple.

No obstante, el empleo didáctico de las Nuevas Tecnologías en general, y de estos programas en particular, se realiza, con alguna frecuencia, de forma acrítica, trasladando al aula la visión sacralizada que la sociedad tiene de las mismas. Así, junto a programas y aplicaciones informáticas abiertos, que fomentan la realización de trabajos creativos y originales, existen otros con contenidos cerrados, que tan sólo permiten la consulta selectiva de la información. Frente a programas multimedia que integran diversos lenguajes (texto, imagen, sonido) muchos otros parecen el simple resultado de trasladar a soporte informático el contenido de un libro de texto en soporte tradicional. Si hablamos del rigor científico de los contenidos, junto a programas verificados y revisados nos encontramos con otros en los que no es infrecuente la existencia de errores y falsedades que, por estar integradas en un marco tecnológico, tienen muchas posibilidades de ser aceptadas como verdades por quienes las consultan.

Muchos programas y productos suelen integrar cuestionarios y ejercicios de auto comprobación acerca de su contenido. Estos cuestionarios, bien por las limitaciones propias del soporte informático bien por la inercia docente de quien diseñó sus contenidos, suelen consistir en ejercicios tan simples como la selección de la fecha concreta en la que se produjo un hecho, la localización de la ciudad en la que se produjo cierto acontecimiento o nació algún personaje conocido. Este tipo de preguntas, que suelen relacionarse con la capacidad para memorizar datos concretos, ignoran o discriminan estrategias y procedimientos más creativos como la elaboración de respuestas, manejo de relaciones causa/efecto, manejo de cartografía, etc.

3.3. El laboratorio de Ciencias Sociales: nuevas perspectivas para un viejo sueño no cumplido.

Tradicionalmente, las expectativas y el interés del profesorado de Historia en relación con este tema se centraba en la mera disposición de un espacio material, un aula, dotado de aquellos recursos didácticos que permitieran una metodología más práctica y activa⁷. Hace menos de dos décadas, el ideal de laboratorio formulado por un especialista del Área incluía los siguientes elementos:

El espacio

Un aula de 100 m² insonorizada y con posibilidad de cerramiento y oscurecimiento. La iluminación de la misma debería ser doble, en blanco, luz directa sobre las mesas de trabajo, y en rojo e indirecta, para sesiones de proyección o de montaje audiovisual. Además, debería contar con una pizarra mural grande sobre una de las paredes y pantallas móviles para la utilización de medios de proyección.

⁷ En relación con el interés tradicional del profesorado de Historia por el tema, y a simple título de ejemplo, puede consultarse un viejo artículo de Marcelino CARDALLIAGUET: "El laboratorio de Ciencias Sociales en los institutos de Bachillerato", en *Los medios didácticos para la enseñanza práctica de la Geografía y la Historia*, ICE de la Universidad de Extremadura, 1983, pp. 81 a 85.

El mobiliario.

Similar al de las aulas habituales, debería permitir su disposición en función de las necesidades de cada sesión de trabajo. Así mismo, el tamaño de las mesas debería ser variado. Debería incluir un mobiliario mínimo constituido por:

- ◆ Una mesa o tablero de dibujo con pantógrafo.
- ◆ Mesas de dibujo.
- ◆ Taburetes giratorios.
- ◆ Armario clasificador de diapositivas.
- ◆ Armario para archivar material didáctico.
- ◆ Ficheros grandes para dossiers documentales.
- ◆ Estanterías para libros.
- ◆ Mapero.
- ◆ Pantallas reflectantes enrollables.
- ◆ Una mesa alta de proyecciones, con repisa.

El material didáctico.

- ◆ Instrumental de trabajo para escribir y dibujar.
- ◆ Carpetas para archivar materiales.
- ◆ Fondo de mapas, atlas y planos.
- ◆ Proyector de diapositivas.
- ◆ Visores individuales de diapositivas.
- ◆ Radiocassettes con doble pletina y CD.
- ◆ Televisión y vídeo.
- ◆ Retroproyector.
- ◆ Proyector de cuerpos opacos.
- ◆ Equipos fotográficos de fácil manejo.
- ◆ Colecciones de diapositivas.
- ◆ Colecciones en soporte vídeo.

Esta concepción de laboratorio, esencialmente espacial, no suponía entrar en discusión sobre la base desde la que se construía el discurso historiográfico ya que los cambios afectaban tan solo al mecanismo de reproducción y transmisión. Para entonces, a mediados de los años ochenta, el desarrollo tecnológico aplicado a la educación ofrecía aún escasas posibilidades. Además, la complejidad y el elevado costo de la infraestructura requerida, aula y materiales propios, nunca permitieron la generalización de aquel viejo sueño.

Sin embargo, el posterior desarrollo de las Nuevas Tecnologías ha permitido

replantear no sólo el espacio material sobre el que situar el laboratorio de Historia sino también la concepción global sobre el mismo. ¿Cómo concebimos hoy el laboratorio de Ciencias Sociales?

Desde el punto de vista de los recursos disponibles, al listado anterior habría que añadir tres nuevos elementos que han revolucionado la concepción del viejo laboratorio: *equipos multimedia con conexión a Internet, lector de CD-I, y la mesa de edición y montaje de vídeo y audio*. ¿Qué transformaciones se derivan de la utilización de estos nuevos recursos?

- En primer lugar, frente a la concepción estática del viejo laboratorio, la importancia del espacio físico se relativiza. Ya no podemos pensar en un espacio "real" en el que ubicar el laboratorio sino más bien en un espacio "imaginario", el de las Ciencias Sociales y la Historia, que incluye: los elementos que lo habitan y las herramientas, que se transportan y se despliegan en el lugar y en el momento precisos.
- En segundo lugar, los equipos multimedia se han convertido en las estrellas del proceso de transformación de un viejo proyecto, que hoy sí es -desde nuestro punto de vista- realizable. El software informático y los discos multimedia son la alternativa a los antiguos trabajos de dibujo sobre tablero, al trabajo sobre mapas históricos y geográficos; permiten simular procesos de creación de las distintas disciplinas del área, desvirtúan la exclusiva función de los proyectores de diapositivas, etc.
- En tercer lugar, los equipos multimedia son utilizables en el aula sin que los alumnos deban trasladarse a un espacio específico.
- No obstante, y en cuarto lugar, la creación y el uso de un espacio tecnológico, como un aula de Nuevas Tecnologías, utilizable para trabajar diferentes materias (Matemáticas, Geografía, Ciencias de la Naturaleza, Historia, etc.) permite superar la tradicional segregación entre las Ciencias y las Humanidades y refuerza el carácter científico de estas últimas.

Finalmente, en otro orden de cosas, y aunque el viejo proyecto de laboratorio -e incluso el trabajo en aula - ya permitían acceder a fuentes de información (textos, documentos históricos, etc.) permitiendo al alumnado trabajar con ellas y contribuyendo a romper la inercia impuesta por la transmisión del discurso cerrado, el desarrollo de las Nuevas Tecnologías ha permitido multiplicar exponencialmente estas posibilidades. Hoy resulta posible y razonablemente usual acceder, desde los propios centros educativos y a través de Internet, a fuentes para cuya consulta antes era preciso desplazarse físicamente (obras artísticas, material de documentación y consulta, material de archivo y hemeroteca, etc).

4. CONCLUSIÓN

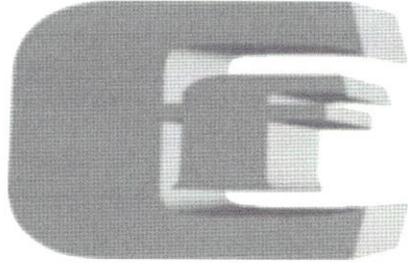
Obligada a tomar en consideración un objeto formal, la interrelación del ser humano entre sí y con el medio ambiente que le rodea, en permanente cambio, la Didáctica de las Ciencias Sociales, ciencia joven, debe asumir el carácter permanente y dinámico de su propio proceso de construcción.

En dicho proceso de construcción, abierto a la utilización y a la explotación de las posibilidades que ofrecen las Nuevas Tecnologías, y dentro del terreno de las grandes intenciones educativas, entendemos que el área de Ciencias Sociales, al

igual que el resto de las Áreas de conocimiento, sólo justificaría su existencia si contribuye de forma efectiva a la potenciación en el alumnado de aquellos hábitos y prácticas que le conviertan en el futuro en un ciudadano autónomo y con capacidad crítica, capaz de analizar e interpretar el mundo en el que vive con vistas a su posible transformación. En este sentido, dicha preocupación por mejorar la realidad actual debería plasmarse en una doble preocupación: la destinada a garantizar la conservación del medio en el que vivimos, es decir, una especial sensibilidad por la Educación ambiental, y la que tiene que ver con la corrección de los desequilibrios sociales, culturales y económicos existentes, tanto en su entorno próximo como en realidades más lejanas.

BIBLIOGRAFÍA

- GIBAJA, J.C. y HUGUET, M. (1998). *“La Historia que se hace, la Historia que se aprende, la Historia que se enseña”*, nº 17, Barcelona: IBER.
- GUIMERÁ, C. y CARRETERO, M. (1991). *“El pensamiento del profesor de Historia de Secundaria”*, en *STUDIA PAEDAGÓGICA*, nº 23.
- SARASÚA, A. (2001). *“No basta con reformar el currículo”*, *Escuela Española*, 3477.



CONFLICTOS ESCOLARES Y VÍAS DE SOLUCIÓN

Valentín Martínez-Otero Pérez*

RESUMEN

En este artículo se describen y analizan diversas modalidades de conflictos escolares. Aunque los centros educativos debieran ser ámbitos de convivencia, lo cierto es que con frecuencia se trunca la armonía interpersonal hasta el punto de impedir la formación. Además de estudiar algunas formas de violencia y conductas antisociales, en el trabajo se presentan algunos canales de prevención y resolución de conflictos, verbigracia, la disciplina, la mediación y la optimización de la competencia social.

ABSTRACT

In this article the different forms of school conflicts are described and analysed. Although educational centres should be places where people live together, it is true that the interpersonal harmony often breaks down so that the educational process cannot be carried out. On the other hand some forms of violence and anti-social behaviours are studied, together with some methods to prevent and solve conflicts, id est, discipline, mediation and optimisation of social competence.

1. INTRODUCCIÓN

La naturaleza convivencial del hombre no impide que las relaciones sociales puedan debilitarse, romperse o perturbarse de modo considerable. Esto es precisamente lo que sucede cuando hablamos de conflictos en las relaciones humanas, ya sean de orden político, familiar, laboral, escolar o de cualquier otra modalidad. Las tensiones interpersonales no son necesariamente negativas; de hecho, se puede afirmar que son inherentes a la condición humana. Hay, empero, ocasiones en que los desacuerdos y enfrentamientos intra o intergrupales adquieren un cariz violento o destructivo que anula la convivencia y pone en peligro la integridad (psíquica y física) de las personas.

*Doctor en Psicología y en Ciencias de la Educación. Es profesor en el CES Don Bosco y en la Universidad Complutense de Madrid.

En este trabajo nos ocupamos de los conflictos negativos que acontecen en los centros escolares, sobre todo de los que se producen entre los alumnos o de estos con los profesores. Es bien cierto que la institución escolar debiera ser ámbito de convivencia, no de mera coexistencia, pero lo cierto es que con demasiada frecuencia se rompe la paz en los centros educativos hasta el punto de hacer imposible la formación. Con esta atmósfera de conflicto, de violencia manifiesta, la labor educativa se torna quimera.

Conscientes de la dificultad de abordar en toda su extensión el fenómeno de la conflictividad escolar, nos acercamos a los problemas de convivencia en los centros educativos con el propósito de conocer mejor esta realidad y, al mismo tiempo, ver qué posibles caminos nos conducen a su solución. Confiamos, en suma, en que la reflexión y la exploración nos ayuden a dar un tratamiento educativo a un mal cada vez más presente en el mundo de la escuela, acaso reflejo de la creciente discomunicación social.

2. VIOLENCIA Y COMPORTAMIENTOS ANTISOCIALES EN LOS CENTROS ESCOLARES

La violencia es la fuerza (proviene del latín *vis* = fuerza) que se ejerce en contra de otra u otras personas. Estas acciones intencionales orientadas a dañar al prójimo admiten gradación. En el ámbito escolar, encontramos agresiones físicas de intensidad variable, robos, deterioro intencionado de material, insultos, burlas, amenazas, etc. Estas serían algunas manifestaciones de la violencia física o psicológica que más se repite en los centros escolares. Hay casos en los que la situación se vuelve insostenible y algunos profesores y alumnos temen ir al centro.

¿A qué se debe este fenómeno de la violencia escolar? El problema obedece a un conjunto de factores (pluricausalidad). De un lado, hay que tener presente que la escuela ha experimentado grandes cambios con el aumento de la escolaridad de la enseñanza. Es frecuente oír, por ejemplo, que la positiva extensión de la escolaridad obligatoria comporta un incremento de los alumnos desmotivados e indisciplinados. De otro, los *mass media*, y en particular la televisión, ejercen sobre los escolares una gran influencia, a menudo poco recomendable. Tampoco hay que pasar por alto que estamos en una sociedad con altas dosis de violencia y que la escuela no es un campo aislado. Si hay violencia en la sociedad, en la familia, en la calle, en los medios, etc., lo extraño sería que no se manifestase también en los centros escolares. Esta aseveración no es, en modo alguno, una justificación, sino una constatación de la interdependencia de los diversos ámbitos -como bien han descrito los modelos sistémico y ecológico-, así como de la complejidad de la violencia que, en sentido riguroso, exige un análisis macroscópico -al menos inicial y teórico-, aun cuando por razones prácticas nos centremos principalmente en el sistema escolar.

La violencia, además de ser el resultado de una enmarañada red de causas, se presenta en diversas formas y con distinta intensidad. Hay en la violencia, como en todo comportamiento humano, múltiples matices. Por lo mismo, algunos autores, (MORENO Y TORREGO, 1999: 5-7), prefieren prescindir de la expresión "violencia escolar" y se refieren, en cambio, a "comportamiento antisocial en los centros escolares", locución ésta que resultaría más precisa por incluir conductas de diversa naturaleza, que a continuación enuncio y describo a pesar de que las lin-

des no siempre son nítidas:

- a) *Disrupción en las aulas.*- Se refiere a las acciones que interrumpen el ritmo de las clases. Generalmente las disrupciones tienen como protagonistas a alumnos molestos que con sus comentarios, risas, juegos, movimientos, etc., ajenos al proceso de enseñanza-aprendizaje impiden o dificultan la labor educativa. Se trata de una cuestión que preocupa a un buen número de profesores de todos los niveles.
- b) *Indisciplina (conflictos entre profesorado y alumnado).*- A veces se producen graves desórdenes de la vida en las aulas que constituyen un serio problema escolar: retrasos injustificados, incumplimiento de tareas, falta de reconocimiento de la autoridad del profesor, etc. En ocasiones, incluso, se llega al desafío, la amenaza y la agresión, del alumno al profesor o a la inversa.
- c) *Vandalismo y daños materiales.*- Una visita a algunos centros escolares nos permitiría ver el alcance del espíritu de destrucción que guía a algunos alumnos: mesas, cristales, paredes y armarios destrozados; grafitos obscenos, amenazantes o insultantes; quema de libros; etc. La “espectacularidad” o expresividad de estas conductas explica en parte su capacidad para reclamar la atención de la opinión pública, al tiempo que se convierten en demostración de fuerza de los “actores”. En entornos ideologizados -como sucede sobre todo en algunos grupos de adolescentes hábilmente manipulados- cumplen también una función reivindicativa, amedrentadora y subversiva.
- d) *Violencia física (agresiones, extorsiones, etc.).*- Aun siendo grave el deterioro de material más entidad tiene la violencia que se ejerce contra las personas. Se ha detectado, en este sentido, un alarmante incremento de armas de todo tipo y de episodios de extrema violencia en los centros escolares que han llevado a tomar medidas drásticas (detectores de metales, vigilantes de seguridad, cámaras, presencia policial en las proximidades, etc.) en las escuelas de algunos países.

En lo que se refiere al maltrato entre compañeros se ha generalizado la utilización del término *bullying*, que designa los procesos sistemáticos e intencionales de intimidación y victimización entre escolares.

Ortega (1996: 246-247), a partir de estudios propios, señala que las relaciones de maltrato entre compañeros afectan a un porcentaje que oscila entre el 5 y el 25% de los alumnos. Estos problemas avergüenzan a las víctimas, lo que les lleva a guardar silencio y a prolongar su sufrimiento. Aunque otros escolares conozcan esta realidad del maltrato y victimización de sus compañeros no suelen hacer nada para evitarla, ya sea porque no saben o porque creen que no les incumbe.

- e) *Agresión sexual.*- Son pocos los datos que se poseen sobre este problema que habitualmente pasa inadvertido. Es un tipo de violencia “invisible” que sufre más la población femenina que la masculina y que, por lo común, se concreta en hostigamientos, tocamientos y, en menor medida, violaciones.

Por otro lado, el hecho de que la sociedad, en general, y la escuela, en particular, sean más multiculturales, hace que cada vez más pueda saltar la chispa de la intolerancia en forma de racismo o xenofobia. Estos comportamientos ocupan hoy por derecho propio un lugar entre las conductas antisociales en la escuela. Por

desgracia, están a la orden del día las noticias que dan cuenta de actos de violencia que tienen como protagonistas a escolares y a familiares intolerantes con algunos alumnos, ya sea por el color de la piel, el país de origen, la cultura o las creencias.

Estos sucesos que difunden los medios de comunicación son quizá los casos más notorios, pero indudablemente no son los únicos. Constituyen la punta del iceberg de un grave problema cotidiano en un número creciente de aulas españolas y, por ello, me parece oportuno dedicar un apartado a esta realidad.

“Conflicto multicultural”

En primer lugar, hay que insistir en que los que tenemos la experiencia, como alumnos y profesores, de compartir las aulas con personas de diferente nacionalidad, raza o ideas, sabemos cuán enriquecedora es para todos esta convivencia, porque desde una actitud abierta se favorece el conocimiento y respeto mutuos, así como el intercambio cultural, lo que revierte muy positivamente en la formación, tanto intelectual como afectivamente.

Tras el párrafo inicial, es justo señalar que el multiculturalismo puede ser fuente de conflictos, sobre todo porque hay poca preparación y mucho desconocimiento en este ámbito. Desde mi punto de vista, entre los factores explicativos del “conflicto multicultural” en la escuela hay que señalar los siguientes:

- ◆ La existencia de prejuicios hacia otros grupos culturales. Son frecuentes las visiones rígidas y distorsionadas (estereotipos) que llevan a “explicar” la conducta de los otros.
- ◆ Hay dificultades de comunicación cuando no se conoce el idioma o cuando no se comprenden los valores, actitudes y costumbres de las personas con las que se comparte espacio y tiempo.
- ◆ Se ve a la persona de la otra cultura como una amenaza a la propia posición.
- ◆ Asimetría de poder, que puede llevar a la prepotencia de algunos y a la exclusión e indefensión de otros.

Como puede suponerse, cualquier intento de resolver este tipo de conflictos pasa por una consideración del multiculturalismo como riqueza. En la actualidad, la mejor apuesta pedagógica para promover la convivencia entre culturas es la *educación intercultural*, enfoque éste que, si bien admite distintas interpretaciones, me animo a definir brevemente como “la formación teórico-práctica encaminada a favorecer el intercambio constructivo entre culturas”.

3. VÍAS DE ACTUACIÓN

Hasta este momento nos hemos centrado sobre todo en el concepto de conflicto, en algunas de las formas de violencia y comportamientos antisociales más frecuentes en las instituciones escolares, así como en el análisis y descripción de diversas causas de la conflictividad escolar. Aun cuando nos hemos referido sucintamente a la *educación intercultural* que es, a un tiempo, intervención preventiva, reparadora y optimizadora en ámbitos multiculturales, resulta conveniente que nos ocupemos con más profusión de las estrategias y vías de actua-

ción orientadas a solucionar los conflictos escolares.

La resolución de conflictos no es algo sencillo, pues ya hemos comprobado que son muchas las causas y las personas implicadas. Es necesario, sin embargo, progresar en este terreno si de verdad queremos que la escuela sea un lugar idóneo para la educación y la convivencia. Lejos quedan, por fortuna, las intervenciones basadas en la sanción, que ceden el paso a actuaciones más “humanitarias”, en las que se busca la reflexión, la implicación de las partes, el acuerdo, la responsabilidad y el desarrollo personal y social. En mi opinión, éste es el marco apropiado que ha de guiar cualquier planificación educativa dirigida a solucionar la conflictividad escolar. De las intervenciones exclusivamente punitivas hay que transitar a actuaciones globales e integradoras que tengan en cuenta la imbricación de escenarios, el papel y las características de los “actores”, el establecimiento compartido de normas y objetivos, así como las alternativas al conflicto.

Fernández (1999: 80-83), señala con acierto que la convivencia se conquista cuando se involucran todos los agentes. La comunicación se convierte así en uno de los pilares de la resolución de conflictos. Esta misma autora identifica varios canales de actuación necesarios para abordar los problemas de convivencia:

a) *Concienciación.*- Es tanto como reconocer los problemas existentes y advertir la necesidad de aunar esfuerzos para construir un clima social verdaderamente educativo. La concienciación, que nace de la reflexión, se apoya en el análisis de la situación (recogida de datos, registro de incidentes, etc.) y se proyecta en la creación de un ambiente convivencial regido por normas compartidas.

b) *Aproximación curricular.*- Equivale a incluir de forma intencionada dentro del Proyecto Curricular y Programaciones de áreas los temas relacionados con el desarrollo personal (individual y social).

Asimismo, supone prestar atención a las vertientes manifiesta y oculta del currículum, procurando la armonización de ambas. Es bien conocido que tanto los procesos patentes como los latentes influyen considerablemente en la educación.

c) *Atención personalizada.*- No es suficiente con preocuparse grupalmente de los alumnos, se requiere, además, un apoyo personal que lleve a considerar a cada educando en función de su singularidad. En la actualidad este tipo de atención se centra casi por entero en la dimensión intelectual y en el rendimiento académico, por lo que hay que completarla con el cultivo de la dimensión socio-afectiva. Por lo mismo, son cada vez más necesarios en los centros escolares profesionales como los psicopedagogos y los educadores sociales.

d) *Participación.*- Hay que buscar que las personas que constituyen la comunidad educativa tomen parte en distintos acontecimientos enriquecedores del ambiente. La participación no puede reducirse a las actividades del aula. Es un hecho comprobado que el intercambio que se produce con motivo de aniversarios, fiestas, graduaciones, etc., entre alumnos, profesores y padres, etc., resulta muy beneficioso para la convivencia.

e) *Organización.*- El establecimiento de la convivencia es posible cuando se coordinan los medios y las personas. Es necesario una estructura que vertebré el clima social y que sea suficientemente flexible como para admitir

cambios.

Tras describir de forma general estas vías de acción favorecedoras de la convivencia en los centros escolares, paso seguidamente a centrarme de un modo más concreto en otros elementos que bien pueden contribuir a generar un clima social de convivencia:

3.1 La disciplina

El miedo se utilizó durante largo tiempo en el seno de la institución escolar con una finalidad disciplinaria de corte tiránico. Una de las acepciones de la palabra disciplina es la de instrumento que sirve para azotar. Lamentablemente éste es el significado que prevaleció en gran parte de la historia de la educación. Como dice (LERENA, 1983: 37-38): *“¿No ha sido la vara el símbolo y la insignia del oficio romano de magister? Todo parece indicar que, a medida que avanza el proceso de institucionalización de la enseñanza ésta se identifica más profunda y sutilmente con una operación de castigo o, si se quiere, de represión”*.

Afortunadamente, parece que se ha erradicado por completo la falsa creencia tan extendida otrora de que “la letra con sangre entra”. En la actualidad, los castigos corporales se han suprimido en el ámbito escolar. No obstante, la conveniencia o no de determinados tipos de castigo es una cuestión compleja sobre la que no hay pleno acuerdo. Para algunos especialistas ciertas formas de castigo, siempre con carácter extraordinario y educativo, pueden ser eficaces para inhibir o suscitar conductas. Entre los aspectos negativos, hay que tener en cuenta que a veces se prestan a múltiples abusos. Algunas investigaciones ponen de manifiesto que los castigos, más que eliminar un comportamiento, lo ocultan. Asimismo, pueden tener efectos colaterales muy perjudiciales y no deseados.

En general, en el ámbito escolar personalizado es preferible fortalecer las conductas adecuadas que castigar las inapropiadas. También resulta conveniente que el educando tenga un buen modelo de aprendizaje y, por supuesto, se debe favorecer la reflexión y la comunicación como vías para conocer el motivo y el alcance de la falta, al tiempo que se orienta al alumno sobre cuál ha de ser la acción correcta.

Obviamente, la disciplina es necesaria, mas, en modo alguno ha de apoyarse en el miedo del educando. Por disciplina entendemos el conjunto de estrategias que se establecen en el aula para el adecuado funcionamiento del grupo. Se pretende que los alumnos, a través de las normas y convenientemente dirigidos por el profesor, alcancen los objetivos de formación previstos.

La disciplina no se debe confundir con el autoritarismo, aunque tampoco hay que caer en la permisividad. Si las normas se infringen reiteradamente la actividad educativa se vuelve imposible. Por esta razón, la solución de la indisciplina ha de basarse en el análisis exhaustivo de la situación, en la reflexión, el diálogo y en técnicas que capaciten a los alumnos para autocontrolarse y responsabilizarse de su conducta. El modelo de disciplina del desarrollo personal y social es el más apropiado desde el punto de vista pedagógico, pues se brinda ayuda al educando para que recapacite y se le muestra la relación entre el comportamiento y sus consecuencias.

3.2. La mediación

Siguiendo a Torrego et alii (2000: 11) definimos la mediación como: “Un método de resolución de conflictos en el que las dos partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona imparcial, el mediador, para llegar a un acuerdo satisfactorio”. De acuerdo con los autores citados (2000: 11-12) veamos algunas características de la mediación:

- ◆ Es un método alternativo, ya que es extra-judicial o diferente a las vías legales o convencionales de resolución de disputas.
- ◆ Es creativo, pues se buscan soluciones que satisfagan a las partes, sin ceñirse a lo que establece la ley.
- ◆ Es una negociación cooperativa, porque todas las partes implicadas se benefician. Se evita que haya ganadores y perdedores. Por lo mismo, es un método apropiado para el tipo de conflicto en el que las partes enfrentadas han de continuar la relación.
- ◆ Se requiere la motivación de las partes, lo que se traduce en la cooperación con el mediador, en el respeto mutuo durante y después del proceso y en el respeto de los acuerdos adoptados.

En cuanto a la labor que el mediador realiza, hay que decir que puede oscilar considerablemente, como ahora comprobaremos de algunos papeles que desempeña (MORE, 1996, citado por ALZATE 1998: 206): iniciador de canales de comunicación; legitimador que ayuda a que las partes reconozcan el derecho que los otros tienen a estar presentes en la negociación; facilitador de vías que llevan a la solución; entrenador que prepara a las partes para que negocien; creador de recursos que aporta información y sugiere ideas; explorador del problema desde diferentes perspectivas; agente de la realidad que ayuda a construir y aplicar un acuerdo objetivo y viable; chivo expiatorio capaz de asumir parte de la culpa de haber tomado una decisión que no sea popular; líder que adopta iniciativas que hacen avanzar la negociación.

3.3. Desarrollo de la competencia social

La “competencia social” es una expresión que engloba dimensiones cognitivas y afectivas positivas que se traducen en conductas congruentes valoradas por la comunidad. Estos comportamientos hábiles favorecen la adaptación, la percepción de autoeficacia, la aceptación de los otros y los refuerzos agradables, es decir, el bienestar psicosocial. En niños y adolescentes se puede fomentar la competencia social por diversos canales, entre los que cito los siguientes:

- ◆ Adquisición y mejora de habilidades sociales.
- ◆ Aprendizaje cooperativo.
- ◆ Identificación, expresión y manejo de la afectividad.
- ◆ Potenciación de la comunicación.
- ◆ Reestructuración cognitiva (entrenamiento en autoinstrucciones).

El Programa de Desarrollo Personal (P.D.P.) (MARTÍNEZ-OTERO, 2000), puede orientar sobre algunas vías encaminadas a mejorar la convivencia escolar. Como es natural, hay más posibilidades de intervención preventiva y correctiva en el

ámbito de la conflictividad escolar (educación moral, procedimientos de autocontrol, etc.), pero es obligado dejarlas para otra ocasión.

4. CONCLUSIONES

En este trabajo nos hemos acercado a algunas relevantes cuestiones correspondientes a los problemas de convivencia en los centros escolares. Asimismo, hemos repasado sumariamente algunas de las vías de solución que en la actualidad más se siguen en este ámbito de la conflictividad escolar, v. gr., la disciplina, la mediación y el desarrollo de la competencia social. Los comportamientos antisociales y la violencia son realidades cada vez más presentes en las instituciones educativas y, como se ha visto a lo largo del estudio, obedecen a múltiples causas. Esta etiología plural hace que no resulte fácil hallar respuestas definitivas ni plenamente satisfactorias a la hora de plantearse una acción correctiva. De nuevo, viene a encerrar una gran verdad la afirmación de que es mejor prevenir que curar, lo que nos lleva a insistir en la necesidad de transitar, con la implicación de todos los ámbitos, hacia una pedagogía de la tolerancia erigida sobre los siguientes pilares:

- ◆ La potenciación de la comunicación y de las relaciones interpersonales. Se educa para la paz desde la convivencia, el respeto y la participación.
- ◆ La atención a las minorías. Hay que abandonar prácticas segregacionistas y adoptar modelos educativos que apuesten por la integración de las personas: discapacitados, grupos étnicos, etc.
- ◆ Apoyo interinstitucional que lleve al aprovechamiento de los esfuerzos que desde los distintos ámbitos se realizan. Hay que coordinar la labor que se realiza en la escuela, la familia, los medios de comunicación, etc. En este sentido, hay que demandar, por ejemplo, una mayor responsabilidad social.

La construcción de la tolerancia y la paz desde la escuela ha de iniciarse en la temprana infancia, sobre la base de la atención al desarrollo cognitivo y afectivo de los educandos. La escuela ha de abrir las puertas a la ayuda, la solidaridad, la comprensión, etc., acciones todas que podemos calificar como prosociales y que constituyen la mejor vacuna contra sus opuestas: las conductas antisociales.

Evidentemente todo cuanto se ha dicho arriba es apropiado para evitar que la violencia haga su aparición, pero ¿qué se puede hacer cuando los problemas de convivencia han hecho acto de presencia? Considero, nuevamente, que cualquier intervención sería encaminada a poner remedio a los conflictos, más allá de peculiaridades de programas y técnicas, ha de contemplar varios módulos entreverados, a saber: cognitivo, afectivo, ético y social. Estas cuatro vertientes apuntadas permiten sistematizar la praxis psicopedagógica reparadora en los conflictos escolares. La distribución cuatripartita que propongo no rompe la unidad del conflicto, sino que ayuda a organizar la actuación educativa en la compleja constelación estructural de los comportamientos antisociales. Por último, tomando como punto de arranque esta perspectiva de trabajo tetradimensional se pueden evaluar las diversas propuestas, modelos, estrategias y programas de resolución de conflictos en los centros escolares.

BIBLIOGRAFÍA

- ALZATE, R. (1998): *Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- FERNÁNDEZ, I. (1999): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- LERENA, C. (1983): *Reprimir y liberar*. Madrid: Akal.
- MARTÍNEZ-OTERO, V. (2000): *Formación integral de adolescentes. Educación personalizada y Programa de Desarrollo Personal*. Madrid: Fundamentos.
- MORENO, J.M. y TORREGO, J.C. (1999): *Resolución de conflictos de convivencia en centros escolares*. Madrid: U.N.E.D.
- ORTEGA, R. (1996): "Las relaciones entre compañeros/as escolares", en Goñi, A. (ed.): *Psicología de la educación sociopersonal*. Madrid: Fundamentos.
- TORREGO, J.C. (Coord.) (2000): *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.



SUPUESTOS TEÓRICOS DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Sabino de Juan López*

RESUMEN

El autor ofrece en primer lugar una perspectiva conceptual de las diferentes concepciones de las Ciencias Sociales y su ubicación en el Sistema Educativo actual, para, posteriormente, preguntarse por la justificación de sus objetivos, contenidos y metodología. ¿Disponen éstas de un conocimiento propio o más bien lo adoptan de otras disciplinas o campos de saber externos? ¿Qué consecuencias se derivan al adoptar una u otra postura?

ABSTRACT

The author first offers a conceptual perspective of the different notions of Social Sciences and their place in the current Spanish Educational System; then he wonders about the justification of his aims, contents and methodology. Do they possess their own knowledge or do they borrow it from other disciplines or outer sciences? What are the different consequences in case one makes neither of these choices?

Lo que se enseña, la forma como se enseñan, los objetivos que se persiguen en la enseñanza de las Ciencias Sociales¹, Geografía, Historia, Historia del Arte, en los niveles de educación obligatoria y media, Primaria, E.S.O., Bachillerato, ¿qué justificación tiene? ¿Qué exigencias implica? ¿A qué requisitos es preciso que se preste atención? Es el problema sobre el que nos proponemos reflexionar.

Cuando hablamos de “supuestos teóricos de la enseñanza de las CC.SS.” nos referimos a los principios teóricos desde los cuales se justifica tanto la forma como procedemos, como los contenidos que se seleccionan o los objetivos a que se tiende.

La enseñanza de las CC.SS, en cuanto actividad específica, implica una forma de proceder, un método, que ha de ser distinto a la forma como se procede en la

* Licenciado en Filosofía. Es profesor en el CES Don Bosco.

¹ En lo sucesivo, en lugar de Ciencias Sociales, diremos CC.SS.

enseñanza en otra área de conocimiento. La enseñanza de las CC.SS. implica unos contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales. Finalmente, la enseñanza de las CC.SS. implica también unos objetivos en función de los cuales se seleccionarán los contenidos de diverso tipo a que nos referíamos.

Pretendemos mostrar que la enseñanza de las CC.SS. exige justificar sus objetivos y contenidos, desde el del tipo de conocimiento que les es propio. La pretensión de llevar a cabo la enseñanza de las CC.SS. desde una justificación exterior, y no desde el interior de las mismas, además de hacerlas aparecer como no justificadas, gratuitas e “inútiles”, posibilita una manipulación de las mismas, además de situarlas en un nivel epistemológico inferior y distinto al de otras materia. Los objetivos de tipo educativo que se asignen a la enseñanza/aprendizaje de las CC.SS. han de ser determinados desde su interior y no desde intereses de tipo “ideológico” o partidista, si es que se quiere que aspiren a un grado de universalidad análogo al de otras materias.

Metodológicamente, vamos a proceder de la siguiente manera. En primer lugar expondremos las diferentes formas de entender las CC.SS.; en segundo lugar, analizamos cómo es vista la enseñanza de las mismas en nuestro actual sistema educativo; y, finalmente, respondiendo al título, tratamos de mostrar una posible forma de justificación teórica de su enseñanza.

1. TEORÍAS EPISTEMOLÓGICAS DE LAS CIENCIAS SOCIALES

La teoría de la CC.SS se sirve de diversos modelos para la comprensión de las mismas, y en función de estos modelos se establecen diversas clasificaciones. Tomando un criterio de tipo cognitivo, se habla (MARDONES, 1983) de postura empírico-analítica, postura fenomenológica hermenéutica y lingüística, y postura dialéctica o crítico-hermenéutica, tomando como criterio un criterio de tipo cognitivo. Otro criterio puede ser la concepción del conocimiento científico, y entonces se habla de corrientes positivista, corrientes antipositivistas, o neopositivistas (FRIERA, 1997).

Tomando como criterio la contraposición en la forma de entender la sociedad misma, así como el tipo de conocimiento, y la forma misma de entender la ciencia social (HOLLIS, 1998), podemos establecer la siguiente clasificación: teoría racionalista-empirista, teoría holista-individualista, teoría explicativa-comprensiva.

Por su simplicidad, seguiremos la última clasificación. Cada modelo de comprensión de la acción social, además de ser una forma de entender las CC.SS., es también en forma de afrontar la acción social.

1.1. Teoría racionalista-empirista.

La teoría empirista y la teoría racionalista, originariamente, son teorías cognitivas, que pretenden explicar el saber; sólo en segundo lugar son teorías acerca de toda la realidad. Pues bien, tanto una como otra, lo que pretenden explicar es el porqué de todo: por qué sabemos lo que sabemos, por qué aprendemos lo que aprendemos, por qué acontece lo que acontece, por qué hacemos lo que hacemos.

La teoría, la racionalista, parte de la razón; la teoría empirista, de la experiencia. Bacon sintetizaba el proceder de ambas formas de proceder en los albores mis-

mos de la ciencia moderna:

“No hay ni puede haber más que dos vías para la investigación y descubrimiento de la verdad; una que, partiendo de la experiencia y de los hechos se remonta enseguida a los principios más generales, y en virtud de esos principios que adquieren una autoridad incontestable, juzga y establece las leyes secundarias (cuya vía es la que ahora se sigue), y otra, que de la experiencia y de los hechos deduce las leyes, elevándose progresivamente y sin sacudidas hasta los principios más generales que alcanza en último término. Esta es la verdadera vía; pero jamás se la ha puesto en práctica” (BACON, 1979: afor. 19)

Las dos vías expresarían la forma de proceder de las dos corrientes filosóficas de los siglos XVII y XVIII, racionalismo y empirismo. Resultaron fecundas para la filosofía, forma del saber tradicional, y para esa otra forma de saber nueva que se estaba formando, la ciencia moderna. La verdad a investigar era la verdad acerca de la naturaleza, significando con ello el universo tal y como Dios lo había hecho. Las dos vías eran modo de descubrir el verdadero orden de la naturaleza aplicando la razón científicamente. Se diferenciaban, no obstante, en la forma de entender la razón y en la forma de aplicarla, pero coincidían en el proyecto, construir una ciencia nueva basada en ciertas verdades. Ambas concepciones relativas a la razón iban acompañadas de nuevas ideas sobre la naturaleza.

Las nuevas ideas sobre la razón y sobre la naturaleza conducirían a nuevas ideas sobre el hombre y la sociedad, dando lugar a una teoría racionalista y a una teoría empirista de los fenómenos sociales. E. Durkheim, preocupado por el método apto para el estudio de los hechos sociales, y refiriéndose a ambas posibilidades, afirma la necesidad de partir de los mismos hechos, de proceder según la segunda vía, aunque sin dejar de lado lo que implica la primera, la actividad explicativa de la razón:

“Nuestro principal objetivo es extender a la conducta (social) humana el racionalismo científico, destacando que, considera en el pasado, puede reducirse a relaciones de causa y efecto, y que mediante una operación no menos racional es posible luego transformar estas últimas en reglas de acción para el futuro. (...) No podemos sentirnos tentados de sobrepasar los hechos para explicarlos o para dirigir su curso, sino en la medida en que los creemos irracionales. Si son totalmente inteligibles, bastan tanto para la ciencia como para la práctica: para la ciencia, pues en ese caso nada nos induce a buscar fuera de ellos su razón de ser; para la práctica, pues su valor de utilidad es una de esas razones.” (DURKHEIM, 1974: 10)

El racionalismo, como decía Bacon, “parte de los sentidos y los particulares y va en busca de los axiomas más generales”. Newton partía de la observación de la caída de la manzana; sin embargo, no podría observar la fuerza de gravedad que pretendía identificar como causa de su caída. No conocemos por la experiencia sensorial sino porque la intuición racional garantiza la verdad de algunos axiomas básicos. La teoría racionalista invita a la teoría del conocimiento en la que la mente no necesite depender únicamente de los sentidos, ya que no le sería posible captar las realidades del orden natural.

Si la primera vía de Bacon desdeñaba la experiencia de los sentidos para descubrir la verdad y partía de axiomas generales, la segunda vía parte de los sentidos

y los hechos particulares y termina por llevar a los axiomas generales. Es la vía que Bacon entendía como válida, forma en que procedieron la corriente empirista, primero, o el positivismo posteriormente.

En el texto de Durkheim se hace referencia a una y otra vía, entendiendo que el conocimiento no puede provenir ni únicamente de la apreciación de los sentidos, ni de la conceptualización de la razón, sino de la actividad de la razón llevada a cabo por los sentidos. El “hecho social tiene que ser tratado como una cosa”, dice Durkheim. El hecho social tiene que ser estudiado a partir de lo percibido del mismo. Pero no será suficiente: habrá que recurrir a la búsqueda de su causa, y eso será tarea de la razón.

1.2. Teoría holista - teoría individualista.

La teoría individualista defiende y mantiene la primacía de la autonomía creativa y de la racionalidad del individuo. El individualismo metodológico mantiene la tesis de que las variables explicativas o fundamentales de partida a la hora de dar cuenta de la vida social son las que tienen que ver con el comportamiento o la acción de los individuos de que se compone una sociedad.

T. Parsons se expresa de la siguiente manera:

“Un tercer aspecto de la autosuficiencia societaria se refiere a las personalidades de los miembros individuales en una forma especial de interpenetración con los organismos involucrados. El organismo se enlaza directamente con el complejo territorial por medio de la importancia de la ubicación física de las acciones; pero su liga principal con el sistema social incluye la personalidad; esta zona primaria de interpenetración concierne a su posición de *miembro*. Una sociedad solamente podrá ser autosuficiente hasta el punto en que por lo general pueda “contar” con realizaciones de sus miembros que “contribuyan” adecuadamente al funcionamiento secretario. Esta integración entre personalidad y sociedad no tiene que ser absoluta, como tampoco en el caso de los demás intercambios incluidos en la autosuficiencia. Sin embargo, no podríamos decir que una sociedad es autosuficiente si una mayoría abrumadora de sus miembros estuviera “enajenada” (PARSONS, 1977: 13)

De la misma manera que la autosuficiencia de una sociedad radica en la autosuficiencia de los individuos de una forma global, también cada uno de sus contenidos depende de los individuos o miembros que la integran:

“Al nivel social, patrones institucionalizados de valor constituyen representaciones colectivas, que definen los tipos deseables de sistema social; éstas son correlativas de los conceptos de tipos de sistemas sociales, por medio de los que los individuos se orientan en cuanto a su capacidad como miembros. Así pues, es el consenso de los miembros acerca de la orientación de los valores relativos a su propia sociedad, lo que define la institucionalización de los patrones de valores. A este respecto, el consenso es desde luego una cuestión de grado. Por consiguiente, la autosuficiencia en este sentido se refiere al grado en que las instituciones de una sociedad se han legitimado mediante los compromisos de los valores aceptados por sus miembros.” (PARSONS, 1977: 14)

La defensa de la primacía absoluta del individuo sobre la sociedad es propia de

determinados pensadores, como por ejemplo, S. Mill. No podemos decir que el pensamiento de T. Parson sea ni mucho menos exponente del pensamiento liberal absoluto, pero sí de ese tipo de pensamiento que aboga y reivindica la autonomía creativa y racionalidad del individuo en medio de corrientes colectivistas sobre la naturaleza humana y la organización política. T. Parson se propone la tarea de construir una teoría general de la acción en la que quepa integrar de forma sistemáticamente organizada todos los ámbitos de los que se ocupan las CC.SS.

Por el contrario, el holismo metodológico sostiene que hay que partir de agregados o variables sociales para explicar o comprender tanto otras variables o agregados sociales, como el comportamiento de los individuos.

El clásico texto de Marx puede servir como punto de referencia para mostrarlo:

“El resultado general al que llegué, y que, una vez encontrado, me sirvió de hilo conductor de mis estudios, puede formularse brevemente de la siguiente manera: En la producción social de su vida, los hombres contraen ciertas relaciones independientes de su voluntad, necesarias, determinadas. Estas relaciones de producción corresponden a cierto grado de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. La totalidad de esas relaciones forma la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta una superestructura jurídica y política, y a la cual responden formas sociales y determinada de conciencia. El modo de producción de la vida material determina, de una manera general, el proceso social político es intelectual de la vida. No es la conciencia del hombre lo que determina su existencia, sino su existencia lo que determina su conciencia”. (MARX, 1976)

Desde la perspectiva holista, los individuos están perennemente abrumados por las constricciones sociales, especialmente por la obligaciones heredadas que no pueden explicarse exclusivamente en términos individuales. Elementos explicativos desde la perspectiva individualista, como instintos correspondientes a la naturaleza humana, instintos religiosos, estéticos o morales, no contribuyen en absoluto a explicar la variedad de formas que asumen dichas constricciones. Los hechos sociales tienen causas sociales, diferentes de las causas psicológicas, de la misma manera que los hechos naturales tienen causas naturales.

1.3. Teoría explicativa - comprensiva

La teoría explicativa pretende dar cuenta de la acción social del mismo modo que las ciencias de la naturaleza pretenden dar cuenta de un fenómeno natural: por la referencia a una causa. A partir de algún rasgo o acontecimiento entendido como causa, se da cuenta del acaecimiento, de un modo regular general, de otro rasgo o acontecimiento. La interpretación más normal de las leyes explicativas de las ciencias naturales es una interpretación causal.

Durkheim, al que ya hemos citado anteriormente, se expresaría de esta manera:

“Cuando se va a explicar un fenómeno social, es preciso investigar separadamente la causa eficiente que lo produce y la función que viene a llenar. Nos servimos de la palabra función con preferencia a la de fin precisamente porque los fenómenos sociales no existen generalmente como miras a los resultados útiles que ellos producen. Lo que hay que determinar es si existe una correspondencia entre el hecho considerado y las

necesidades generales del organismo social y en qué consiste esta correspondencia, sin preocuparse de saber si ha sido intencionada o no. Por otra parte, todas estas cuestiones de intención son demasiado subjetivas para poder tratarlas científicamente.” (DURKHEIM, 1974: 10)

La forma de proceder para llegar al conocimiento de un hecho social es análoga a la forma como se procede para el conocimiento de un hecho físico o natural: “es preciso considerar los hechos sociales como si se tratara de cosas”, dirá Durkheim. El trato de los fenómenos sociales no es distinto del dado a los fenómenos naturales o “reales”. De la misma manera que se da razón de un fenómeno de este tipo a partir de variables externas al mismo hecho, sus causas, existirán variables externas que determinen un comportamiento social. Es la regla metodológica derivada de la forma de entender el hecho social:

“Es hecho social toda manera de hacer, fija o no, susceptible de ejercer saber el individuo una coacción exterior, o también, que es general dentro de la extensión de una sociedad dada a la vez que tiene una existencia propia, independiente de sus manifestaciones individuales.” (DURKHEIM, 1977: 10)

La *teoría comprensiva*, partiendo de que la acción social participa, no del modo de ser del fenómeno natural o del ser de una cosa, sino del modo de ser propio del comportamiento humano, dotado, por tanto, de una naturaleza intencional, consciente, entiende que no puede explicarse, que no se puede dar razón de la misma a partir de una causa, sino sólo comprenderse: una acción humana viene determinada, no tanto por una variable externa, sino por una intención, por un “sentido”. El que yo abra la puerta, no es algo que sólo pueda explicarse sino que tenemos que comprender: comprender quiere decir hacerse una idea de las razones que nos impulsan a comportarnos de una forma determinada. El descubrimiento de ese sentido es lo propio de la sociología: es preciso hablar, por tanto, de “sociología comprensiva” y no de “sociología explicativa”, sociología desveladora del sentido, y no de “causas”.

M. Weber es el padre de la sociología comprensiva:

“El método científico consiste en la construcción de *tipos*; investiga y expone todas las conexiones de sentido irracionales, afectivamente condicionadas, del comportamiento que influye en la acción, como “desviaciones” de un desarrollo de la misma “construido” como puramente racional con arreglo a fines.(...) La construcción de una acción rigurosamente racional con arreglo a fines sirve en estos casos a la sociología -en méritos de su evidente inteligibilidad y, en cuanto racional, de su univocidad- como un *tipo* (tipo ideal), mediante el cual comprender la acción real, influida por irracionalidades de toda especie (afectos, errores), como una desviación del desarrollo esperado de la acción racional.” (WEBER, 1969: 7)

2. LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA LOGSE

Lo que pretendemos, decíamos al principio, es mostrar la posibilidad de justificar la enseñanza de las CC.SS., a partir del tipo de conocimiento que las constituye, no a partir de elementos externos. Hemos mostrado, desde diversos modelos teóricos, las diferentes formas de entender el tipo de conocimiento que les es propio.

¿Qué tipo de justificación recibe en nuestro sistema educativo actual la enseñanza de las Ciencias Sociales? Esa es la cuestión que nos planteamos en esta segunda parte de nuestra reflexión. El punto de referencia de nuestro análisis será, evidentemente, la LOGSE y la posterior normativa encargada de su aplicación.

La enseñanza de las CC.SS. en la LOGSE hay que situarla dentro del contexto del currículo de cada una de las etapas

2.1. Las Ciencias Sociales en la educación primaria: en el contexto del “medio”

En el currículo de la Educación Primaria, las CC.SS. comparten espacio curricular con las Ciencias de la naturaleza y la Tecnología, derivado de la concepción que se tiene del “medio”

“El conjunto de elementos, sucesos, factores y procesos de diversa índole que tiene lugar en el entorno de las personas y donde, a su vez, la vida y la actuación de las personas tienen lugar y adquieren una significación. El medio no es sólo el escenario donde transcurre la vida y se produce la actividad humana. Además, desempeña un papel condicionante y determinante de la vida, la experiencia y la actividad humana, al tiempo que sufre transformaciones continuas como resultado de esa misma actividad. El ser humano no es ajeno al medio: antes bien, forma parte de él, e incluso la noción de medio alude no tanto al conjunto de fenómenos que constituyen el escenario de la existencia humana, cuanto a la interacción de ese conjunto con el agente humano.

El medio no es el conjunto de los sucesos del universo, sino sólo aquella porción de acontecimientos que afectan y forman parte de la experiencia de una persona concreta, de un grupo humano, o en su máxima amplitud, de la humanidad entera. El medio es aquel ámbito del mundo que ha llegado a constituir experiencia de las personas y de los grupos humanos.” (MEC, 1992a: 13)

Las CC.SS. forman parte de un conocimiento interdisciplinar cuyo objetivo es el conocimiento del medio. Ese carácter interdisciplinar del conocimiento del medio, más que tener un “un carácter complementario”, tiene un sentido de integración o globalización que afirma el sentido principio de la progresión educativa del alumnado en esta etapa.

Esta progresión tiene un carácter subjetivo y objetivo, en cuanto que es entendido para que el alumno pueda construir un conocimiento de la realidad progresivamente más compartido, más racional, más descentrado y “más objetivo”:

“Este área es también muy representativa del contenido curricular básico de la Educación primaria, porque refleja con máxima claridad el sentido principal de la progresión educativa de los alumnos y alumnas de esta etapa, una progresión que procede de lo subjetivo, experiencialmente vivido, a lo socialmente compartido, “objetivo”, y de lo más global e indiferenciado hacia los componentes múltiples que lo configuran, no para disolver la unidad del medio en sus elementos múltiples, sino para comprenderla y explicarla mejor. Son componentes vinculados a diferentes disciplinas (...): la de Ciencias de la Naturaleza, la de la Tecnología la de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia.” (MEC, 1992a: 14)

Lo que justifica el conocimiento del medio es lo que aporta al logro de los objetivos de la educación primaria:

● El desarrollo de la autonomía personal:

“Desarrollo de la autonomía personal, la capacidad de orientarse y desplazarse de manera autónoma como consecuencia de los aprendizajes relativos a las características del espacio físico y social donde se vive...” (MEC, 1992a: 20)

● El desarrollo de la capacidad de identificación de grupos:

“El desarrollo de la identificación con los grupos sociales de pertenencia y de referencia, en círculos que, a partir de la propia familia y escuela, van extendiéndose, a través del barrio o la localidad, a colectividades o agrupaciones más amplias y, consecuentemente, también más abstractas, como la Comunidad Autónoma, España, la Comunidad Europea, para alcanzar en último término la idea de humanidad, en la que se recogen e integran, sin anularse, las diferencias de los seres humanos.” (MEC, 1992a: 20)

● La adquisición y práctica autónoma de los hábitos elementales de higiene:

“La adquisición y práctica autónoma de los hábitos elementales de higiene, alimentación y cuidado personal.” (MEC, 1992a: 20)

● La capacidad de indagación, exploración:

“Las capacidades de indagación, exploración y búsqueda de explicaciones y de soluciones a los problemas que plantea la propia experiencia cotidiana.” (MEC, 1992a: 21)

Estos cuatro objetivos serán desarrollados en diez objetivos generales, diez bloques de contenidos, y dieciocho criterios de evaluación.

Áreas	Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales	Contenidos actitudinales
CC.NN.	1 El ser humano y la salud	Obtención y tratamiento de información.	Ante sí mismo: valores éticos, autoestima, confianza.
CC.NN. y CC.SS.	2 El paisaje		
CC.NN. y CC.SS.	3 El medio físico		
CC.NN.	4 Los seres vivos.	Expresión, comunicación y acción en el medio	Ante los demás: valoración de actitudes, tolerancia, solidaridad, colaboración..
CC.NN.	5 Los materiales y sus propiedades		
CC.SS.	6 Población y actividades humanas	Indagación y diseño: trabajos experimentales.	Ante el conocimiento: exigencia de rigor.
TECNOLOGÍA	7 Máquinas y aparatos		
CC.SS.	8 Organización social.		
CC.SS.	9 Medios de comunicación y transporte		
CC.SS.	10 Los cambios y paisajes históricos.		

Cuadro 1. Fuente: MEC (1992). Área del conocimiento del medio. Educación Primaria. (Elaboración propia).

La enseñanza/aprendizaje de la CC.SS. se justifica en función del logro de los objetivos educativos de esta etapa. La enseñanza de las CC.SS. se inscribe en el logro de unos objetivos educativos, cuyo fundamento es más amplio, más general que el que las CC.SS. puedan aportar. Podemos fundamentar la enseñanza de las CC.SS. en unos objetivos educativos, pero esos criterios ya no serán exclusivos de la CC.SS. sino de cualquier disciplina que, como éstas, contribuya al logro de los mismos.

2.2. El currículo de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la ESO.

Uno de los principios fundamentales del currículo es el de la globalización. En virtud de las exigencias de ese principio, las CC.SS. se habían enmarcado en la Educación primaria en el conjunto de materias que tenían por objeto el estudio del medio, fuera físico, natural, técnico o personal. Siendo este principio un principio universal, válido para todas las etapas del proceso educativo, en etapas posteriores a la primaria, la exigencia del mismo se van a ir difuminando progresivamente, dando lugar a la afirmación singular de cada una de las materias que integren un área de conocimiento. Utilizando las categorías de (BERSTEIN, 1988), si en las etapas de educación infantil o educación primaria nos encontramos con una “clasificación débil”, fuerte afirmación del conjunto y débil de las individualidades, a partir de la ESO la clasificación será progresivamente “más fuerte”, afirmación de lo individual frente a lo colectivo.

Según el principio anterior, en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, (ESO) los contenidos se organizan en áreas de conocimiento, como en la primaria: las ciencias sociales constituyen un área de conocimiento específico en torno a la sociedad, estando integrado, entre otras, por la Geografía e Historia:

“En la Educación Primaria, el conocimiento de la sociedad ha estado incorporado a un área más amplia, de “Conocimiento del Medio”. La delimitación progresiva de esa área, como corresponde al nivel evolutivo de los alumnos en la etapa Secundaria, reclama un mayor rigor y profundización en los mismos, conforme se hace en varias áreas diferenciadas, entre ellas la de “Ciencias Sociales, Geografía e Historia”. En esta área, y por comparación con la del “Conocimiento del Medio” de Primaria, se diversifican los conceptos y se afina y perfecciona su comprensión; se abordan los problemas en un nivel más elevado de abstracción y generalización; se amplían y se hacen más complejos los procedimientos de indagación y análisis; se analizan espacios y tiempos a diversas escalas, más alejadas de la percepción inmediata de los alumnos; y, en general, se consolidan y enriquecen las actitudes y valores relacionados con la realidad humana.” (MEC, 1992b: 13)

Se conciben los contenidos sociales como diferentes de los contenidos de primaria en los siguientes:

- Porque se diversifican los conceptos y se afina y perfecciona su comprensión.
- Los problemas se abordan a un nivel más elevado de abstracción y generalización.
- Los procedimientos de indagación y de análisis se amplían y se hacen más complejos.
- Los espacios y tiempos se analizan a diversas escalas.

Se consolidan y enriquecen las actitudes y los valores relacionados con la realidad humana.

El área de sociales está integrada por saberes cuyo objetivo específico es, de alguna manera, la sociedad, o las sociedades, en sus diversas formas de organización:

“Los contenidos formativos más tradicionales del conocimiento de la sociedad han sido los de la Historia y la Geografía. Estas dos disciplinas destacan, no sólo por su mayor antigüedad académica y tradición educativa, sino también por el hecho de ser las ciencias que consideran la realidad humana y social desde una perspectiva más global e integradora. Con todo, en la formación de los jóvenes hay contenidos básicos que esas dos ciencias no pueden cubrir por sí solas de forma satisfactoria, por lo que esta área ha de nutrirse de otras disciplinas, como son la Sociología, Antropología, Economía, Historia del Arte, Ecología..etc.” (MEC, 1992b: 14)

El currículo se estructura en once objetivos generales, bloques de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y criterios de evaluación:

Objetivos generales	Procedimientos	Actitudes
1 Analizar, comprender y enjuiciar los rasgos y problemas de la sociedad en el mundo actual.	1 Indagación e investigación como forma de acceder al conocimiento.	1 Rigor crítico y curiosidad científica.
2 Conocer, comprender y valorar críticamente el entorno próximo y la comunidad humana y social en sus distintos ámbitos.	2 Tratamiento de la información.	2 La conservación y valoración del patrimonio.
3 Apreciar la riqueza y variedad del patrimonio natural y cultural.	3 Explicación multicausal.	3 Tolerancia y solidaridad.
4 Comprender los fenómenos y procesos que tienen lugar en el territorio como consecuencia de la compleja interacción entre los agentes humanos y la naturaleza.		
5 Conocer el funcionamiento y los mecanismos de las sociedades.		
6 Consolidar y desarrollar en los alumnos las actitudes y hábitos característicos del humanismo y de la democracia...		
7 Adquirir capacidades relacionadas con el manejo crítico de la información y de los medios que canaliza y procesa.		

Cuadro 2: Fuente: MEC (1992), *Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Secundaria Obligatoria*. (Elaboración propia)

Característica de la concepción del área de las CC. Sociales: “El currículo del área de CC.SS., Geografía e Historia constituye un reto importante para el profesorado, que deberá tomar decisiones a la hora de seleccionar contenidos y métodos de su enseñanza en función de las características de su contexto educativo y de su alumnado:

Tanto en la etapa de Educación Primaria como en la etapa de Educación Secundaria, la enseñanza de las CC.SS. se inscribe en el contexto de los objetivos educativos correspondientes a ambas etapas: En relación con la Educación primaria, se refería a ello hablando de “principales aportaciones que el área del “Conocimiento del medio” hace a los objetivos de la Educación Primaria.

En la ESO, la enseñanza de las CC.SS. se justifica a partir de fines educativos más específicos, como son los que guardan relación con la educación social:

“La enseñanza en esta área se encamina a que los alumnos adquieran los conceptos, procedimientos y actitudes necesarios para comprender la realidad humana y social del mundo en que viven...” (MEC, 1992b).

2.3. Las Ciencias Sociales en el Bachillerato

El Bachillerato de CC.SS. es una modalidad de las existentes en el Bachillerato: Modalidad de Artes, de Ciencias de la naturaleza y de la salud, de Humanidades y CC.SS., y de Tecnología.

- ◆ La modalidad de Artes incluye la Historia del Arte.
- ◆ La modalidad de Humanidades y CC. Sociales incluyen asignaturas englobadas bajo la denominación de CC.SS.: Economía, Historia del mundo contemporáneo, Geografía e Historia del arte.

Diversamente a como estaban organizadas las materias en las etapas anteriores, en áreas de conocimiento, y de acuerdo con el criterio curricular de “autonomización progresiva de las asignaturas”, los contenidos se presentan organizados en asignaturas independientes y no en áreas de conocimientos, tanto por la relevancia que adquieren los elementos metodológicos y epistemológicos propios de las distintas disciplinas. El criterio utilizado es también funcional: la preparación para cursar los estudios superiores.

El currículo de cada una de las materias consta de los mismos apartados que el currículo de las áreas de conocimiento: *introducción* (consideración sobre finalidades y contenidos), *objetivos generales*, bloques de *contenidos* y criterios de *evaluación*.

La tabla de la página siguiente recoge la introducción que a cada asignatura se hace en el Decreto 3474/2000, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del bachillerato.

Novedad: introducción de la Economía y Organización de Empresas en la modalidad de Humanidades y CC.SS. En virtud de la primera, se posibilita a los alumnos “tener una visión más amplia de la sociedad actual y de sus problemas económicos”; en virtud de la segunda, se comprende la empresa como unidad económica de producción de bienes y servicios, en el complejo engranaje del sistema socio-económico.

Materia común	Historia	<ul style="list-style-type: none"> ■ Contribución de la armonía de ciencia, técnica y humanismo a la formación de “ciudadanos responsables y conscientes de sus derechos y obligaciones para con la sociedad”. ■ Aportación del estudio de la historia a la formación de la conciencia de los derechos y pertenencia social. ■ Aportación de la Historia a la comprensión del conjunto de las Ciencias humanas.
	Artes	Historia del arte
Materias según modalidad	Geografía	<ul style="list-style-type: none"> ■ Objeto de la Geografía: Estudio de la organización del espacio terrestre entendido como “conjunto dinámico de relaciones entre el territorio y la sociedad que actúa sobre él.” ■ Aportación de su estudio: “enseñar a comprender la organización espacial y su pluralidad, a percibir y estudiar los problemas desde un punto de vista territorial y a relacionar el medio y la sociedad que lo conforma. ■ Criterios de selección de contenidos.
	Humanidades y CC. Sociales	H. mundo contemporáneo

BOE, 16/01/2001

2.4. La justificación de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la LOGSE

Después del análisis que hemos llevado a cabo, podemos ver que la vinculación de la enseñanza de las CC.SS. a los fines asignados a la educación en general, y de la educación social en particular en cada una de las etapas del proceso educativo, es manifiesta en cada una de las etapas.

En la etapa de la educación primaria, todo lo referido al “conocimiento del medio” era determinado en función de su aportación a los “objetivos de la Educación Primaria”:

“Desarrollo de la autonomía personal (...), la adquisición y práctica autónoma de determinados hábitos (...), las capacidades de indagación, exploración (...)”. (MEC, 1992a: 16-17).

De forma análoga se procede en la enseñanza de las CC.SS. en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: el estudio de la sociedad, objetivo de las CC.SS., se vincula a la función socializadora de la educación:

“Los grupos humanos han concedido siempre enorme importancia al hecho de que las jóvenes generaciones conozcan las tradiciones, las experiencias colectivas y la organización y funcionamiento de la sociedad. Gran parte de la educación, en su función socializadora, ha consistido siempre en conocer la propia sociedad, su pasado histórico, así como el espacio y territorio en que se desarrolla la vida del grupo.” (MEC, 1992b: 13)

Por lo que se refiere al Bachillerato, el objetivo asignado anteriormente de una forma global para toda el área, se asigna de forma singular para cada una de las materias que la integran, Historia del Arte, Geografía, Historia del Mundo contemporáneo:

“Se trata de una materia (Historia del Arte) necesaria en la educación artística, tanto de carácter general, que implica a todos los ciudadanos, como para los que optan por una formación artística específica, lo que ha hecho de ella una disciplina de gran tradición educativa por sus cualidades formativas y puesto que el arte constituye una realidad, cada vez más presente en la conciencia colectiva de la sociedad contemporánea, tanto por sí misma como por la difusión que ha alcanzado a través de los medios de comunicación social.” (BOE, 2001: 1881)

“Adquirir conciencia espacial para participar de forma activa y responsable en las decisiones que afecten a la ordenación del territorio y valorar la necesidad de potenciar el equilibrio y la equidad social.” (BOE, 2001: 1901)

“La Historia del mundo contemporáneo debe aportar claves suficientes para la comprensión de las transformaciones que se han producido en los dos últimos siglos. También ha de contribuir a la adquisición de los valores propios del humanismo, que constituye la raíz y el fundamento de la civilización occidental. Además, debe proporcionar una visión más amplia, a escala mundial, que permita a los alumnos acercarse de manera respetuosa a ámbitos culturales distintos del suyo propio, de acuerdo con el concepto de civilización común y, a la vez, plural de la que participa hoy toda la humanidad.” (BOE, 2001: 1905)

En las tres etapas, por tanto, la enseñanza de las CC.SS. viene justificada por los

finde de la educación. Y aquí es donde se plantea el problema: ¿es justificable la enseñanza de las CC.SS. por lo mismo que son justificables los fines de la educación? Los fines de la educación pueden ser justificados desde criterios ideológicos, criterios válidos para individuos o grupos particulares, pero difícilmente válidos para todos. Los criterios que pretenden ese grado de unanimidad, de validez para todos, son los criterios científicos. Vincular la justificación de la enseñanza de las CC.SS. sólo a la justificación que les pueda provenir de su referencia a los fines de la educación, implica conferirles ese carácter ideológico, particular, que puede llevar a entender estos saberes, más que como saberes con un carácter científico, como saberes vinculados a formas de pensar de grupos, como saberes más “subjetivos” en el sentido negativo del término, esto es, saberes basados en la particularidad, el gusto o arbitrariedad del individuo o grupos, que en la globalidad de la unanimidad intersubjetiva, una unanimidad compartida en torno a la forma de entender ese saber.

La forma como es entendido el saber en torno a un hecho social en el ámbito educativo es distinto a la forma como es entendido en un contexto epistemológico propio de las mismas. Se trata de ver la forma de fundamentar la enseñanza de las mismas de un modo coherente a su “estatus” epistemológico.

3. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA DE LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIAS SOCIALES

El problema que nos planteamos es el de justificación de una enseñanza de las CC.SS., basada, no en una opción de carácter político o circunstancial, sino desde el estatuto epistemológico de las mismas. No se trata solamente de optar por una entre las múltiples posibles, sino de justificar teóricamente aquella por la que optemos.

El cuadro siguiente sintetiza las diferentes formas de entender la fundamentación epistemológica de las CC.SS. tal y como las exponíamos en la primera parte:

Holista	Estructuras	Reglas
Individualista	Agentes	Actores

Explicación	Comprensión
Estructuras	Reglas
Agentes	Actores

Podemos hacer una lectura en horizontal y en vertical de la relación que podemos establecer entre los elementos que constituyen la vida social. Desde una perspectiva *holista*, el todo (estructuras-reglas) desempeña una función determinante en relación con los elementos individuales (agentes-actores); el enfoque “*individualista*”, por el contrario” concede prioridad a lo individual (agentes-actores) sobre el todo (estructuras-reglas). En una lectura vertical, el enfoque “*explicativo*”, los principios generales, las estructuras dan razón de la acción de individual; el enfoque *comprensivo* procede a la inversa, pretende descubrir las reglas del juego en la intencionalidad de los actores. Si se concede prioridad al enfoque holista, el modo de proceder de las CC.SS. será el explicativo; por el contrario, si es el enfoque individualista, por el contrario, el que posee prioridad, entonces ten-

dremos que proceder comprensivamente y no explicativamente en el análisis de un hecho social.

¿Es el enfoque holista el enfoque apto para el estudio de un hecho social, o, por el contrario, lo es el enfoque individualista? ¿Estaremos en posesión de lo que es el hecho social en la medida en que lo comprendamos, o en la medida de que lo expliquemos? El enfoque individualista u holista está en función de la prioridad que se dé a la explicación o a la comprensión en cuanto que es la estructura, (la totalidad) o el individuo el punto de partida.

3.1. Explicación o comprensión

“Explicar” es identificar las generalizaciones relevantes que dan cuenta de un caso particular a explicar. Esta forma de proceder parte de unos supuestos ontológicos, metodológicos y epistemológicos:

Se entiende que los hechos particulares existen independientemente de la teoría y está a la espera de la observación. En nuestro caso, los casos particulares e independientes son los hombres. Metodológicamente, se aspira a identificar las regularidades de la conducta de los particulares; las generalizaciones son la clave de la explicación, así como de la predicción. Desde el punto de vista epistemológico, se parte del supuesto de que poseemos una razón reflexiva que nos permite conocer aquello que jamás podríamos conocer a través de los sentidos.

En el modelo explicativo, las CC.SS. se comportan como las ciencias de la naturaleza: todo se reduce a una cuestión de observación y de generalizaciones inductivas empíricas, desde las cuales es posible predecir un hecho. El problema que plantea este enfoque es si es eso posible. La acción humana, tanto individual como socialmente, no se rige por las leyes de la naturaleza. Si esto es así, si la posibilidad de las CC.SS. estibar en la posibilidad de su asimilación a las ciencias de la naturaleza, serían, de entrada, imposible, a no ser que se entendiera la libertad y responsabilidad como una ilusión.

El modelo rival al explicativo es el modelo *comprensivo*: su propuesta central es que el mundo social ha de ser comprendido desde dentro, en lugar de ser explicado desde fuera. En vez de buscar “causas” de las conductas, hay que buscar del significado de la acción, significado que deriva de las ideas y de las reglas desde las que se actúa. Lo que era la “causa” como categoría fundamental para el modelo explicativo, es ahora el significado para el modelo comprensivo.

Si el problema en el modelo explicativo lo planteaba la categoría “causa” en cuanto que no podíamos entenderla en relación con las acciones humanas de la misma manera que en el ámbito de la naturaleza, el problema nos surge, en el modelo comprensivo, a partir de la categoría desde la que se quiere dar razón del mundo social, el significado. Si el conocimiento de un mundo social está en función del conocimiento del significado dado a una acción, si necesitamos de la interpretación dada por el actor a su acción, el problema está en cómo saber lo que está en otra mente: ¿podemos ir más allá de la mera suposición sobre la misma? ¿Cómo sabemos que nuestro supuesto es verdadero? Si el problema de las CC.SS. es la comprensión de la acción social, su problema precisamente es cómo interpretar una interpretación.

3.2. *Comprensión explicativa*

Desde el modelo comprensivo, no es posible el conocimiento del mundo social al no ser posible el acceso al conocimiento del significado, al estar vedado el conocimiento de la acción desde dentro; desde el modelo explicativo, llegamos a la misma consecuencia, ya que nos quedamos en el conocimiento periférico de la acción, sin ser posible el conocimiento del interior. En ambos casos nos quedamos sin poder conocer, por ejemplo, por qué el individuo A vota al partido X en unas elecciones.

El modelo comprensivo entendería que A vota a X porque, de una forma libre y reflexiva, opta por X. El modelo explicativo entendería, por el contrario, que A vota a X por exigencias de una regla o de una utilidad, por ser un medio para lograr un fin. Ahora bien, entendemos que difícilmente podemos sustraer la elección reflexiva de una forma de hacer de un fin al que tendemos por ella; y difícilmente podemos sustraer la elección de una acción como medio para tender a un fin de una intencionalidad, de un significado; al optar yo por una forma de hacer como medio para tender a un fin, ya la estoy dando un significado.

Max Weber propone la categoría de “racionalidad” en lugar del “significado” para satisfacer esa exigencia del conocimiento de las acciones sociales, que tiene esa doble exigencia:

“Las leyes, como se acostumbra a llamar a muchas proposiciones de la sociología comprensiva, son determinadas probabilidades típicas, confirmadas por la observación, de que, dadas determinadas situaciones de hecho, transcurran en la forma esperada ciertas acciones sociales que son comprensibles por sus motivos típicos y por el sentido típico mentado por los sujetos de la acción. Y son claras y comprensibles, en su más alto grado, cuando el motivo subyacente en el desarrollo de la acción (o que ha sido puesto como fundamento del tipo ideal construido metódicamente) es puramente racional con arreglo a fines y, por tanto, la relación de medio a fin, según señala la experiencia, es unívoca (es decir, los medios son “ineludibles”). En este caso es admisible la afirmación de que cuando se ha actuado de un modo rigurosamente racional, así y no de otra manera ha debido de actuarse porque por razones “técnicas”, los partícipes, en servicio de sus fines -claramente dados- sólo podían disponer de estos medios y no de otro alguno.” (WEBER, 1960: 16)

Lo que significa el concepto de “racionalidad” lo expresa a partir del significado de la acción social. Una acción humana es acción social no sólo porque posee un significado subjetivo, sino porque tiene en cuenta el comportamiento de los demás, porque tiene un “curso” orientado. El significado de la acción es subjetivo, y desde él es difícil la explicación de una acción al no ser accesible la interpretación dada por el sujeto a su acción; pero hay también un significado intersubjetivo, que es el portado por la acción misma, y que no es otra cosa que su racionalidad, que sí que posibilita el descubrimiento del significado de la acción, su comprensión, así como su explicación en cuanto que posibilita ver la acción como medio para la consecución de un fin.

El medio utilizado por Weber para conocer la racionalidad de una acción es el “tipo ideal”:

“La sociología construye *conceptos-tipo* - como con frecuencia se da por supuesto como evidente por sí mismo - y se afana por encontrar *reglas*

generales del acaecer (...) Como en toda ciencia generalizadora, es condición de la peculiaridad de sus abstracciones el que sus conceptos tengan que ser relativamente *vacíos* frente a la realidad concreta de lo histórico. Lo que puede ofrecer como contrapartida es la *univocidad* acrecentada de sus conceptos. Esta acrecentada univocidad se alcanza en virtud de la posibilidad de un óptimo en la adecuación de *sentido*, tal como es perseguido por la conceptualización sociológica. A su vez, esta adecuación puede alcanzarse en su forma más plena mediante conceptos y reglas *racionales* (racionales con arreglo a valores o arreglo a fines). Sin embargo, la sociología busca también aprehender mediante conceptos teóricos y adecuados *por su sentido* fenómenos irracionales (místicos, pneumáticos, afectivos).” (WEBER, 1960: 17)

El concepto de “tipo ideal” es para Weber un instrumento conceptual que sirve para resaltar lo que es esencial o lo que constituye a un fenómeno social. Posee tres características fundamentales: son categorías subjetivas que intentan comprender la intencionalidad de la acción del agente social; se refieren caso extremo, puros, de acción, eliminando elementos que puedan hacerla ambigua; son instrumentos metodológicos, y no un fin en sí para la ciencia social. La tarea de la sociología es elaborar una red de tipos ideales adecuados para la comprensión de los fenómenos sociales.

Un tipo de acción social puesto descubierto a partir de un tipo-ideal es la acción instrumental, aquella en la que el agente escoge los medios más eficaces para lograr el fin, se comprende reconstruyendo el cálculo de utilidad esperado que se haya invertido en ella. La acción es comprendida en la medida en que se identifica que la solución idealmente correcta para la elección del agente.

Otro tipo de acción es la axiológico-racional, aquella en la que la meta o valor perseguido por el agente es tan importante que desplaza el peso de los costes y sus consecuencias, como sería el caso de un acto heroico. Este tipo de acciones es comprendido en la medida en que se comprende su valor u objetivo supremo. La comprensión de este tipo de actos tiene lugar en un doble proceso: esta comprensión directa, basada en la empatía, siendo sus datos acciones, no objetos físicos o conductas de los que se infieren otras acciones, nos proporciona una comprensión explicativa en cuanto que llegamos a saber no sólo quien realiza la acción, sino las consecuencias, los significados de la acción. Analizamos la acción además de con la ayuda del concepto de causa, quién la realiza, con la ayuda de un concepto tipo ideal, concepto en virtud del cual podemos interpretar el significado dado por el sujeto a su acción.

La categoría de tipo posibilita la comprensión de la acción social como racional, esto es, no sólo posibilita la comprensión del significado desde el que una acción es realizada, sino que, en cuanto que es acción social, una acción que comporta un tipo de comportamiento a través del cual el agente vincula su comportamiento a algo diferente a su subjetividad, unos fines, unos valores, unas metas, permite también un comprensión explicativa, esto es, permite conocer lo que, además de la subjetividad, influye en un determinado tipo de comportamiento.

El problema que planteaba el conocimiento de la acción social desde la referencia al significado era que se hacía depender del conocimiento de la interpretación que el agente daba a su acción, conocimiento que no podía sino reducirse a una interpretación de una interpretación. El concepto de tipo ideal no es un concepto cons-

truido sólo a base del significado subjetivamente dado por el sujeto sino que implica también otros elementos, como los significados de la acción, o las expectativas de aquellos con quien pone en relación la acción, o el conjunto de creencia del entorno humano en que es llevada a cabo.

¿Cuál es la función de las CC.SS.? ¿Comprender, esto es, descubrir los significados, las intencionalidades, desde las cuales los agentes se comportan en un determinado grupo? ¿Explicar, esto es, determinar los factores externos que impulsan al individuo a tomar una determinada decisión? La función de las CC.SS., en relación con el tipo de hechos al que se enfrentan no sería, según lo que hemos expuesto, no explicativa de los mismos, de tal manera que tratáramos a un hecho social como un hecho puramente físico, que se da en función de unos factores externos, ni comprensiva, en el sentido de que se haga depender exclusivamente de la intencionalidad subjetiva, lo que situaría a las CC.SS. en un modelo de conocimiento difícilmente justificable, reduciéndolas a meras exposiciones de “valoraciones” sobre hechos no justificables. La función de las CC.SS. sería proporcionar una comprensión explicativa de aquellos hechos que estudia, en los términos que hemos expuesto.

3.3. Holismo o individualismo

Volvemos a la figura en la que estructurábamos las formas de entender el estatus epistemológico de las CC.SS.

Holista	Estructuras	Reglas
Individualista	Agentes	Actores

Explicación	Comprensión
Estructuras	Reglas
Agentes	Actores

El enfoque explicativo postulaba el conocimiento de la acción social desde fuera; el enfoque comprensivo, por el contrario, desde dentro. ¿Desde dentro de qué?

El “*individualismo*”, el enfoque que tiene en cuenta a las estructuras al apelar a los agentes individuales, responderá que desde dentro de la mente de cada uno de los individuos que actúan; el “*holismo*”, por el contrario, el enfoque que tiene en cuenta a los agentes individuales desde la referencia a un todo mayor, responderá que desde dentro de las estructuras.

Una alternativa posible a ambas sería, desde dentro de las *reglas*, que dan sentido a las acciones de los individuos y consistencia a las estructuras. Podemos suponer el lenguaje es una acción social paradigmática y que, de una u otra manera, todos los hechos sociales tienen la misma estructura. En el lenguaje, por ejemplo, para comprender una expresión, es preciso saber tanto lo que el hablante quiere decir, como lo que la expresión significa, significado que viene dado no tanto por el uso del hablante, cuanto por el grupo que utiliza ese lenguaje.

“En la práctica del uso del lenguaje, uno grita las palabras, el otro actúa tras ellas. En el aprendizaje del lenguaje tiene lugar el siguiente proceso: el aprendiz nombra los objetos, es decir pronuncia la palabra cuando el instructor señala hacia la piedra. Y cabe el siguiente ejercicio más simple aún: el alumno repite las palabras después que el maestro -ambos proce-

sos se asemejan al lenguaje.

Podemos igualmente concebir todo el proceso de usar las palabras como uno de esos juegos mediante los cuales aprenden los niños su lengua nativa. Llamaré a estos juegos “juegos del lenguaje” y a veces hablaré de un lenguaje primitivo como juego del lenguaje.

Los procesos de nombrar las piedras y de repetir las palabras después que otra persona las dice, pueden llamarse también juegos del lenguaje. Piénsese en el uso que de las palabras se hace jugando al corro.

También llamaré “juego de lenguaje” al conjunto formado por el lenguaje y las acciones con que aquel se halla entretejido. (WITTGENSTEIN, 1966)

Si M. Weber ha sido el guía para entender el concepto de significado, L. Wittgenstein puede serlo para la comprensión del concepto de “regla”. Comprender una acción social es semejante a comprender una expresión con la que un hablante se dirige a nosotros. Wittgenstein entiende que forma parte del aprendizaje del significado de una palabra el aprendizaje de su uso, el aprendizaje de las reglas de su uso. Para mover una ficha del ajedrez, es preciso conocer las reglas del juego. El lenguaje es el entramado, el sistema, constituido por el conjunto de diversas que regulan tipos de acciones diversas. En el ajedrez, podemos distinguir tipos de reglas: hay reglas constitutivas, que son aquéllas que crean el juego, definiendo como legítimas o ilegítimas diferentes jugadas; y hay reglas regulativas, reglas que regular la elección entre jugadas legítimas. Las reglas del juego al ajedrez son lo que las reglas del lenguaje a las reglas de la vida social. Las reglas ilustran, hacen significativo el carácter construido e interno de una actividad significativa y son la razón de acciones particulares. El uso que hacemos del lenguaje particularmente depende de las convenciones, del uso que se haga dentro del sistema. A su vez, la vigencia del sistema está en función del conjunto de reglas que lo constituyen.

El uso hace referencia a la aplicación que de una regla hacemos en una actividad determinada. Fuera de esa actividad, esa regla carece de utilidad, no tiene sentido su uso.

Las reglas sólo tienen sentido dentro de un conjunto de reglas, de un sistema, por lo que una regla determinada, fuera de un sistema determinado, carece de valor. La explicación de los hechos sociales desde la explicación de los hechos físicos es análoga a la explicación de, p.e., una jugada de ajedrez desde una regla del fútbol. Los conceptos centrales para la comprensión de la vida social son incompatibles para la comprensión de los hechos naturales y viceversa. La predicción y la explicación causal, apropiados para las ciencias naturales son conceptos válidos para la comprensión de los hechos naturales, pero no de las acciones humanas que tienen otro carácter. Las acciones humanas, las acciones sociales, pertenecen a otro tipo de juego para el cual esas reglas no valen. Las CC.SS. han de descubrir cuáles son las reglas de juego que regulan el tipo de actividades que ocurren en el medio social.

¿Cuál es la función de las CC.SS. desde esta perspectiva? ¿Individualismo, como enfoque que tiene en cuenta a las estructuras al apelar a los agentes individuales? o ¿“holismo”, como enfoque que tiene en cuenta a los agentes individuales desde la referencia a un todo mayor? La función de las CC.SS. en relación con las acciones sociales, es semejante a la función llevada a cabo por otros tipos de

saber en sus respectivos campos: descubrir la reglas que constituyen y regulan la acción social. Y en cuanto que la regla, por una parte, orienta el curso de la acción de cada uno, en cuanto que es expresión del sentido de la acción de cada uno, y por otra, es expresión de las expectativas de la sociedad, su conocimiento sólo se puede obtener a partir del conocimiento de ese sentido originado en el individuo, a partir de su comprensión, y a partir de las expectativas del grupo, de su explicación a partir de dichas expectativas. El conocimiento de las reglas sociales no es posible, ni a partir de la explicación, ni a partir de la comprensión, sino a partir de la comprensión explicativa. Y, por otra parte, no se pueden conocer ni desde dentro del individuo, ni desde dentro del sistema. Por tanto, ni individualismo ni holismo. El objeto de las ciencias sociales sería, desde esta perspectiva, el estudio de las reglas del mundo social, a través de la comprensión explicativa de un fenómeno social.

4. CONCLUSIÓN

Se trataba de fundamentar la enseñanza de las CC.SS., no en función de intereses de grupos particulares, o de criterios arbitrarios, supuestos siempre ideológicos, criterios que excluían de entrada toda posible unanimidad, sino en su propia calidad científica, esto es, en su estatuto epistemológico.

Comenzábamos haciendo una exposición de las diversas formas de entender el estatuto epistemológico de las CC.SS.; a continuación, veíamos la forma cómo estaba organizada la enseñanza de estas ciencias en el sistema educativo español; y hemos concluido refiriéndonos a una posible forma de entender el estatuto de las CC.SS. La forma de entender el estatuto epistemológico de las CC. Sociales nos ha conducido a la tarea de las mismas: la comprensión explicativa de los hechos sociales mediante el estudio de las reglas de los mismos.

Para una forma de pensar pragmatista, una justificación teórica no es justificación de nada si ella no viene justificada por una utilidad práctica. El conocimiento de la sociedad no tiene ninguna justificación si no tiene nada que ver con el hacer en esa sociedad. ¿Sirven para algo las CC.SS. en este sentido?

En nuestra reflexión hemos tratado de mostrar que la tarea de las CC.SS. no es otra que la comprensión explicativa de las reglas de los hechos sociales. La vinculación de la tarea comprensiva de las reglas de los hechos sociales con los hechos sociales mismos es lo que pone de manifiesto la relación de lo que la enseñanza de las CC.SS. puede tener que ver (tiene que ver) con lo que en esa sociedad se hace (hay que hacer). En el contexto de una sociedad democrática, el fin de la enseñanza de las CC.SS. tendrá que ver con las reglas /valores propios de la sociedad democrática, la libertad, la igualdad, la participación, valores que son, al mismo tiempo, afirmación de la dignidad de uno mismo como persona y de la posibilidad de una sociedad en que sea posible la expresión de la persona. Desde esta perspectiva, la enseñanza de las CC.SS. tiene una finalidad práctica, pero derivada esa finalidad desde la propia forma de ser de las mismas.

BIBLIOGRAFÍA

- BACON, F. (1979). *Novum Organum*. Barcelona: Fontanella .
- BENEJAM P./PAGÈS (Coord) (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE/Horsi .
- BERSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- BUNGE, M.(2000). *La relación entre la sociología y al filosofía*. Madrid: Edaf.
- DURKHEIM, E.(1974). *Las reglas del método sociológico*. Madrid: Morata.
- FRIERA SUÁREZ, F. (1997). *Didáctica de las ciencia sociales: Geografía, Historia*. Madrid: De la Torre.
- HOLLIS, M.(1998). *Filosofía de las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel.
- MARDONES, J.M. (1983). *Filosofía de las ciencias humanas*. Barcelona: Fontamara.
- MARX, C. (1976). *Crítica de economía política*. Madrid: Ed. S. XXI.
- M.E.C., (1992a). *Área del conocimiento del Medio. Educación Primaria*, Madrid: Autor.
- M.E.C., (1992b), *Ciencias sociales. Geografía e Historia. Secundaria Obligatoria*. Madrid.
- PARSONS, T. (1977). *El sistema de las sociedades modernas*. México: Trillas.
- WEBER, M. (1969). *Economía y sociedad*. México: F.C.E.
- WITTGENSTEIN, L. (1967). *Investigaciones filosóficas*. Madrid: Trad. A.Rossi, Alianza.

PINTAR Y AMAR ES LO MISMO



Juan José García Arnao*

RESUMEN

¿Puede un maestro del siglo XXI acercarse con sus alumnos a una exposición esperando encontrar en las obras lo que habrían querido ver los espectadores del siglo XVII? Los aspectos prácticos de asignaturas como Artes Plásticas pueden contribuir no sólo al desarrollo de unas determinadas capacidades sino, sobre todo, a la educación de una sensibilidad distinta y urgente ante el fenómeno artístico y una manera diferente de educar la mirada.

ABSTRACT

May a teacher of the XXI century attend an exposition with his students expecting to find on the works what the spectators of the XVII century intended to find? The practical aspects of such subjects as Arts may contribute not only to the development of given capabilities, but also to the education of a different and urgent sensibility in front of the artistical phenomenon, as well as a new way to educate the sight.

Con esta frase, atribuida a Chagall, titula Michel Barlow uno de los capítulos de su libro "Diario de un profesor novato". Al releerlo, cosa que hago con frecuencia, me sigo asombrando de lo poco que han variado algunos hábitos a la hora de educar y, por tanto, de ser educado en lo que a la apreciación del arte se refiere.

De los alumnos que acceden a los estudios de Magisterio, apenas un tercio ha tenido algún contacto con la historia del arte tradicionalmente entendida, a través de asignaturas correspondientes a sus estudios previos. De ellos, por razones "de tiempo", no han sido muchos los que han atravesado en sus programas el umbral del siglo XX para llegar a abordar las denominadas vanguardias. Unos y otros, no dejan de sorprenderse con las manifestaciones artísticas contemporáneas a sus tatarabuelos: hasta les parecen de una modernidad insultante.

A la hora de elegir preferencias, apenas si conocen pintores más allá de Velázquez.

* Licenciado en Bellas Artes. Es Profesor del CES Don Bosco.

quez, El Greco o Goya, aunque a veces confundan algunas de sus obras. Algún que otro, más instruido, nombra a Sorolla y después, si acaso, más ofendidos por su presunta desfachatez que admirados por su obra, a Miró o Picasso. Incluso los más vehementes defensores del arte “como es debido” (esto es, realista) apenas han oído hablar de Antonio López. Por supuesto, desconocen cualquier nombre de escultor aparte de Miguel Ángel y, ocasionalmente, Chillida. Apenas visitan museos y jamás han leído ningún texto de estética. Entienden la Educación Artística como un repertorio de actividades manuales sin apenas conexión con intervención intelectual alguna. Están preocupadísimos por saber cómo se hacen figuras de miga de pan. Casi podría decirse que éste es su máximo afán al acercarse a las materias de Artes Plásticas de la diplomatura. Abren los mismos ojos de plato que los alumnos de Barlow cuando les presento los contenidos curriculares para la Ed. Primaria. Presiento que no sólo no me escuchan, aunque haga hincapié en párrafos textuales en los que la L.O.G.S.E. apoya mis planteamientos, sino que por alguna oculta razón, no pueden o no saben hacerlo.

Para la mayoría de ellos es supuestamente normal escuchar hoy en día una música muy diferente de la de Mozart, Beethoven o Vivaldi. Por supuesto, han relegado ya al asilo a Dylan o a los Rolling. Disponen de reproductores de CD con auriculares sin cable. Tal vez no les extraña que las calles de su ciudad difieran mucho de las que urbanizó Felipe IV, que las basuras no se arrojen por las ventanas al grito de “agua va”. Ven habituales el acero o el cristal en los edificios o el ladrillo o el jardín en sus casas. Pueden pasear por el Retiro, alquilar una barca, comprar artesanía ecuatoriana a un inmigrante.

Cuando leen, tal vez disfrutan con autores como Juan Manuel de Prada, Pérez Reverte o Lucía Etxebarria. Moralmente, tampoco les veo muy próximos a los postulados de la Contrarreforma. Y, aunque desconozco sus ideales políticos, supongo que no les extraña que, cada cuatro años, puedan ejercer su derecho de voto si son mayores de edad, aunque sean mujeres y aunque carezcan de una autorización de su cónyuge en caso de estar casadas.

Presionan un conmutador y se enciende una luz en sus casas. Dan unos pasos, abren la puerta de la nevera y consumen un preparado energético que combina leche con zumos de frutas procedentes de concentrado a los que se les ha añadido vitamina A, B y pro vitamina A. Se calientan la comida en un horno microondas. Utilizan cubiertos para comer. Se sirven en un plato individual. Apagan (o no) su teléfono móvil al entrar en clase. Viajan en metro o en moto. Algunos navegan por internet. Practican asiduamente deportes. Se duchan a diario. Frecuentan las grandes superficies comerciales. Han visto la Trilogía de la Guerra de las Galaxias, asisten en directo a programas como Gran Hermano y están abonados a Canal Satélite Digital. Estudian en la Universidad. En poco más de dos horas viajan a Milán para animar a su equipo de fútbol en la final de la Liga de Campeones. No necesitan pasaporte para llegar hasta el último confin de Europa. Realizan tareas de voluntariado en O.N.G.Ds.

Y, pese a todo, son incapaces de entender que los pintores de hace un siglo dejaran de pintar como Velázquez. No entienden cómo es posible que el arte contemporáneo responda de maneras diferentes a una sociedad tan contrapuesta con la o las que la precedieron en el pasado. Consideran innovador, incluso insultante aún hoy en día, el urinario-fuente que Duchamp expuso en 1917.

¿Por qué ese desfase a la hora de si no comprender, al menos respetar las manifestaciones artísticas pictóricas y escultóricas del siglo XX?

No pretendo resolver esta cuestión en estas líneas pero me voy a permitir esbozar algunas ideas para su desarrollo desde las posibilidades de las asignaturas de Educación Artística, concretamente las Artes Plásticas, en la carrera de Magisterio. Porque como ya he dicho creo que éstas no deben limitarse al desarrollo de unas supuestas cualidades más o menos manuales, sin duda expresivo-creativas, sino que deben permitir un acercamiento al entorno social y cultural que nos rodea. Y porque así queda recogido de manera expresa en los presupuestos que contempla el actual ordenamiento académico de la Enseñanza Primaria. Entiendo que desde los conocimientos y la práctica de las diferentes técnicas, es posible posibilitar un mejor entendimiento de los diferentes problemas que se les plantearon a los diferentes artistas a través de los tiempos y, por tanto, emitir un más acertado juicio de los resultados finales expresados en sus obras. Entiendo, igualmente, que los maestros deberán educar la forma de ver y leer imágenes porque será el campo de la Educación Artística con el que la mayor parte de sus futuros alumnos se relacionarán, independientemente de sus futuras opciones personales, vocacionales o profesionales. Sin duda pocos se habrán de dedicar a actividades relacionadas con “lo artístico” de manera prioritaria. Creo que muchos, no obstante, podrían aprovechar esos medios para una manera diferente de cultivar su personalidad y expresar sus sentimientos o emociones. Pero todos van a convivir en una sociedad en la que cada vez más estará presente un lenguaje visual que deberían entender, más allá de que visiten o no determinados museos o decoren, con mayor o menor gusto, las paredes de sus casas.

Desde hace algún tiempo tiendo a considerar prioritario en la enseñanza de la Historia del Arte, - desde lo específico de mi asignatura -, el estudio de los conceptos que se han abordado de manera común a través de sus diferentes hitos o etapas más que en la sola enumeración consecutiva y lineal de una serie de autores y de obras, a veces desconectada de cualquiera otros factores. Y desde mi perspectiva concreta, me atrevo a apostar por un aprendizaje desde este postulado interdisciplinar que, además de considerar aspectos sociológicos, psicológicos o filosóficos, confiere especial relevancia a los condicionantes materiales y los aspectos prácticos.

Creo que las diferencias entre una imagen artística elaborada al temple y otra realizada con óleo se deben más al diferente comportamiento de los materiales que al mayor o menor talento de sus autores. De hecho, al aparecer las sustancias oleosas, se abandonó prácticamente el uso de las técnicas al agua, independientemente de las posibles variaciones en los temas (Por otra parte, poco variados hasta la irrupción de la fotografía y las vanguardias del siglo pasado) Que, por ejemplo, al enfrentar a nuestros alumnos a un trabajo de modelado en arcilla (aunque no sea más que la realización de un cenicero, un colgante o una medalla) y a otro de talla (pongamos por caso una figurita en una pastilla de jabón o en un bloque de escayola), estamos también presentando las diferentes problemáticas materiales y conceptuales que caracterizan -y tal vez contraponen- las dos principales manifestaciones de la escultura universal. Problemáticas entre las que se cuenta, y no de un modo desdeñable, el esfuerzo físico que supone el labrado de la piedra, el propio clima del estudio del escultor, tan diferente al del pintor, y que en determinados periodos históricos contribuyó a la catalogación del trabajo de éste como una actividad intelectual imbuida de noble-

za, mientras que otorgaba a aquél el simple calificativo de artesano. Cómo a partir de esas actividades es posible apreciar las semejanzas conceptuales del trabajo de modelado y el de la pintura, en tanto en cuanto ambos parten de la nada material y permiten rectificar posibles errores de manera casi infinita. Cómo, por el contrario, la talla o el labrado de piedra o madera impide esas rectificaciones o, al menos, limita las dimensiones finales al propio bloque cubicado del que se parte. Cómo, sin embargo, este procedimiento nos hace obtener una obra definitiva, que es también el caso de la pintura, pero no de la escultura en barro. Cómo, por tanto, el trabajo de cantería aprovecha los recursos del modelado para reproducir en materiales definitivos los bocetos o modelos del material perecedero.

Y al presentar una propuesta de trabajo en la que se superponen unas sencillas cajas de cartón, además de invitar transversalmente al reciclaje, nos enfrentamos a problemas de contrapesos similares a los que supuso la ejecución de un caballo de bronce encabritado para el propio Leonardo. Manipulando esa estructura, rígida a la vez que endeble, cortando y desdoblado sus caras, se está ayudando a comprender la revolución espacial que supuso la escultura del hierro, con la liberación del espacio interior que los procesos industriales de primeros del XX facilitaron.

Entiendo que desde esas prácticas es posible no sólo proporcionar un repertorio más o menos amplio de actividades escolares a los estudiantes de magisterio para su posterior práctica docente (una vez adaptadas a las capacidades concretas de su alumnado, obviamente), sino enfrentarles a un proceso de discernimiento sobre sus presupuestos conceptuales, no por arraigados demasiado acertados a la hora de contemplar una imagen artística y, consecuentemente, a la hora de transmitir esas actitudes en un futuro.

Valgan unas breves pistas en las que detenerse para reflexionar sobre dichos presupuestos.

1. "ESTO NO ES UNA PIPA"

El primero de los axiomas que prevalecen es la aún vigente concepción de una imagen artística como representación de la realidad y en la mayor validez de la misma según el grado de similitud del objeto representado con el real. Dicho de otro modo, la lucha entre lo verdadero y lo verosímil. O también, la verdadera obsesión con la que algunas personas buscan en una cuadro la semejanza de lo que representa y su título.

Cuando admiramos los bisontes pintados de Altamira estamos afirmando que las escenas reproducen momentos de caza de nuestros antepasados que éstos realizaban en ceremonias mágico-religiosas. Aunque existan representaciones simbólicas y pseudo-abstractas (en el caso español, sobre todo en el levante), en la mayor parte de los casos las reco-



Figura 1: "Esto no es una Pipa", René MAGRITTE (1928)
Los Ángeles, County Museum of Art

noceríamos como realistas. Aunque la explicación paleontológica sea probablemente la contraria: si estas pinturas son un ejemplo de esa “magia simpática”, hay que entender que se pintaron con anterioridad a que la caza se produjera y con la intención de que ejercieran en su posterior desarrollo unos resultados óptimos. Y, efectivamente, la cacería se desarrolló según lo previsto en lo previamente pintado. Entre otras cosas, y sobre todo, porque los hombres que las pintaron sobrevivieron. La mejor demostración de que es la realidad la que imita al arte y no a la inversa es que de hecho nosotros, sus descendientes, estamos aquí para contarlo.

Sin embargo las artes figurativas, fundamentalmente pintura y escultura, han estado tradicionalmente sujetas al “*ut pictura poesis*”¹, la situación opuesta en la que se subordina la imagen al mundo real y que procede de una ideología platónica que ha marcado el devenir de su historia frente a otro tipo de manifestaciones. Antes incluso del cuadro-ventana o el “*trompe-l’oeil*” y en muchos casos en convivencia con ellos, escultura y pintura han llevado sobre sus hombros el lastre de esa supeditación a un mero acto reproductor de la realidad. Aunque, como en la caverna platónica, ese conocimiento nos viniera dado por la percepción de unas sombras de perfiles más o menos ajustados a las ideas que seguían habiendo el exterior real tal vez sin nuestro conocimiento.

Las aves que picoteaban las uvas en el cuadro de Zeuxis eran los mejores críticos de su obra insultantemente expuesta ante Parrasio. Sin embargo, fue éste quien se alzó al final con la victoria en ese duelo entre artistas: su cuadro, que reproducía una tela que parecía tapar la propia obra, engañó a Zeuxis quien quiso retirarla para ver la obra de su rival y sólo entonces comprendió que lo que realmente ocultaba la tela era la tela misma pintada como tela². Las manzanas pintadas de Cezanne, veinticinco siglos más tarde, no confundían ni a aves ni a humanos. Tal vez tampoco pretendían hacerlo. Se limitaban al intento de causar en París una sorpresa. A parecer lo que eran: manzanas pintadas. Las pinceladas del Arte Pop de LICHTENSTEIN (1966) no tenían ni una gota de pincelada. Como los coetáneos botes de sopa Campbells de Warhol, eran el resultado de un proceso industrial serigrafado, aunque su título nos dijese lo contrario. La pipa de Magritte no era evidentemente una pipa. Carecía de sabor, no se podía cargar de tabaco. No podía manipularse ni encenderse. No desprendía olor ni había humo. No era el objeto. Era una imagen, etimológicamente hablando: un fantasma. En este caso, contra lo que pudiera parecernos, el título decía la verdad. Aunque menos verosímil, el título es, sin duda, más sincero.

¿Por qué, en este caso, fieles a la identidad del objeto y de su nombre, no considerar el cenit del arte una obra conceptual como la de Josef Kosuth “Una y Tres sillas” (1965)?: una silla real (objeto) más una fotografía de la silla real (imagen) y un texto con la definición del objeto y la imagen representados. Una puesta en escena que posibilita expresar en una sola obra conceptos escultóricos, pictóri-

1. Bajo el epígrafe del verso 261 de la *Epístola ad Pisones* de Horacio, se ha desarrollado toda una teoría auténtica divisa del humanismo, según JIMÉNEZ (1986), que identifica la representación figurativa como la más alta virtud tanto de la poesía como de la pintura. Como el debate sobre cuál de estas artes prevalece sobre la otra es muy amplio, me permito remitir al lector a la bibliografía que acompaña a estas líneas.

2 Se ha de suponer no obstante que, por la época, técnicamente el soporte no era una tela, sino un muro o una tabla.

cos y literarios, asumiendo la totalidad de las maneras posibles de comprender los significados del objeto, la imagen y su significado. Que despoja además a la creación del prestigio que la autoría de determinado autor de fama contrastada le confiere: ya no es necesario que el objeto-obra de arte esté acompañado de una firma. No se trata de las sillas de Van Gogh. Tampoco se trata de una silla concreta: cualquiera puede disponer las partes del mensaje no ya en el recinto sagrado del museo, sino en su propia casa. La obra será la misma, aunque sea distinta.

La autonomía de la obra como algo en sí mismo, con independencia de una finalidad digamos descriptiva o mimética (LESSING, 1766), - cuando no aleccionadora, moralizante o servil a una serie de poderes establecidos -, nos enfrenta a la concepción de lo creado como un objeto de conocimiento (MERQUIOR, 1977). Algo que se aproxima a una sensación de escalofrío (ADORNO, 1970) o a la definición de la evidencia de lo real (SAVATER, 1999). La intuición intelectual que produce por sí misma su propio producto, que es eso, un producto, un objeto, una cosa, pero al mismo tiempo contiene en sí su razón de ser (GIVONE, 1765). El kantiano placer desinteresado, el *je ne sais quoi* (LEIBNITZ, 1765), la empatía (WORRINGER, 1907) que nos hace emocionar ante determinados estímulos hasta llegar a sublimarnos (BURKE, 1757) y que hace tan difícil, en suma, poder elaborar una teoría estética que unifique todos los criterios.

La evidencia de lo real que nos permite adscribir al objeto artístico cualidades distintas a la belleza o tal vez decididamente contrapuestas ¿O es que es necesario que la obra de arte contenga o describa la belleza o sea, ella misma, bella? Y, en ese caso ¿Por qué son más bellas unas manzanas pintadas con un escrupuloso realismo que otras que parezcan círculos emborronados de tonos rojizos? ¿Por qué no visitar, entonces, una frutería en lugar de un museo?

Tal vez en un mundo cientifista, amigo de las demostraciones empírico-tecnológicas, lo que el espectador sigue buscando es una clara referencia para no extrañarse. Que en alguna faceta, la realidad responda a sus expectativas, que la vida se cumpla según sus planes. Igual que en el Medioevo le resultaba imprescindible visualizar los frisos labrados en roca caliza para comprender los mensajes apocalípticos que acababa de escuchar en el templo, ahora sabe que buscando la similitud entre el objeto representado y su representación no va a equivocarse. Pese a no temer al fuego del infierno, la manzana que él espera encontrar sólo puede ser verde y redonda (aunque también admita otras variedades, amarillas o rojizas) sin olor ni sabor, pero manzana al fin y al cabo. Aunque le deje igual de hambriento le dejará, al menos, satisfecho: el título aparenta decir lo que se ve³. Supuestamente, ha admirado el prodigio, ha entendido el mensaje y puede salir, feliz, a la calle.

El asunto se vuelve aún más complejo si planteamos la realización práctica de este ejercicio con nuestros alumnos: ¿Cómo comenzar a realizar una composición abstracta, sobre todo después de la sufrida, maniquea e insolente frase: - “¿Y eso

3 Es curioso que ese libre albedrío generalizado que se aplica a todos los ámbitos de decisión individuales no se acepte en los artistas que no pintan como supuestamente se debe. Este arte-ciencia ¿es una continuación de la idea del arte deshumanizado? ¿Adolecen el arte contemporáneo y sus espectadores de la espiritualidad ya pretendida por Kandinsky a principios del XX? ¿Cómo definir esa espiritualidad?

es Arte? Eso lo hace cualquiera” ¿Cómo saber si el resultado final es aceptable o es óptimo? ¿Cómo trasladar las conclusiones al aula de Primaria?

Aprender a dibujar bien, -les digo a mis alumnos-, es decir de manera realista, -corrijo-, es un método científico estricto: ante un objeto que se quiere dibujar y los útiles necesarios, sólo es cuestión de ensayo y error. Borrar y dibujar hasta encontrar los parecidos. Nada más fácil. Cuestión de tiempo y de destrezas. Cuándo no existe ese referente ¿Por dónde empezamos?

Suelo encontrar rostros sorprendidos cuando presento mediante dispositivos la evolución del paisaje al abstracto a través de los cuadros de Kandinsky y Mondrian, inspirándome en la magnífica exposición de la Fundación La Caixa de 1994. En ella se apreciaba la trayectoria vital que les llevó -en el caso de Mondrian después de diez años- desde unos cuadros eminentemente realistas a otros totalmente abstractos.

Procuro mostrarles, igualmente, algunas imágenes fotográficas de paisajes que, siendo realistas, nada tienen de tales: las tomas aéreas o fragmentarias de determinados aspectos orográficos nos acercan más a las interpretaciones de Klee, Zobel, o Kiefer (Figuras 2 y 3), que a las estampas de algunos calendarios.

La propuesta de trabajo posterior aún logra sorprenderles un poco más. Salimos a la calle y pintamos del natural, con acuarela y sin dibujo previo (Impresionismo puro).

Luego han de transformar la imagen en otra totalmente abstracta a través de cuatro pasos intermedios, en progresión.

Pasado el susto, la desconfianza y después de las sesiones de trabajo, la mayor sorpresa llega con la observación de los resultados finales de sus propias obras. Sobre todo porque el resultado de ese camino les llega a parecer lógico. Y les agrada. Y hasta lo entienden. Han encontrado un camino.

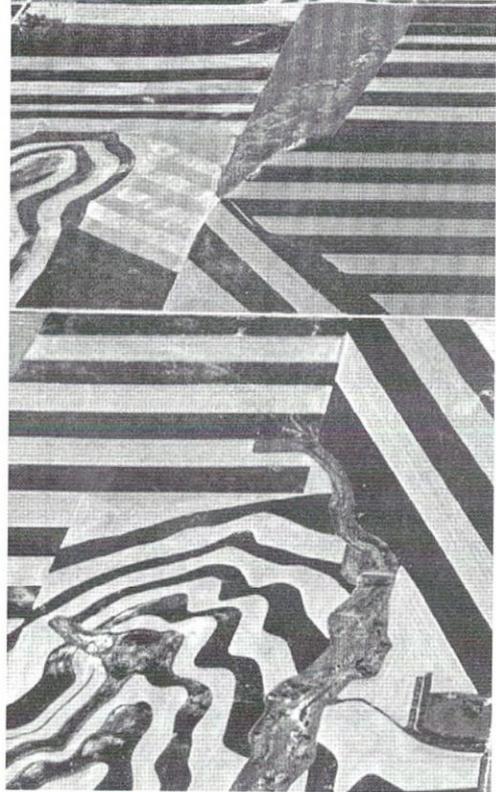


Figura 2: "Agricultural lanscape near Scottsbluff", fotografía aérea de Georg GERSTNER (1975) Nebraska ,USA

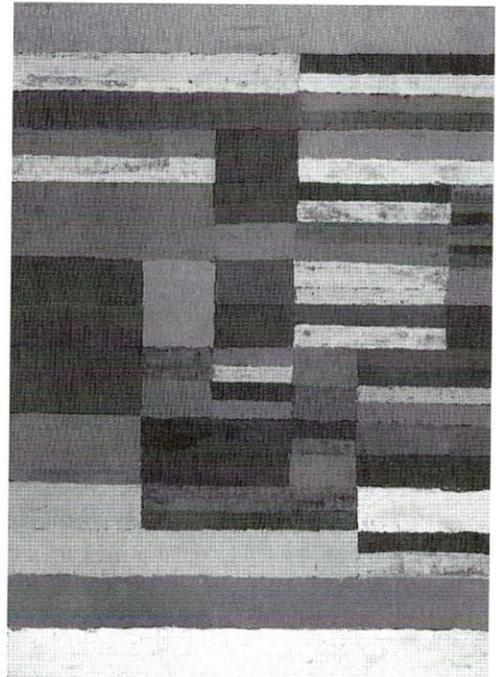


Figura 3 "Medición individual de la altura de las capas" Paul KLEE (1930) Berna: Fundación Paul Klee

2. “NINGÚN ARTISTA DESEA PROBAR NADA. HASTA LAS COSAS CIERTAS PUEDEN SER PROBADAS”⁴

Segundo axioma. Me remito a la idea más o menos consensuada de que la obra de arte es un ejercicio estricto de habilidad, para el que no todos los mortales están capacitados y que ensalza a su autor a la vez que recibe de él el aval necesario para ser susceptible de figurar, por ejemplo, en un museo. De ser conservada para la posteridad trascendiendo temporalmente a su propio creador.

La concepción del arte según ese criterio “admirativo” –sea del artista o de la obra es la manifestación de una no siempre sana envidia hacia cualidades ajenas que nunca se tendrán y una calificación moral del propio autor de la obra admirada. Lo que el romanticismo tiñó de genialidad aleatoria, ante la que el individuo en cuestión poco o nada tenía que hacer ni a favor ni en contra, fue justificado anteriormente como resultado no sólo de su virtuosismo sino de su propia virtud. Sea porque debe enfrentarse a un mundo hostil contra el que combate, incomprendido, desde la soledad de su estudio o porque debe erigirse en un referente de la moralidad que manifiestan sus propias creaciones, el artista que realiza el arte bueno es el que ejecuta el arte difícil: el que se consigue tras sobrellevar trabajos heroicos en los que la moral es un atributo más de la belleza.

Por ello ¿qué mérito tiene un paisaje de Antonio López cuando alguien siembra la duda de la posible utilización, en su trazado, de una diapositiva proyectada sobre el lienzo en blanco como técnica de ayuda al igual que hicieron los representantes del hiperrealismo y fotorrealismo norteamericano?⁵ ¿Cómo valorar la obra de un escultor contemporáneo que realiza una maqueta de pocos centímetros de altura, en escayola, y que más tarde veremos erigida en una plaza pública? ¿Le resta mérito la intervención de los operarios de un taller de fundición que han aumentado su tamaño hasta los veinte metros? ¿Cómo valorar la aportación inestimable del conductor del camión-grúa que la ha depositado en su emplazamiento? ¿Y la de los jardineros que la han rodeado de césped y algunas especies de arbustos autóctonos? ¿Y la del Ingeniero de Obras Públicas que diseñó la nueva rotonda para los automóviles?

¿Son acaso tan diferentes estos métodos que los utilizados en cualquier taller de escultura a lo largo de la historia? ¿Eran los propios pintores de renombre quienes tensaban las telas en los bastidores, quienes molían los pigmentos y elaboraban las pinturas, quienes trasladaban al lienzo los cartones, quienes ejecutaban las primeras manchas? ¿Qué labor llevaban a cabo los escultores afamados más allá de la realización del boceto en terracota algunas veces ni tan siquiera

4 WILDE, O. 1890) Del Prólogo de “*El Retrato de Dorian Gray*”, cuya lectura y subrayado recomiendo encarecidamente

5 He tenido la oportunidad de encontrarme con Antonio López mientras pintaba algún rincón de Madrid (concretamente “La Gran Vía” (1974-81) Creo que es algo con lo que se han “topado”, además, gran parte de mis conciudadanos y está plasmado en instantáneas que recogen el proceso de trabajo en diversas localizaciones, con lo que ese reparo posiblemente no esté bien fundado (Suponiendo que constituyera un reparo para mirar y admirar la obra de Antonio López o la de cualquier otro pintor) Pese a todo, se aprecian en alguna de sus obras (La misma “Gran Vía-Clavel” (1977-90) o “Casa de Antonio López Torres” [1972-75]) unas deformaciones cóncavas de las partes extremas, muy similares a las producidas fotográficamente al trabajar con un objetivo gran angular. Deformaciones, no obstante, que también se manifiestan cuando se realiza un dibujo de perspectiva ayudado de manera rigurosa con una ventana de Leonardo (o de Durero, o Vasari) y se debe a la formación cóncava de la imagen que se produce en el ojo por su propia fisiología.

de tamaño similar a la definitiva obra en mármol en la que, en ocasiones, ni tan siquiera intervenían? O ¿qué punto de verdad existía en los retratos reales, en las arquitecturas expresadas en los cuadros, en los movimientos de los animales o en los colores de una puesta de sol? Aunque personalmente no considero en modo alguno estas circunstancias como posibles atenuantes del posible disfrute de estas obras, me detendré en algunas anécdotas desmitificadoras de entre las muchas que acompañan a la producción que podemos contemplar en los museos.

Nos encontramos frente a una obra del siglo XVII en la que se nos describe una escena bucólica ambientada en el puerto romano de Ostia. Su autor, Claudio de Lorena, aborda el embarco de Santa Paula rumbo a Palestina para encontrarse con San Jerónimo, recién enviudada, según la historia en la alborada de un día de 385. Es evidente que nada de la arquitectura se corresponde con la que probablemente se erigiera en ese puerto en esa época y que algunos edificios se utilizan de manera alegórica, pero el encanto de la luz que emerge del mar en el fondo del cuadro es tal que poco importa. La imagen transmite una sensación de melancolía tal vez muy similar a la que sentirían los hijos de la santa en la despedida minutos después desde el muelle. Tal vez lo que menos importa es que todo ese realismo se desvanece cuando observamos un mapa de Italia: el puerto de Ostia está enclavado en la costa Oeste donde evidentemente nunca veremos amanecer ¿Hemos sido, pues, engañados?

No abandonemos el Museo del Prado. Durante los casi dos siglos que lleva expuesta hemos admirado en “Las Hilanderas” (1657) unos añadidos no sólo no pintados por el propio Velázquez, sino ni siquiera imaginados por él y que, es más, desvirtúan completamente la apreciación del conjunto de la obra. Se trata de unas franjas de lienzo que aparecen en los laterales y en la parte superior. En este caso, formando un arco que convierte la escena del último plano en una nueva habitación.

Aunque la mayoría de los críticos coinciden en pensar que se trata de uno de esos recursos intelectuales que caracterizan sus obras ya desde “La Mulata” que se expone en Dublín (1617) o “Cristo en casa de Marta” (hacia 1618), en los que el tema importante del cuadro se traslada al fondo (lo que se conoce como “el cuadro dentro del cuadro”), el debate se ha mantenido entre los que defienden que –no obstante– se trata de una estancia diferente y los que afirman que toda la escena que contemplamos no es más que un tapiz⁶. Algo sobre lo que un espectador no demasiado iniciado no podrá, tal vez, decantarse: los conservacionistas se niegan a retirar los añadidos y la obra se sigue exponiendo con ellos (Aunque teóricamente se alterne ocultando los bordes bajo la pared).

¿Qué es lo esencial en este cuadro de Velázquez? A mi modo de ver, más que el portentoso dibujo del movimiento de la rueca, el recurso intelectual de situar el interés del cuadro lejos de la primera mirada del espectador. Como un año antes habría hecho sacando de “Las Meninas” al motivo principal del cuadro, los Reyes. Haciendo que el espectador ocupara su lugar. Reflejándolos en un espejo. Y esa

⁶ Julián Gállego, en el Catálogo de la exposición antológica de Velázquez 1990, atribuye a Harris la interpretación de la escena como tapiz, algo que también hace Camón-Aznar, y a Tolnay, Trapier, Azcárate y Ángulo como de una habitación. No obstante, los dos primeros consideran en ella dos planos: uno para los personajes de Minerva y Aracne y otro para el tapiz del fondo, mientras que los dos últimos los creen dentro de ese mismo tapiz.

y no otra es la gran diferencia entre “Las Meninas” del Prado y las expuestas en el Kingston House de Dorset. Que, al desaparecer la imagen de los reyes, ha desaparecido también el contenido del cuadro. Y ¿qué es lo que se le ha hurtado al visitante del museo durante estos últimos doscientos años? La posibilidad de decidir con todos los datos en la mano qué era lo que en realidad estaba viendo.

La verdad y la mentira han jugado una interminable partida de cartas en la historia del arte, pero no sólo como cualidad formal de la obra, sino como parte de su propio significado. Tengo la impresión de que, no obstante, alguna de ellas ha utilizado cartas marcadas, que no siempre se ha estado en igualdad de condiciones. Que lo que se ha visto o creído ver, tal vez no era lo que aparecía exteriormente en el cuadro.

Como lo prueba el hecho de que no conservemos ninguna obra pictórica del pintor más afamado de la antigüedad y, sin embargo, gracias a la literatura que le ha acompañado, sigamos teniéndole en uno de los más altos puestos del Olimpo. Aunque Apeles, contemporáneo de Alejandro Magno y deudor en parte de él por su fama, no conociese otra cosa que el temple como técnica pictórica. Y, como cualquier iniciado sabe, este tipo de pintura al agua en modo alguno llegue a emular, ni de lejos, las cualidades representativas de las sustancias oleosas introducidas en la historia de la pintura por los flamencos, veinte siglos más tarde.

O que el conocimiento de la escultura griega, realizada de forma original mediante un sistema aditivo –como es el modelado en arcilla- y vaciada en bronce, generalmente con pátina oscura y algunas notas de policromía en el rostro, nos haya llegado a través de unas copias romanas en mármol, blanco e impoluto, obtenidas por un método de sustracción como es la talla. Y que, de este conocimiento, surgieran los principales hitos de la escultura moderna, desde el Renacimiento al Neoclásico, que voluntariamente renunciaron al uso del color y con prioridad se decantaron por el uso de la piedra⁷.

O que al acercarnos a la Acrópolis, nos admiren unas construcciones blancas que originariamente aparecían abigarradas de colores primarios, un tanto estridentes por cierto, ante los ciudadanos de Atenas. Casi prácticamente como toda la arquitectura del mundo Antiguo o como las portadas policromadas de las catedrales, que hoy nos admiran por su uniforme gris-piedra verjurado de hongos, de verdín, de humos.

O que creamos ver en los mármoles de Rodin el palpito de su genio, una supuesta frescura que tan sólo tenían sus modelos en barro y, por ende, sus vaciados en bronce, pero nunca sus creaciones en mármol. Básicamente porque él jamás labró la piedra, es más, incluso era reacio a cualquier trabajo de cantería, (WITTKOWER, 1977). Como ocurría en cualquier taller de escultura desde la época griega, una vez terminado el modelo en barro y siempre que éste tuviera el tamaño que se quería dar a la obra definitiva, los aprendices realizaban un vaciado en yeso de la figura. Posteriormente trasladaban a la piedra la pieza resultante siguiendo cualquiera de los métodos conocidos: los compases griegos (más frecuente para modelos pequeños que se deseaba ampliar), las tinas de agua casi exclusivas de Miguel Ángel o los métodos renacentistas

⁷ A ellos hay que sumar que existía un desprecio ante las obras policromadas, generalmente en madera, también por la temática religiosa que las caracterizaba casi de manera exclusiva. El uso de la piedra y el no uso del color era también una reacción de afirmación del carácter laicista del digamos “arte serio”.

de Carradori o Vasari, evolucionados –a su vez- de la antigüedad clásica y que aparecen descritos en numerosos escritos. En alguna ocasión la escasa pericia de los ayudantes provocaba que las marcas de referencia apareciesen excesivamente hundidas resultando luego imposible eliminarlas.

Volvamos sobre el tapete y demos la vuelta a la carta. Tal vez eso nos ayude a desencumbrar al artista, en primer término, de la imagen de ideal romántico que tal vez le acompaña no siempre justamente.

Si nos interesan sus méritos profesionales, no habremos de considerarle de una manera aislada, ni con respecto al mundo, ni a su propia persona. Prescindiendo de la pintura impresionista y de alguna de sus consiguientes vanguardias pictóricas, el trabajo del pintor o el escultor siempre estuvo acompañado de un conjunto de operarios ya desde los orígenes gremiales y artesanales de su actividad.

Nada hay de extraño en conocer que cualquier proyecto de grandes dimensiones que se ejecuta en la actualidad, sobre todo si pasa a ser obra civil, abandona el estudio del escultor o pintor en una caja de poco más de un metro cúbico o en una carpeta formato DIN A-2. Y ahí acaba su trabajo, como acaba el del arquitecto con la ejecución de los planos y no en la colocación del forjado de los cimientos ni en el izado de la estructura o los muros de ladrillo. O el del más prestigioso cirujano con la extirpación del tumor. No será él quien suture la herida, como tampoco fue él quien realizó el preoperatorio, ni comenzó a abrir la herida. aunque permanezca en la sala de operaciones hasta que concluya la operación, cosa no siempre habitual ni probablemente necesaria. ¿Por qué esperar y exigir del artista un comportamiento distinto?

Si contemplamos la práctica artística como actividad de ocio de cualquier persona, despojarla de esas atribuciones cuasi-geniales es una clara opción por una idea democratizadora de las prácticas artísticas, al margen de que profesionalmente pudieran aplicarse aquí determinados reproches de intrusismo en los que no voy a detenerme.

Si hablamos específicamente de razones de enseñanza ¿Por qué considerar las cualidades artísticas distintas del resto de capacidades? Si éstas son sólo don de unos pocos elegidos, estamos afirmando que no todos los individuos pueden ser educados en depende qué áreas. Y esto se puede interpretar como que carecen de cualquier tipo de cualidades para ellas o que no merece la pena someterle a según qué disciplinas.

Evidentemente no comparto ninguna de estas aseveraciones. No pretendo que mis discípulos sean artistas reconocidos, de la misma manera que el profesor de Educación Física no busca formar atletas de elite ni el de Ciencias obtener una futura promoción de premios Nobel. Pero sí quiero que rindan en mi asignatura como lo hacen en el resto: según sus capacidades que serán mayores o menores, tal vez excepcionales..., pero nunca nulas. Y que, a su formación global, contribuyan también las facetas artísticas. Y los que se dediquen a esta profesión en el futuro, lo transmitan así a sus alumnos, como marca la Ley⁸. Y los que no, que las utilicen para ser mejores hombres o mejores mujeres.

⁸ Entiendo incluso que serán parte importante de esa formación humana, aunque recientes contrarreformas educativas (sobre todo en los niveles de la E.S.O.) piensen (¿piensen?) lo contrario.

3. “EL MOLINO YA NO ESTÁ, PERO EL VIENTO SIGUE TODAVÍA”

(VAN GOGH, 1936: 125)

En la Facultad de Bellas Artes de Madrid, frente a la biblioteca, se cuelga un lienzo de proporciones colosales. En cierta ocasión nos contaron en clase que era una perfecta reproducción de una obra de Andrea Mantegna que se había perdido, de manera que ahora, a su valor como copia, sumaba el hecho de ser la única pista fiable de la obra original. En uno de sus ángulos inferiores, un pintor anónimo había dibujado unos bigotes y una barbita cuya identidad con el cuadro era tal que las autoridades académicas no habían considerado oportuno retirarlos. No sé si desvergüenza o acierto estético, lo cierto es que el graffiti ha pasado a ser parte de la memoria gráfica de los estudiantes de esa Facultad.

Esa nueva visión se me antoja imprescindible. Creo que, para desgracia de todos, las actividades artísticas en la escuela se resumen en un entretenimiento que acompaña la celebración de determinadas onomásticas de no muy claras motivaciones. Por ello, no sólo no es demasiado importante qué hacer, sino quién dirige el desarrollo de esa actividad. No quisiera acabar con una nueva crítica, esta vez de un sistema educativo que no prepara adecuadamente a los maestros encargados de llevar a las aulas las enseñanzas artísticas, sino más bien con lo que creo es consecuencia lógica de todo lo anterior (y tal vez más cosas) Me limito a constatar el hecho de que el Área Artística esté contemplada en la Enseñanza Primaria y no tenga una titulación de Magisterio correspondiente. Y que las horas que se imparten en los actuales planes de estudio sean menos de la mitad de la que configuraban los programas de planes anteriores. Albergo la esperanza de que no existan razones demasiado claras para ello. Si así lo fuera, me parecería aún más desalentador.

Otto Pächt afirmó que *“en el principio fue el ojo, no la palabra”*, (PÄTCH, 1977). Si no consideramos prioritario educar la mirada consecuentemente no vamos a educar tampoco la comprensión de la realidad a la que se mira. Si lo que esa comprensión manifiesta a través de determinadas creaciones no encuentra el cauce adecuado ni para su realización ni para su enjuiciamiento, será difícil mantener el interés de las personas que realizan esas actividades. Si se pierde el interés, se dejarán de ejercitar esas capacidades. Si se abandona la práctica, se atrofia el miembro. La mirada con anteojeras sólo nos deja ver una porción parcial del camino.

Cuando los hombres primitivos marcaron en sus territorios extraños dibujos para los dioses, probablemente esperaran que les fueran propicios. Se sabían observados y poco importaba que hasta la aparición de la aviación nadie nunca llegase a contemplar los dibujos realizados en el desierto de Nazca. El Land-Art de los años 70 recogió esa herencia con la seguridad de que la foto aérea garantizaba el legado de su obra y con la incertidumbre de que tal vez los dioses no estuvieran arriba para observarla (*Figuras 4 y 5*). El utilitarismo que contagia la sociedad no se si es un síntoma o una consecuencia pero es, sin duda, uno de los condicionantes que nuestra profesión debe considerar. Desde las perspectivas de la docencia no es difícil abstraerse al hecho de que el dibujo (entendido como mera actividad no-útil) es una de las mayores gratificaciones que el niño experimenta en sus primeros años de vida.

También cuando se lleva a cabo en el medio escolar. Antes que la escritura, que el ejercicio de razonamiento lógico, que otros muchos procesos, se lleva a cabo ese extraño romance entre una hoja de papel y la práctica totalidad de los seres humanos. También es algo que le distingue del resto de las especies, como el uso de sus manos, como decorar inútilmente los instrumentos que usa para satisfacer sus necesidades.

Sin embargo, durante el proceso de escolarización, abandona esas prácticas y, en su mayor parte, se convierte a los diez u once años, en un individuo que se expresa plásticamente con unas formas estereotipadas que apenas han evolucionado desde el final de la Ed. Infantil.

Y, lo que es más triste, que no cambiarán más a lo largo de su vida ¿Puede hablarse con rigor de que no existían cualidades en una actividad que todos los niños llevan a cabo de manera espontánea y universal? ¿Carecía del entusiasmo y el vigor necesarios para profundizar en su conocimiento? ¿Le era más difícil utilizar los elementos gráficos para expresarse, cuyo fundamento ya conocía, que los simbólicos o los signícos, para él desconocidos?

Presiento que han sido más nuestras incapacidades y no las suyas las responsables de este fracaso. Me consuela al menos saber que el viento sigue soplando. Y sopla donde quiere.

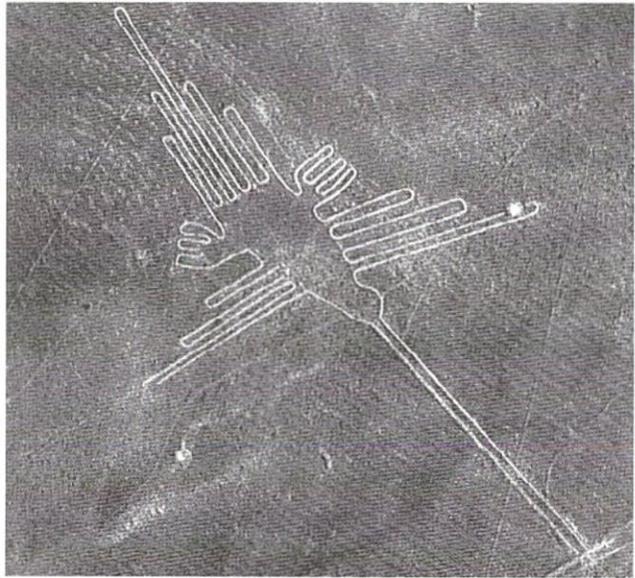


Figura 4: "El Gran Colibri" Anónimo (100 a. J.C. -550 d.J.C.) Nazca, Perú

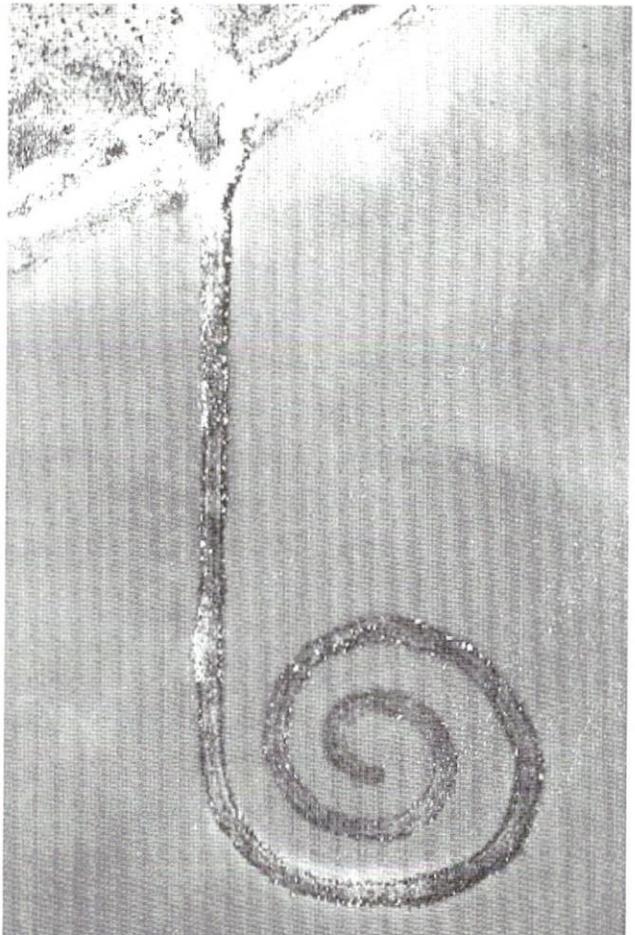


Figura 5: "Spiral Jetty", Robert SMITHSON (1970) Utah, USA

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, T (1989). *Teoría Estética*. Madrid: Taurus.
- BARLOW, M (1977). *Diario de un Profesor Novato*. Salamanca: Sígueme.
- BOZAL, V (1987). *Mimesis: las Imágenes y las Cosas*. Madrid: Visor.
- BURKE, E (1987). *Indagación Filosófica sobre el origen de nuestras ideas acerca de lo sublime y de lo bello*. Madrid: Tecnos.
- GUIDERI, R (1997). *El Museo y sus Fetiches*. Madrid: Tecnos.
- GIVONE, S (1990). *Historia de la Estética*. Madrid: Tecnos.
- HILDEBRAND, A Von (1988). *El Problema de la Forma en la Obra de Arte*. Madrid: Visor.
- JIMÉNEZ, J (1986). *Imágenes del Hombre*. Madrid: Tecnos.
- KANDINSKY, W (1982). *De lo Espiritual en el Arte*. Barcelona: Labor.
- LESSING, G.E (1990). *Laocoonte*. Madrid: Tecnos.
- MARCHAN FIZ, S. (1986). *Del Arte Objetual al Arte de Concepto*. Madrid: Akal.
- MERQUIOR, J.G (1978). *La Estética de Lévi-Strauss*. Barcelona, Destino.
- PANOFSKY, E (1985). *El Significado en las Artes Visuales*. Madrid: Alianza.
- PATCH, O. (1977). *Historia del Arte y Metodología*. Madrid: Alianza 1986.
- SAVATER, F (1999). *Las Preguntas de la Vida*. Barcelona: Ariel.
- TARABUKIN, N (1977). *El Último Cuadro*. Barcelona: Gustavo Gili.
- TRÍAS, E. (1988). *Lo Bello y lo Siniestro*. Barcelona: Ariel.
- VALVERDE, J.M (1987). *Breve Historia y Antología de la Estética*. Barcelona: Ariel.
- VAN GOGH, V. (1998). *Cartas a Théo*. Barcelona: Idea Universitaria.
- WILDE, O (1988). *El Retrato de Dorian Gray*. Barcelona: Orbis.
- WITTKOWER, R (1984). *La Escultura, Procesos y Principios*. Madrid: Alianza.
- VORÁGINE, S de la (1989). *La Leyenda Dorada*. Madrid: Alianza.
- WOLFE, T (1976). *La Palabra Pintada*. Barcelona: Anagrama.

CATÁLOGOS

- “ANTONIO LÓPEZ” (1993) (Exposición Antológica) Madrid: MNCARS.
- “KANDINSKY Y MONDRIAN, DOS CAMINOS HACIA LA ABSTRACCIÓN” (1994) Madrid: Fundación “La Caixa”.
- “VELÁZQUEZ” (1990) Madrid: Museo Nacional del Prado.

ALFABETISMO CIENTÍFICO Y EDUCACIÓN



Ignacio Cabral Perdomo*

RESUMEN

Vivimos una época de grandes cambios, de progreso, pero también de grandes contradicciones, donde muchos ciudadanos perciben la ciencia y la tecnología como algo ajeno. Ante esto, el autor se hace preguntas claves - cómo fomentar el interés por la ciencia, cómo reducir el analfabetismo científico -, y establece unas conclusiones que interesan tanto a los profesores, como a los alumnos y los distintos agentes sociales.

ABSTRACT

We are living in an era of great changes as for the progress, but at the same time it is full of contradictions, where many citizens perceive science and technology as something that has nothing to do with their lives. Therefore the author asks himself important questions, such as how to increase the interest for science or how to reduce the lack of scientific knowledge. He draws some interesting conclusions that concern not only teachers, but also students and other social agents.

Nuestras niñas, niños y jóvenes deberían tener la oportunidad de aprender y cuestionar, y sobre todo de cuestionar y criticar nuestras propias enseñanzas, de mirar hacia el espacio exterior, explorar hacia atrás en el tiempo, observar la naturaleza, y descubrir y entender la unidad del universo. En el futuro, armados con ese conocimiento, ellos tendrán los medios para salvarnos de la acción auto-destructora del hombre, y podrán imaginar y construir, colectivamente, los mundos posibles.

Eduardo Martínez (1997)

* Licenciado en Ingeniería Bioquímica de Alimentos en Universidad de las Américas (México) . Máster en Computación en Sistemas de Información. Es profesor en la división profesional del ITESM de Veracruz.

1. INTRODUCCIÓN

Nos hallamos inmersos en una época de cambios continuos y también de contradicciones. Pese al progreso logrado, en esta sociedad autodenominada tecnológica y de la información persisten actitudes irracionales (pseudociencia) y la incultura científica, al contrario que el analfabetismo normal, no ha sido desterrada. El progreso científico y tecnológico es tan vertiginoso que, a veces incluso para el propio especialista, no queda tiempo para su correcta asimilación. El adaptarse o acomodarse al cambio es, como señala Carl Sagan (1997), clave para la supervivencia de nuestra civilización.

La mayoría de los ciudadanos contemplan cómo la ciencia y la tecnología se convierten en algo ajeno, alejados de sus posibilidades de comprensión. Las personas se benefician y, en ocasiones, se ven afectadas de forma negativa de unos avances científicos y técnicos que a duras penas comprenden y mucho menos ponen en cuestión. La especialización creciente, el lenguaje que se utiliza y las características propias de la actividad investigadora constituyen una dificultad añadida que complica aun más el tan necesario puente entre los científicos (vistos como personas que hacen ciencia) y la sociedad (como receptora, a corto o largo plazo de esa ciencia). La ciencia se percibe hoy como un reducto donde se ocultan unos privilegiados llamados los científicos, que, con honrosas excepciones, hacen muy poco para que otros fuera del círculo de especialistas puedan acceder. Acercarse y acercar la ciencia requiere un esfuerzo. Algo que ni el ciudadano ni el científico están dispuestos a realizar. No sólo las personas involucradas en alguna rama de la ciencia o las ingenierías deben acercarse a ella, incluso los humanistas y aquellas personas relacionadas con las ciencias sociales deben poseer los conocimientos científico básicos para desenvolverse en el mundo actual. Debemos romper con la brecha que existe entre los intelectuales literarios y los científicos, tal como lo describió Carl P. Snow hace 42 años en su ensayo *The Two Cultures and the Scientific Revolution* (1959) en el que escribió: "Los literatos y los intelectuales en un polo - en el otro los científicos... entre los dos un golfo de incomprensión mutua".

Basten otros ejemplos para poder apreciar con mayor amplitud el problema de este analfabetismo. A principios de 1999 se aplicó una encuesta en el Distrito Federal (BAROT Y DE LA PEÑA, 2000) en la que se indagó tanto acerca de los conocimientos científicos y la confianza de la gente en la ciencia, como de sus creencias pseudocientíficas, religiosas y ocultistas. Se entrevistaron a 664 personas entre 16 y 65 años de edad en lugares públicos. Según las respuestas, en la Ciudad de México, 77% de la gente cree en la astrología, 24.5% cree en la existencia de vampiros, 38% en la existencia de brujas y sólo 7% en la existencia del "chupacabras". Otros resultados interesantes fueron: el 57.2% supo que las plantas de la Tierra evolucionaron y el 53.9% sabía que la Tierra tarda un año en dar la vuelta al Sol; sólo el 48% dijo que la temperatura del cuerpo humano varía entre 36 y 37 grados Celsius; el 43.2% cree que las fotografías de ovnis son auténticas y no fotomontajes, y el 63.9% de los entrevistados cree que es posible sentir los campos de energía de la Tierra. Para finalizar, la encuesta reveló que el 77.3% cree que el Zodiaco tiene una relación directa con las dificultades de la vida.

Pese a todo, el interés por los temas científicos se mantiene. Las preguntas que surgen son: ¿qué hacer para canalizar el interés por la ciencia? ¿cómo reducir el analfabetismo científico que nos invade cada vez más?

2. DIVULGACIÓN Y CULTURA CIENTÍFICA

“Tomates modificados por ingeniería genética rompen récord de producción”; “Japón toma la delantera en la carrera de superconductores”; “Se envía sonda a Marte equipada con tres espectrofotómetros para analizar su superficie”; “Científicos descifran el 99% del código genético humano”; “Es descubierto el quasar más distante a la tierra”. Éstos son sólo algunos ejemplos de encabezados de noticias relacionadas con la ciencia. La pregunta que surge es: ¿cualquier persona comprende lo que se dice en ellas? Si se realiza una investigación más a fondo, lo más probable es que arroje resultados más cercanos a la negación de la pregunta planteada. No todas las personas poseen el grado de alfabetismo científico que exige el comprender esos enunciados, ya sea debido a una indiferencia total hacia los temas científicos o a la falta de una cultura científica básica que le permita comprenderlos. Pero ahora, ¿por qué es importante el ser letrado científico? Trataré de dar respuesta a esta pregunta.

Tal vez la primera respuesta a la pregunta planteada sería que el alfabetismo científico es necesario porque lo exige nuestra cultura actual. Imagino a una persona que no supiera leer durante el renacimiento, lo más seguro es que dicho individuo quedara relegado de las discusiones de la época. Este hecho tendría su reflejo en nuestra sociedad actual cuando en alguna charla o discusión se trataran temas científicos y el iletrado no participara en ellas. Por ejemplo, pensemos en el gran número de personas que creen firmemente que el hombre y los dinosaurios convivieron en la Tierra simultáneamente. Es muy común que los hallazgos científicos juegan, casi siempre, un papel importante en la determinación del clima intelectual de una época determinada de la humanidad. La sociedad moderna requiere necesariamente del entendimiento entre los dos mundos, casi siempre incomunicados, de la investigación científica y el resto de la sociedad civil, ajena a esos temas, pero no a sus consecuencias.

Otra respuesta básica la constituye el aspecto cívico del alfabetismo científico. Mucho se ha criticado a nuestros gobernantes por ciertas decisiones relacionadas con la ciencia y tomadas en forma desatinada. Pero, ¿realmente somos capaces de criticar dichas acciones sin una fundamentación científica que nos respalde? En varios artículos se ha criticado en todo el mundo esa falta de conocimiento de la ciencia básica por parte de los gobernantes y dirigentes de varios países. ¿Son acertadas ciertas decisiones realizadas por ellos? Nuestros futuros dirigentes deben poseer, por exigencia, un conocimiento básico de los fenómenos científicos que rigen a la naturaleza.

Una respuesta más la constituye el simple hecho de comprender, de manera científica, los fenómenos naturales que vivimos diariamente. Es preocupante el avance de un gran número de pseudociencias que pretenden, sin el menor rigor científico, tener respuesta a todo. Carl Sagan, en su libro *El Mundo y sus demonios* (1997), se pregunta si no nos estamos precipitando hacia una nueva edad oscura, hacia un tiempo en el que, conviviendo con computadoras y satélites artificiales, la superstición y la leyenda ganan terreno en las aulas, en los medios de comunicación y en los gobiernos, en detrimento del pensamiento escéptico, del juicio crítico que nos permitió abandonar la edad de piedra y construir una civilización tecnológica. El creacionismo, las ciencias ocultas, los ovnis o el integrismo no son sino distintas manifestaciones de la irracionalidad humana frente al mundo que nos rodea. La mayoría de los periódicos dedican una sección diaria a

la astrología y los horóscopos, pero, ¿cuántos dedican una sección similar para la ciencia? El autor achaca que hayamos llegado a esta situación a la pérdida de interés por la ciencia.

En una encuesta realizada en los Estados Unidos por la *National Science Foundation*, el 50% de los adultos desconocía que la Tierra girase alrededor del sol y que tardara un año en hacerlo; el 21% puede definir el ADN, sólo el 9% puede definir lo que es una molécula; el 63% ignoraba que los dinosaurios se extinguieron antes de la aparición del hombre, y el 75% no sabía que los antibióticos sólo matan a las bacterias y no a los virus y 25 millones de norteamericanos no pueden localizar los Estados Unidos en un mapa del mundo. Existe una alta tasa de analfabetismo científico, desgraciadamente en aumento, que desemboca en actitudes irracionales al ser incapaces culturalmente de comprender el mundo con un pensamiento coherente con nuestros conocimientos. Agreguemos a esto la influencia de las religiones que, con su postura dogmática, no ayudan precisamente a la aceptación de la ciencia entre los ciudadanos.

Bastan dos ejemplos para ilustrar este punto: en 1993, el jeque Abdel-Aziz Ibn Baaz, máxima autoridad religiosa de Arabia Saudita, promulgó que la Tierra es plana, y la reacción de algunos rabinos ortodoxos cuando se estrenó la película Parque Jurásico en Israel, puesto que el universo tiene menos de seis mil años de antigüedad según sus creencias, proclamar que los dinosaurios vivieron hace cien millones de años era una gran infamia. Por cierto que esta doctrina la comparten igualmente los creacionistas en los Estados Unidos, y que difunden en los colegios anatemizando a Darwin y negando la evolución de las especies.

Lo anterior también nos lo remarca Richard Feynman en su discurso a la generación 1974 del Caltech (FEYNMAN, 1999), titulado *Cargo Cult Science*, en donde les hace ver a los graduandos sobre la importancia de alejarse de las pseudociencias, que pretenden ser “científicas” y que nos invaden en diversas áreas de la sociedad, y trabajar bajo los métodos que realmente son científicos.

Por todo esto es importante el aumentar el alfabetismo científico. Según Eduardo Martínez (1997), la disminución del analfabetismo científico debe contribuir a que el conocimiento científico y tecnológico constituya una componente central de la cultura, de la conciencia social y la inteligencia colectiva, y a la efectiva integración cultural, étnica, lingüística, social y económica. En el largo plazo, el aumento del conocimiento científico básico, como toda actividad socio-cultural necesariamente debe tener un impacto en el desarrollo económico y social de las naciones, más específicamente en:

- el desarrollo sostenible de la nación y el bienestar y la calidad de vida de la población.
- la conservación del medio ambiente.
- el conocimiento y fortalecimiento de la cultura nacional.
- la transmisión de los más elevados valores éticos.
- una educación objetiva, creativa, participativa, independiente, imparcial, plural y laica.
- la conciencia y práctica de la excelencia.

3. ALFABETISMO

El concepto de alfabetismo, más allá de ser estático, ha cambiado a través del tiempo. Históricamente, el término alfabetismo ha sido definido de muchas maneras. Dichos conceptos responden a circunstancias políticas y económicas emergentes, valores culturales cambiantes y nuevas posibilidades tecnológicas. Las nociones sobre alfabetismo son conformadas por la historia y conforman a la propia historia como retribución. Ellas cambian en cualquier momento dado - en lo que se entiende ser la substancia del alfabetismo, en lo que se supone ser alfabeto y con qué propósito. No hay necesidad de decir que todas ellas están fuertemente ligadas.

A medida que evolucionó el concepto de alfabetismo desde la visión de las artes liberales, designó los estudios adecuados para aquellos hombres con capacidad de pensar. Eventualmente, se codificaron en el *trivium* (estudios en gramática, lógica y retórica) y el *quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música). En la Edad Media, los escolásticos de la iglesia - quienes en especial tenían que ser letrados o alfabetas dada su responsabilidad por preservar el conocimiento del pasado - añadieron al *trivium* y al *quadrivium* el estudio del Latín, Árabe y Griego. El que cambió radicalmente este aspecto fue Gutenberg. A medida que maduró el Renacimiento, las artes liberales llegaron a ser vistas como aquellos estudios que impartían una educación liberal amplia, en contraste con una especializada o vocacional. El número de personas que tenían razón para leer, podían entonces hacerlo y tener acceso a grandes cantidades de material de lectura.

Durante el siglo XIX, la revolución industrial y la democracia creciente aceleraron la tendencia hacia la educación universal. En 1870, Inglaterra fijó el patrón con el Acta de Educación de Foster, garantizando una educación básica para todos. Diversos eventos en el siglo XX tales como el sufragio de la mujer, movimientos de igualdad, los rápidos cambios sociales y económicos dirigidos por la tecnología y los efectos de las dos guerras mundiales, provocaron avances en el alfabetismo en la mayoría de los países industrializados.

En un estudio realizado por el *Educational Testing Service* (ETS) y reportado en Rutherford y Graham (1995) se define alfabetismo como “el uso de información impresa y escrita para funcionar en la sociedad, alcanzar los objetivos personales y desarrollar el conocimiento y potencial propios”. En dicho estudio se consideran tres escalas de alfabetismo: de prosa, de documentos y el cuantitativo. Sin embargo, para los propósitos de la presente investigación utilizaremos una concepción alterna de alfabetismo, aquella que para nuestros propósitos podrá ser más útil y que caracteriza al alfabetismo en términos del conocimiento mínimo y las habilidades que un individuo requiere para ser considerado alfabeto en un dominio dado.

Mientras que la definición de alfabetismo adulto en el reporte ETS habla de “conocimiento que es requerido”, el conocimiento que cuenta es claramente el conocimiento de procesos más que el conocimiento de contenido - el conocimiento sobre cómo hacer algo más que el conocimiento de algo. La concepción funcionalista de alfabetismo no predica algún conocimiento particular de las artes, las humanidades o las ciencias. Por otro lado, en la tradición de las artes liberales, la tendencia es hacer énfasis en la adquisición de la comprensión y entendimiento y ciertas habilidades asociadas con sus diversos dominios. Como veremos más

adelante, varios de los enfoques al alfabetismo científico reflejan elementos de ambas definiciones - la de las artes liberales y la funcional.

Según Bybee (1997), la medición del alfabetismo ha variado desde ser capaz de escribir el propio nombre a ser altamente educado. En los Estados Unidos, el alfabetismo ha sido definido por la habilidad para leer un periódico, mientras que en 1940 el censo lo definió como haber completado el cuarto grado de estudios primarios. Aunque las definiciones han variado, ser alfabeto ha sido referido de manera consistente con alcanzar una habilidad suficiente en los procesos requeridos para interpretar culturalmente información significativa. Esta consistencia se ve reflejada en el enfoque de Edward Hirsh denominado Alfabetismo Cultural. Él describe a una persona alfabeto cultural como aquella que posee la información básica requerida para prosperar en el mundo moderno.

4. ANALFABETISMO CIENTÍFICO

Ciencia y tecnología representan hoy todo lo que la sociedad espera, no sólo para la solución específica de sus grandes problemas, sino también como motores permanentes de su desarrollo económico. Este último hecho manifestado en forma especial en el documento: *Science in the National Interest* (1994) elaborado por la Oficina Ejecutiva del Presidente de los Estados Unidos y con un prefacio del Presidente William Clinton y el Vicepresidente Al Gore.

Julio Muñoz, Secretario General de la Asociación Española de Periodismo Científico, nos indica: “El conocido supuesto de que si el desarrollo científico y tecnológico se detuviera, la sociedad regresaría a una época todavía más precaria que la de las cavernas ya forma parte del sentir del ciudadano medio en casi todos los países del mundo. Esto quiere decir que la ciencia y la tecnología han alcanzado algo así como ese famoso “punto de no retorno” de los lanzamientos espaciales, en cuanto al progreso de la humanidad se refiere.”

Al revisar la literatura nos encontramos con acrónimos como PUS (*Public Understanding of Science*) y SL (*Scientific Literacy*). El supuesto implícito al utilizar palabras como “público” y “alfabetismo” o “letrado” es que la ciencia y la tecnología son buenas para todo el mundo, que todos los miembros del público en la sociedad moderna deben ser letrados o alfabetos en ciencia y tecnología. Nuestra visión del mundo es una visión basada en la ciencia. Tal como nos lo indica Sjøberg (1996): Nos gusta pensar que la ciencia ha empujado hacia un lado las cortinas de la ignorancia, y ha reemplazado los mitos y creencias con verdades verificables. Nos gusta pensar acerca de nuestra sociedad como un lugar donde el conocimiento científico y el pensamiento racional han reemplazado dogmas, supersticiones y prejuicios.

La sociedad espera que sean la misma ciencia y la misma tecnología que saquen soluciones para los problemas que ellas mismas han creado y siguen creando. Basta con citar las alteraciones de la capa de ozono, las lluvias ácidas, las mareas negras, los vertederos tóxicos, la deforestación, o incluso recordar los dramáticos nombres de Chernobyl, en Rusia, o de Bophal en la India, eventos que están en la mente de todos nosotros (por lo menos eso es lo que suponemos).

De todo lo anterior deberíamos esperar que el conocimiento científico esté muy difundido entre los miembros de las sociedades actuales, que la mayoría de las

personas compartan el conocimiento sobre el que se construye nuestra sociedad, y sobre el que nuestra visión del mundo está fundamentada. Quisiéramos pensar que las personas tienen actitudes científicas interiores, maneras de pensar, estados mentales. También nos gustaría pensar que los nuevos retos de la humanidad son enfrentados de una manera racional y crítica, no con prejuicios, supersticiones y emociones injustificadas. Tristemente estos supuestos no son una realidad. Entre los educadores y los científicos no se requiere el reafirmar el valor y méritos educacionales de la ciencia para todo el mundo, nuestro problema es, por supuesto, que el “resto del mundo” no ve tan evidente ese valor con la misma profundidad en que lo hacemos nosotros. De ahí que surja la problemática de lo que se ha llamado alfabetismo científico.

Iniciemos la descripción de este problema definiendo, en primera instancia, lo que entendemos por ciencia. Holton (1993) nos la define de la siguiente manera: la ciencia se relaciona con explicaciones generales, leyes y teorías, objetivas, universales e independientes del tiempo, lugar o contexto. El propósito de la ciencia es el “saber por qué” de las cosas o “la búsqueda de la verdad”. Otra definición aceptada de manera muy popular es: ciencia es la acumulación sistemática, organización y diseminación del conocimiento; mientras que el diccionario Merriam-Webster on line (2001) nos la define como: un conocimiento o un sistema de conocimiento que cubre verdades generales o la operación de leyes generales que son obtenidas y probadas por medio del método científico. Podríamos buscar y encontrar más definiciones sobre ciencia, pero lo que es importante, tal como nos lo expresa Sjøberg (1996) es que la ciencia es un elemento fundamental en nuestra cultura, ella ha conformado nuestra visión del mundo, está fuertemente conectada con nuestro pensamiento filosófico, y comprende ideales, normas y maneras de pensar que están en el corazón de nuestra cultura. La modernidad, la racionalidad y la iluminación son elementos clave en nuestra sociedad, y éstos están conectados inherentemente con el pensamiento científico. La ciencia es uno de los más grandes productos culturales de la humanidad, y la noción de una “persona educada” en nuestra sociedad moderna debe incluir un encuentro con la ciencia como empresa humana.

La educación científica se proporciona a los alumnos desde los grados preescolares (a un nivel básico) hasta la propia universidad (a un nivel más avanzado). En casi todos los niveles educativos podemos encontrar materias relacionadas directa o indirectamente con temas científicos. Sin embargo ha proliferado una verdadera explosión en el interés dedicado a explorar el entendimiento de la ciencia entre el público general. Podemos encontrar un movimiento internacional en este campo, con personas y organizaciones involucradas en la definición y medición de conceptos sobre el alfabetismo científico y en la identificación de las causas y buscando la mejor forma de hacer frente al reto o de mejorar la situación actual.

Basta mencionar algunos ejemplos para ilustrar lo anterior. En los Estados Unidos existe el *International Centre for the Advancement of Scientific Literacy* (MILLER, 1993), en el Museo de Ciencias de Londres existe una oficina dedicada al entendimiento público de la ciencia, e incluso existe una publicación internacional con el mismo enfoque y nombre. En los Estados Unidos, la *National Science Foundation* publica reportes anuales sobre indicadores de ciencia y tecnología (NSF, 2000). La Comisión Europea (1993) ha publicado datos que comparan el entendimiento público de la ciencia en países Europeos. Existe también el *International Council for the Comparative Study of the Public Understanding of Science*

and Technology, así como conferencias internacionales dedicadas al entendimiento público de la ciencia (1994 en Londres, 1995 en Beijing y 1997 en Chicago).

Todas las anteriores organizaciones y reportes nos dan idea de la preocupación existente y sus resultados se ven reflejados en una serie de iniciativas y programas que tratan de dar una solución al problema. Tal es el caso del llamado *Project 2061* de la *American Association for the Advancement of Science* (AAAS, 1989) en el que un panel de científicos, matemáticos y tecnólogos identifican qué es lo más importante que la nueva generación debe conocer y ser capaz de hacer en ciencia, matemáticas y tecnología - que los convertirá en alfabetas científicos. Las recomendaciones de este panel se integraron en la publicación *Science for All Americans* que define el alfabetismo científico y fija algunos principios para el aprendizaje y enseñanza efectivos. En el año de 1993 se agregó al reporte la sección *Benchmarks for Science Literacy* en la que se presentan elementos de comparación para determinar qué requieren estudiar los alumnos en la escuela para convertirse en alfabetas científicos.

Otro programa a gran escala en los Estados Unidos está organizado conjuntamente por la *National Academy of Science* y el *National Research Council*. Después de involucrar a miles de científicos, profesores y educadores, publicaron un importante reporte en 1996 titulado *National Science Education Standards* (NRC, 1996) en el que el primer párrafo es:

“Esta nación ha establecido como un objetivo el que todos los estudiantes alcancen el alfabetismo científico. Estos estándares nacionales de educación están diseñados para permitir que la nación alcance dicho objetivo”.

Vale la pena comentar que ambos proyectos tienen similitudes en cuanto a que:

- ◆ Ofrecen recomendaciones para mejorar el alfabetismo científico de todos los estudiantes.
- ◆ Reconocen que es necesaria una educación básica en ciencia, matemáticas, y tecnología si deseamos que todos los estudiantes tengan una vida interesante y productiva en un mundo tecnológicamente complejo y cambiante.
- ◆ Sugieren estándares que describen el contenido, habilidades, enfoques de enseñanza, y herramientas de evaluación que proveen a todos los estudiantes con oportunidades para alcanzar el alfabetismo científico (SOUSA, 1996)

Como un último ejemplo de otra iniciativa, la UNESCO lanzó un ambicioso proyecto titulado *Project 2000+: Scientific and Technological Literacy for All*. Aunque no ha tenido la misma repercusión de otros proyectos similares, nos brinda una idea más de la preocupación subyacente al problema del analfabetismo científico en todo el mundo.

Después de haber revisado las manifestaciones del fenómeno descrito, pasemos a analizar qué es lo que se entiende por alfabetismo científico, o más comúnmente utilizado el término en forma negativa como analfabetismo científico. ¿Qué significa el término? ¿significa conocimiento de los hechos y logros de la ciencia? ¿significa familiaridad con el trabajo científico? ¿significa contar con el suficiente entendimiento para hacer juicios independientes sobre decisiones relacionados con ciencia en nuestra sociedad? o ¿significa todo lo anterior al mismo tiempo?

Para Shamos, (1995), el alfabetismo científico no reside únicamente en poder

hacer juicios personales sobre decisiones científicas ya que, según él, sólo el 6 o 7 por ciento de los adultos en Estados Unidos alcanzan esta clasificación. Para este autor el término significa algo más: el pensar científicamente a diferencia del pensamiento común y nos propone que esto sólo se logrará a través de una educación científica seria, tanto de los propios profesores como de los alumnos, desde los primeros grados escolares.

Él define tres tipos de alfabetas científicos:

- ◆ Alfabeto científico cultural. Basándose en las ideas de Hirsch, Shamos define este tipo como aquella persona que posee un conocimiento pasivo de los términos científicos, cierta familiaridad con algo del lenguaje utilizado en la ciencia.
- ◆ Alfabeto científico funcional. Idea asociada con los trabajos de John Miller, director del *International Center for the Advancement of Scientific Literacy*. Este tipo de alfabeto involucra una habilidad para usar los conceptos de la ciencia tal y cómo se muestran en la vida diaria y tienen la suficiente preparación para leer artículos en periódicos que poseen contenido científico.
- ◆ Alfabeto científico verdadero. Noción muy similar a aquella de Dewey de un “estado mental científico”. Involucra no sólo una comprensión profunda de los conceptos científicos, sino también una habilidad para hacer por lo menos algo de matemáticas. En este aspecto James Trefil (1996) propone que se le llame a este tipo “competitividad científica”

Un tipo adicional a los anteriores es el propuesto por John Miller, citado en (POLINO, 1999), al que llama alfabeto científico cívico y que en su libro *Percepciones del público ante la ciencia y la tecnología* dice: “(...) la alfabetización científica cívica es multidimensional (...) implica tres dimensiones relacionadas: un vocabulario básico de términos y conceptos científicos suficiente como para poder leer opiniones divergentes en los periódicos, una comprensión del proceso de investigación científica, y una comprensión de las repercusiones de la ciencia y la tecnología en los individuos y la sociedad”.

En cuanto al tipo de alfabeto funcional descrito por Shamos, vale la pena mencionar lo que comenta (POLINO, 1999) sobre el analfabetismo funcional tradicional: (...) incluso dejando a un lado a los países más pobres del mundo, una proporción considerable de población de los países industrializados está en condiciones de analfabetismo funcional. Son personas que no poseen ciertas competencias mínimas para desenvolverse en las sociedades contemporáneas: por ejemplo, usar un fax o una computadora. (...)

Este analfabetismo funcional contribuye a agravar más la situación del analfabetismo científico: “para millones de adultos que no están alfabetizados funcionalmente, el mundo de la ciencia está tan alejado como el planeta Plutón”.

Por otro lado, para Francisco Ayala, expresidente de la AAAS y miembro del Comité de Consejeros del presidente Clinton, hoy debe entenderse como alfabetismo científico “un conocimiento del quehacer cotidiano de la ciencia”, siendo “analfabetos científicos quienes carezcan de los conocimientos suficientes para poder responder a los planteamientos técnicos que influyen de forma significativa en nuestra vida cotidiana y en el mundo de la actividad política”.

Esta última opinión la comparten Robert Hazen y James Trefil en su libro *Scien-*

ce Matters - Achieving Scientific Literacy (1991) en donde expresan: “el alfabetismo científico constituye el conocimiento que una persona requiere para entender decisiones públicas. Es una mezcla de hechos, vocabulario, conceptos, historia y filosofía.

No es el conocimiento especializado de los expertos, pero sí el conocimiento más general y menos preciso usado en los discursos políticos. Si una persona puede entender las noticias del día relacionadas con la ciencia, si puede poner artículos con titulares acerca de la ingeniería genética y del agujero de ozono en un contexto significativo y, en general, si puede tratar las noticias acerca de la ciencia en la misma manera que trata todo lo que viene sobre su horizonte, entonces esa persona es un alfabetista científico”.

Para (RUTHERFORD Y AHLGREN, 1990), director y director asociado respectivamente, del proyecto 2061, el alfabetismo científico incluye el estar familiarizado con el mundo natural, entendiendo cómo la ciencia, las matemáticas y la tecnología son empresas humanas que dependen una de otra, y ser capaz de usar conocimiento y maneras de pensar científicas para propósitos personales y sociales.

Complementando las definiciones anteriores, revisemos la que se propone en el documento *National Science Education Standards* (NRC, 1996): “Alfabetismo científico significa que una persona puede preguntar, encontrar o determinar respuestas a preguntas derivadas de la curiosidad acerca de las experiencias diarias. Significa que una persona tiene la habilidad para describir, explicar, y predecir fenómenos naturales. Implica que una persona pueda identificar aspectos científicos que soportan las decisiones de tipo local o nacional y exprese opiniones al respecto sustentándose tanto científica como tecnológicamente.”

Como se puede apreciar, existen muchas versiones para la definición de alfabetismo científico. Un autor que se ha preocupado por esclarecer más el término y al mismo ha estudiado su evolución a través del tiempo es (BYBEE, 1997).

En su libro *Achieving Scientific Literacy: From Purposes to Practices* nos brinda un panorama muy completo de la evolución y perspectivas actuales del término.

Podemos concluir esta sección indicando que tanto para Bybee como para otros autores (SJØBERG, S., KALLERUD, eds., 1997); (SASKATCHEWAN EDUCATION, 1992); (NRC, 1996) el concepto de alfabetismo científico se hace norma al ver la ciencia bajo tres grandes dimensiones o aspectos:

- ◆ La ciencia como un producto.
- ◆ La ciencia como un proceso.
- ◆ La ciencia como una institución social.

En relación a estas dimensiones, el documento *Science for All Americans* (AAAS, 1989) nos propone ver a la ciencia bajo los siguientes aspectos:

- ◆ La visión científica del mundo.
- ◆ El cuestionamiento científico.
- ◆ La empresa científica.

5. HABILIDADES Y CONOCIMIENTOS PARA EL ALFABETISMO CIENTÍFICO

La pregunta que surge en este momento es la siguiente: ¿qué habilidades y conocimientos se requieren para que una persona sea considerada como un alfabetado científico?

Analicemos en primera instancia el caso Canadiense, para las escuelas de Saskatchewan se ha reformado el currículum de primaria y secundaria al definir el alfabetismo científico sustentado bajo siete dimensiones. De manera muy general, estas dimensiones indican que la ciencia permitirá al estudiante:

- ◆ Entender la naturaleza de la ciencia y del conocimiento científico como una única forma de conocer.
- ◆ Entender y aplicar con exactitud los conceptos científicos, principios, leyes y teorías al interactuar con la sociedad y el medio ambiente.
- ◆ Utilizar procesos de la ciencia en la solución de problemas, al hacer decisiones, y para un mayor entendimiento del mundo.
- ◆ Entender y apreciar la empresa conjunta de la ciencia y la tecnología y las interrelaciones entre ellas en el contexto de la sociedad y el medio ambiente.
- ◆ Desarrollar numerosas habilidades de manipulación asociadas con la ciencia y la tecnología, especialmente con medidas.
- ◆ Interactuar con los diversos aspectos de la sociedad y el medio ambiente en formas que sean consistentes con los valores que sustentan a la ciencia
- ◆ Desarrollar una visión única de la tecnología, la sociedad y el medio ambiente como un resultado de la educación científica, y continuar extendiendo este interés y actitud a lo largo de su vida.

Una segunda opinión es la contenida en el documento *Science for All Americans* (AAAS, 1989) en la que se expresa que una persona letrada científicamente debe entender y/o saber que:

- ◆ El mundo es comprensible.
- ◆ Las ideas científicas están sujetas a cambios.
- ◆ El conocimiento científico es durable.
- ◆ La ciencia no puede proveer respuestas completas a todas las preguntas.
- ◆ La ciencia demanda evidencia.
- ◆ La ciencia es una mezcla de lógica e imaginación.
- ◆ La ciencia explica y predice.
- ◆ Los científicos tratan de identificar y evitar el sesgo.
- ◆ La ciencia no es autoritaria.
- ◆ La ciencia es una actividad social compleja.
- ◆ La ciencia está organizada en disciplinas de contenido y se lleva a cabo en varias instituciones.

- ◆ Los científicos participan en las decisiones públicas tanto como especialistas como ciudadanos.
- ◆ Existen principios éticos generalmente aceptados en la conducta de la ciencia.

Todo lo anterior bajo la posesión, por lo menos en un cierto grado, de algunos de los valores, actitudes y habilidades característicos de la ciencia, por ejemplo:

- ◆ Respeto por el uso de evidencia y razonamiento lógico al hacer argumentos; honestidad, curiosidad, y apertura a nuevas ideas; y escepticismo al evaluar argumentos.
- ◆ Habilidades de cálculo, incluyendo la habilidad para hacer ciertos cálculos mentales rápidos y exactos; realizar cálculos usando papel y lápiz y calculadoras electrónicas; y estimar respuestas aproximadas cuando sea apropiado y registrar la racionalidad de otros cálculos.
- ◆ Habilidades de comunicación, incluyendo la habilidad para expresar ideas básicas, instrucciones, e información claramente tanto en forma oral como escrita; organizar la información en tablas y gráficas simples y dibujar diagramas simples.
- ◆ Habilidades de respuesta crítica que permitan a las personas juzgar cuidadosamente las aseveraciones - especialmente aquellas que involucran a la ciencia - hechas por publicistas, figuras públicas, organizaciones, y los medios de noticias y entretenimiento, y someter sus propias opiniones al mismo tipo de escrutinio siendo menos susceptible al prejuicio y racionalización.

Por otro lado, refiriéndonos a los conocimientos básicos y fundamentales para la ciencia actual, James Trefil en su capítulo *Scientific Literacy* editado en el libro de Gross y colaboradores (1996) nos brinda una lista de las ideas centrales en la ciencia que, en cierto orden de importancia, son:

- ◆ Causalidad/orden
- ◆ Energía/entropía
- ◆ Electricidad/magnetismo
- ◆ El átomo
- ◆ Enlace químico/reacciones químicas
- ◆ Selección natural/evolución
- ◆ Biología celular/bioquímica
- ◆ Código genético/medicina molecular
- ◆ Tectónica de placas
- ◆ El Big Bang/origen del universo
- ◆ Estrellas y galaxias
- ◆ Genética mendeliana
- ◆ Propiedades de los materiales
- ◆ Ciclos terrestres
- ◆ Ecosistemas

- ◆ Relatividad
- ◆ Mecánica cuántica

Bajo esta misma tónica, el mismo documento *Science for All Americans* (AAAS, 1989) indica que los conocimientos básicos que debe poseer un alfabetista científico son:

- ◆ La estructura y evolución del universo, con un énfasis en la similitud de materiales y fuerzas encontrados en todos lados, el poder de unos principios generales (tales como la gravitación universal y la conservación de la energía).
- ◆ Las características generales del planeta Tierra, incluyendo su localización, movimientos, origen y recursos; la dinámica por la cual su superficie es formada y transformada; el efecto de los organismos vivos sobre su superficie y atmósfera; y cómo sus tierras, ríos y océanos, clima y recursos tienen una influencia sobre y cómo viven las personas, y cómo se ha desarrollado la historia humana.
- ◆ Los conceptos básicos relacionados con la materia, energía, fuerza y movimiento, con un énfasis sobre su uso en modelos para explicar un vasto y diverso arreglo de fenómenos naturales desde el nacimiento de las estrellas hasta el comportamiento de las células.
- ◆ La rica diversidad de los organismos de la Tierra y la sorprendente similitud en la estructura y funciones de sus células, la dependencia de las especies sobre otras y sobre el ambiente físico, y el flujo de materia y energía a través de los ciclos de la vida. La evolución biológica, concepto basado en la extensa evidencia geológica y molecular, como una explicación de la diversidad y similitud de las formas de vida y como un principio organizador central para toda la biología. La estructura básica y funcionamiento del cuerpo humano, visto como un sistema de células y órganos que sirven a las funciones de obtención de energía a partir de los alimentos, protección contra daños, coordinación interna y la reproducción.

La naturaleza de las tecnologías, incluyendo la agricultura, con un énfasis tanto en la revolución agrícola de tiempos antiguos como en los efectos de la productividad agrícola del siglo XX con el uso de tecnologías biológicas y químicas; la adquisición, procesamiento, y uso de materiales y energía, con particular atención a la Revolución Industrial y a la actual revolución en la manufactura basada en el uso de computadoras; y el procesamiento de la información y las comunicaciones, con énfasis en el impacto de computadoras y comunicaciones electrónicas en la sociedad contemporánea.

6. CONCLUSIONES

De todo lo analizado y descrito anteriormente podemos deducir ciertas conclusiones en lo que se refiere a la labor docente. Primero que es importante estar conscientes sobre el problema que representa el analfabetismo científico en el mundo actual. Este desconocimiento de la ciencia básica es un hecho en el ámbito mundial no un fenómeno de tipo regional en sólo algunos países o continentes.

En segundo lugar, como profesores de cualquier nivel que nos encontremos relacionados con la ciencia y tecnología, y por tanto debemos preparar a nuestros

alumnos bajo las premisas y recomendaciones expresadas en el presente artículo. Un elemento esencial para quienes salen de cualquier institución es que desarrollen su labor profesional y sean competitivos para poder desenvolverse en el siglo XXI.

Por último, debemos estar atentos, también, a la importancia que tiene dentro del diseño de cursos y la currícula el incorporar elementos que ayuden a elevar el alfabetismo científico de todos nuestros alumnos. Otras maneras de llevar a cabo esto serían incluir actividades y temas no importando el área del conocimiento que estudien.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1989). *Science for all Americans - A Project 2061 Report on Literacy Goals in Science, Mathematics and Technology*. American Association for the Advancement of Science. (Disponible también en: <http://www.aaas.org/project2061/>).
- BAROT, M., de la Peña, J.A. (2000). "Creencias y conocimientos - Ciencia contra Seudociencia". *Este País*, 1 de febrero de 2000.
- BRUDER, I. (1993). "Redefining Science", *Electronic Learning*, marzo, pp. 20-24.
- BYBEE, R.W., (1997). *Achieving Scientific Literacy: From Purposes to Practices*. Portsmouth, NH : Heinemann Publishing.
- EUROPEAN COMMISSION (1993), *Europeans, Science and Technology: Public Understanding and Attitudes*, Bruselas: EUR 15461.
- FEYNMAN, R. (1999), "Cargo Cult Science: the 1974 Caltech Commencement Address", en *The pleasure of Finding Things Out*. Cambridge: Perseus Publishing.
- GROSS, P.R., LEVITT, N., LEWIS, M.W., eds. (1996). *The Flight from Science and Reason*. New York: The New York Academy of Sciences.
- HOLTON, G., (1993). *Science and Anti-science*. Cambridge: Harvard University Press.
- KING, K. P., (1998). 'One hundred percent efficiency': *Technology and the pursuit of scientific literacy*. Tesis doctoral (EdD), Northern Illinois University. DeKalb, Ill.
- LI., H. (1999). *Constructing understandings of scientific literacy: Exploring the use of reading processes as a potential technique for the creation of an operational definition*. Tesis doctoral, (PhD), Universidad of Georgia, Athens, GA.
- MARTÍNEZ, E. Y FLORES J., eds. (1997). *La popularización de la ciencia y la tecnología: reflexiones básicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MERRIAM-WEBSTER ON LINE DICTIONARY, URL:[<http://biblioteca.itesm.mx>], visitado en abril de 2001.
- MILLER, J.D. (1993). *Science and Technology: Public Attitudes and Public Understanding*. Washington: National Science Board.
- MILLER, J.D., PARDO, R., NIWA, F., (1998), *Percepciones del Público ante la Ciencia y la Tecnología -Estudio Comparativo de la Unión Europea, Estados Unidos, Japón y Canadá*. España. Fundación BBV y la Academia de las Cien-

cias de Chicago.

MUÑOZ, J., *La Ciencia, entre el miedo y la esperanza*, URL: [<http://www.csic.es/asociaciones/api/libro/periodismo.htm>], visitada en abril de 2001.

NRC (1996). *Science Education Standards*, Washington :National Academy Press. (Disponible también en <http://www.nas.edu/>)

NSF (2000). *Science and engineering indicators* (reporte anual). Washington : National Science Foundation, US Government printing office.

POLINO, C. (1999), *El último eclipse total de Sol del milenio: ciencia e ignorancia científica*. XIV Jornadas Internacionales de Comunicación. Pamplona: Universidad de Navarra. (Disponible también en <http://www.unav.es/fcom/jornadas/u.htm>)

RUTHERFORD, F.J., Graham, A.D., (1995). *The New Quest for Science Literacy*, COSMOS article, URL: [<http://www.cosmos-club.org/journals/1995/rutherfordd.html>] Visitada en abril de 2001.

SAGAN, C., (1997), *El Mundo y sus Demonios - La Ciencia como una Luz en la Oscuridad*. México: Planeta.

SASKATCHEWAN EDUCATION (1992), *A Curriculum Guide for the Secondary Level Curriculum and Instruction Division*, Saskatchewan, Canada, URL: [<http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/biology/index.html>] Visitada en abril de 2001.

SHAMOS, M.A. (1995): *The Myth of Scientific Literacy*. New Brunswick: Rutgers University Press.

SJØBERG, S., Kallerud, eds. (1997): *Science, Technology and Citizenship*, NIFU Rapport 10/97, Oslo. (Disponible también en: <http://www.uio.no/~sveinsj/Literacy.html>)

SOUSA, D., (1996). "Are we teaching high school science backward?", *NASSP Bulletin*, Vol. 80, No. 577, pp. 9.

THURMOND, C. K. (1997). *Perceptions of scientific literacy among university science professors and science education professors*. Tesis doctoral (Ph D), Miami: University of Miami.

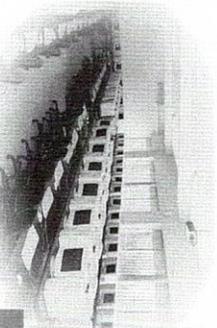
Trefil, J. (1996). "Teaching Science - The Myth of Scientific Literacy", *Issues in Science and Technology*, vol. 12, No. 3, pp. 84.

U.S. GOVERNMENT PRINTING OFFICE (1994). *Science in the National Interest*. Washington: Superintendent of Documents.



CES donbosco

PENSAMOS EN TU FUTURO



Ultimos avances en
NUEVAS TECNOLOGIAS

Diplomatura en
MAGISTERIO

Licenciatura en
PSICOPEDAGOGIA

Diplomatura en
EDUCACION SOCIAL



Gabinete de logopedia
y formación continua

SALIDAS PROFESIONALES

- ◆ Centros educativos
 - Educación Infantil
 - Educación Primaria
 - Educación Física
 - Educación Musical
 - Educación Especial
 - Audición y Lenguaje
 - Lengua extranjera

- Gabinetes de orientación
- Centros educativos:
 - de Educación Especial
 - de Integración
 - de Salud
- Talleres ocupacionales

- Animación sociocultural
- Educación de calle
- Educación de adultos
- Ámbitos de desadaptación

Prácticas en el extranjero

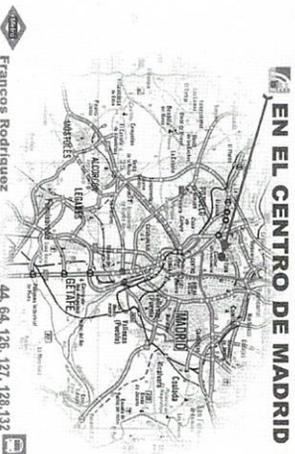
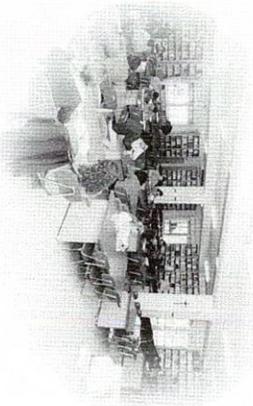
Programas de BECAS: "SÓCRATES-ERASMUS"

Convenios con Universidades extranjeras

Forma parte de las IUS



Investigación y
PUBLICACIONES PROPIAS



EN EL CENTRO DE MADRID

Francisco Rodríguez

44, 64, 126, 127, 128, 132

C.E.S.
DON BOSCO

Educación y Futuro

REVISTA DE INVESTIGACIÓN APLICADA Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

OCTUBRE 2001. NÚMERO

5

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

MATERIALES

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	2
1 LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA	4
1.1. EL MUNDO DE LA ÉTICA	5
1.2. OBJETIVOS	6
1.3. DISTRIBUCIÓN DE LOS OBJETIVOS POR NIVELES	7
2 LA TEORÍA DEL DESARROLLO MORAL DE L. KOHLBERG	8
2.1. EL DILEMA DE HEINZ	10
3 EL INDIVIDUO MORAL. YO CONMIGO MISMO	12
4 LAS RELACIONES CON LA FAMILIA	14
5 LAS RELACIONES CON LOS AMIGOS	16
6 EL INDIVIDUO COMO CIUDADANO	18
7 EL INDIVIDUO Y EL RESTO DE PERSONAS DEL MUNDO	20
8 EL INDIVIDUO Y EL PLANETA	22



LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA

IMPRIME: GRÁFICAS DON BOSCO

EDITA: CENTRO DE ENSEÑANZA SUPERIOR EN HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN "DON BOSCO".

Ilustración de la portada: Juan José García Arnao.

E-mail: efuturo@cesdonbosco.com

C/. María Auxiliadora 9. 28040 - Madrid Tfn: 91 450 04 72. FAX: 91 450 04 19.

Esquema de contenidos: Los contenidos de estos materiales de trabajo se organizarán, como se ha indicado, conforme a tipos de relaciones entre seres humanos, en las que se ponen de manifiesto diferentes modos de afrontar las cuestiones de valores. En cada uno de los tipos hay unos conceptos fundamentales que son los que deben trabajarse preferentemente.

YO

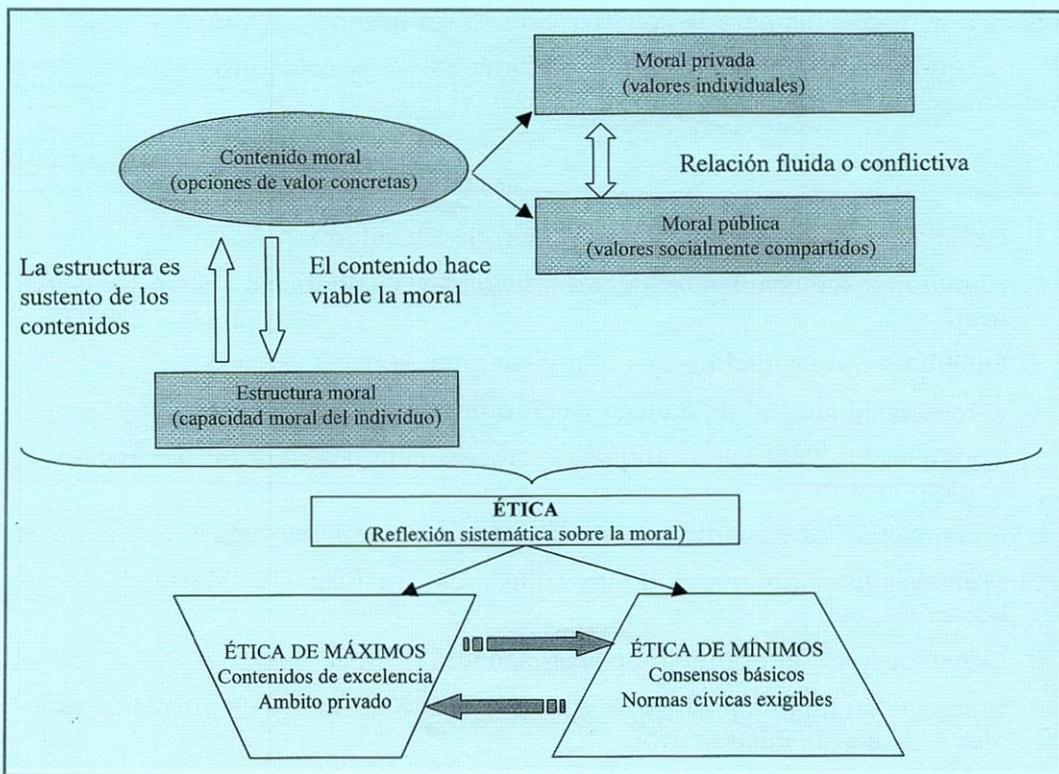
En mis relaciones con: Conceptos

Conmigo mismo	→	autoestima autoconocimiento reflexión
Con mi familia	→	respeto ayuda comunicación
Con mis amigos	→	lealtad sinceridad colaboración
Con mis conciudadanos	→	igualdad cooperación libertad
Con el resto de personas del mundo	→	tolerancia solidaridad justicia paz
Con el planeta	→	responsabilidad cuidado

1.1. El mundo de la ética

A la hora de enseñar ética, es preciso tener en cuenta algunas distinciones cuya clarificación servirá para entender cuál es el campo específico al que atañe esta tarea y cuáles son sus dimensiones reales.

La ética es una reflexión sobre la moral, que puede realizarse desde los mínimos básicos exigibles en justicia, o desde los máximos de excelencia que se plantean a nivel privado. Los mínimos se obtienen de los máximos, pero la garantía de la ética cívica está en la observancia de los mínimos. La moral, estudiada por la ética, es un conjunto de normas y valoraciones que orientan de modo inmediato la acción, sus contenidos se basan en una estructura humana que capacita para la moralidad, y su ejercicio se da a nivel privado (valores individuales) o a nivel público (valores compartidos). La discrepancia entre estos dos niveles suele ser un motor para el cambio social.



1.3. Distribución de los objetivos por niveles

■ Niveles inferiores: Educación Primaria. Escucha

En estos niveles bastará con atender a los objetivos del 1 al 4, que están orientados a lograr que los alumnos desarrollen capacidades básicas de escucha, que se dé cuenta de la existencia de valores y de su variedad. Que comprenda que no todas las personas piensan igual y que, desde ahí, se empiece a plantear la necesidad de entender ideas diferentes para poder hablar con la gente.

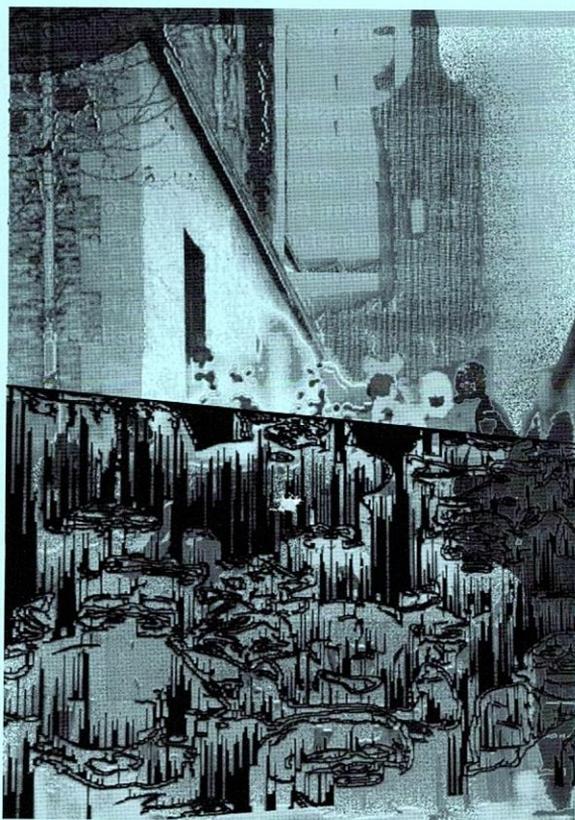
■ Niveles intermedios: Educación Secundaria. Comunicación

En los niveles medios, los objetivos se amplían del 5 al 7, puesto que, lograda ya esa percepción inicial de la necesidad de la escucha, se pretende entrar en la dinámica de la tolerancia y el respeto, con las dificultades que ello conlleva. El análisis de los conceptos fundamentales de la ética y la reflexión sobre los mismos, permitirá ir dotando de contenido la actitud del diálogo buscada.

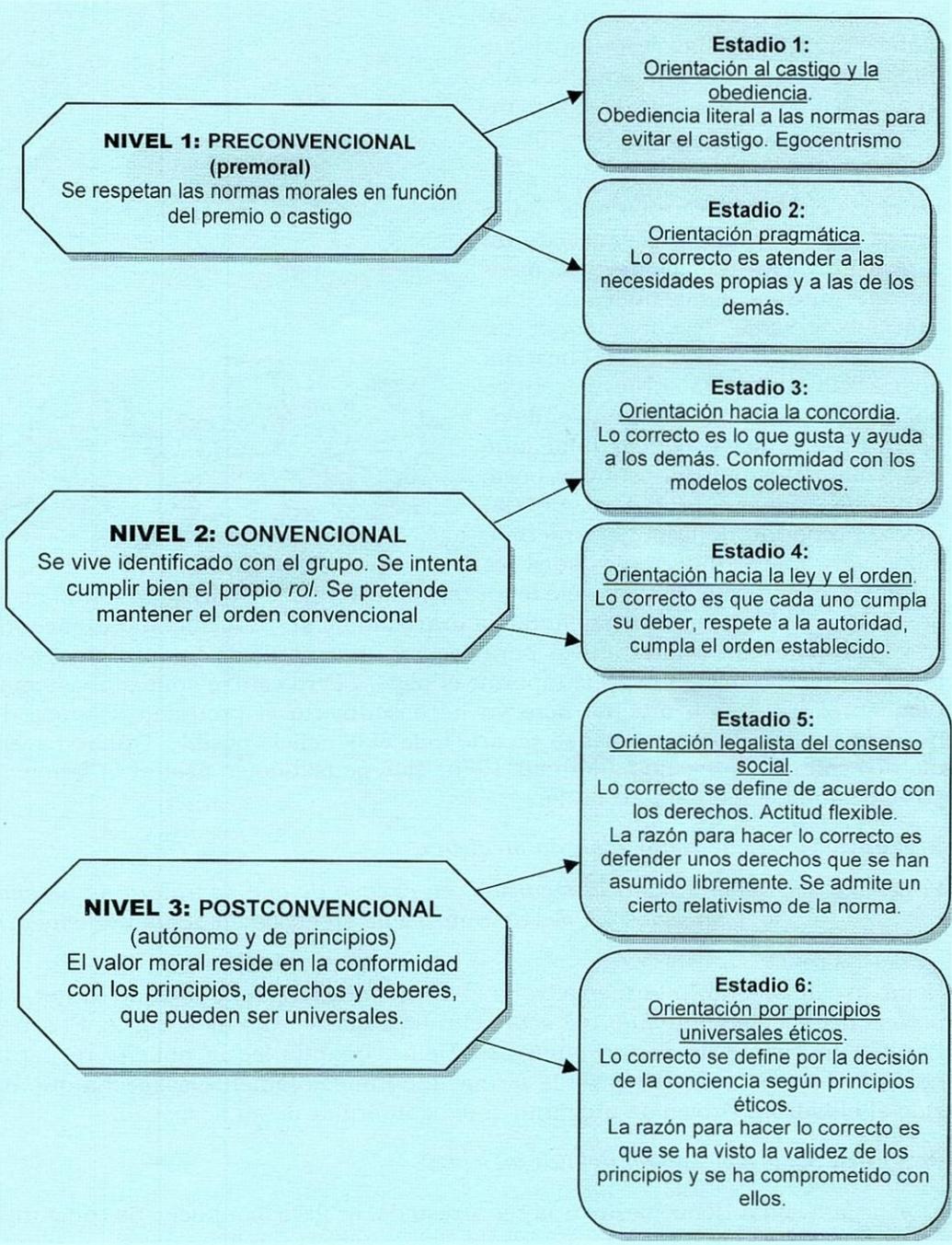
■ Niveles superiores: Bachillerato. Cooperación

En los niveles altos, han de lograrse los objetivos 8 y 9, se trata de que el diálogo se realice de modo real y efectivo, para lo cual es preciso dotar de las herramientas de razonamiento y argumentación necesarias para la comunicación. Además, la actitud comunicativa debe dar como resultado un interés en la cooperación con otros, a la búsqueda de ideales compartidos. La pasividad, la indiferencia o la desgana han de ser contrarrestadas con la motivación positiva a la posibilidad de un mundo mejor.

La renuncia a la utopía es caldo de cultivo para las posiciones conformistas y acriticas, que son contrarias a una verdadera actitud ética. Por ello, el estímulo para el pensamiento y la actividad creativa de modelos de mundo, es un objetivo primordial.



ESTADIOS DEL DESARROLLO MORAL



POSIBLES RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS (DILEMA DE HEINZ)

(Cada respuesta refleja uno de los estadios de Kohlberg)

■ *Pregunta 1:*

- 1- No. Heinz no debería robar porque lo pueden descubrir.
- 2- Sí. Heinz debería robar la medicina, porque ama a su mujer y quiere tenerla junto a él muchos años.
- 3- Sí, porque es consciente de que todo buen marido debe tratar de salvar la vida de su esposa.
- 4- No. Heinz no debería robar la medicina, porque es ilegal.
- 5- Sí, porque no es justo que sea el farmacéutico quien pueda decidir si su mujer vive o muere.
- 6- Sí. Heinz debería robar la medicina, porque la vida es más importante que la propiedad privada.

■ *Pregunta 2:*

- 1 y 2- No. No vale la pena correr el riesgo. Después de todo el enfermo es sólo un “conocido”; no es el mismo caso que si se tratara de su mujer.
- 3- Sí. Heinz debería comprender que uno tiene que estar dispuesto a correr ciertos riesgos, si de verdad valora las relaciones de amistad.
- 4- No. Heinz no debería robar. El perjuicio que se causa a la sociedad por romper las normas pesa más que el beneficio que obtiene una sola persona (en este caso el “amigo” de Heinz).
- 5- Sí Heinz debería robar, porque robar está “justificado” en caso de extrema necesidad. Después de todo, también su amigo haría lo mismo por él.
- 6- Sí. Debería robar, porque la santidad de la vida debe prevalecer por encima de todo, independientemente de quién sea la persona de quien se trate.

■ *Pregunta 3:*

- 1- Sí. Brown tiene que dar cuenta de lo que sabe. Si no lo hace, podría tener serios problemas profesionales.
- 2- Sí. Brown tiene que denunciar a Heinz. Además, ello podría reportarle un buen concepto ante sus superiores y una mayor oportunidad para promocionarse dentro del cuerpo.
- 3- No. Brown debería callarse. Al fin y al cabo Heinz es un amigo que está en unas circunstancias de extrema necesidad.
- 4- Sí. Tendría que denunciar a Heinz, porque ese es precisamente el objetivo de su trabajo: ayudar a mantener la ley y el orden social.
- 5- No. Brown conoce bien el problema de Heinz y no le resulta difícil “ponerse en su lugar”.
- 6- No. Debería callar. Algunas cosas, tales como la vida y la muerte, son siempre más importantes que el cumplimiento de las leyes y los derechos de la propiedad privada.

■ *Pregunta 4:*

- 1- Tendría que mandarlo un cierto tiempo a la cárcel, para evitar ser tenido por “blando con el delito”.
- 2- Debería dejarlo en libertad condicional. De lo contrario podría ser que Heinz apelara a una instancia superior y se perdiera más tiempo y energía en el caso.
- 3- Debería dejarlo en libertad condicional. Esto le granjearía entre sus colegas juristas una buena reputación, como persona ecuánime y “con sentimientos”.
- 4- El juez tiene que mandar a Heinz una temporada a la cárcel. Cualquiera puede tener “razones” para robar, pero, si no se marcan estrictamente los límites, el robo se convertiría en algo habitual.
- 5- Heinz debería quedar libre. El juez tendría que tener en cuenta las circunstancias y considerarlas eximentes de los cargos.
- 6- Heinz debería quedar en libertad. Si lo condenan, entonces sí que se estaría atropellando a la Justicia.

Elabora tu propio retrato ético

OBJETIVO

Detección de las actitudes del alumno, de modo que él mismo perciba cuáles son sus opciones, cómo valora las cosas, etc.

ACTIVIDAD

Nada mejor para conocerse a uno mismo que hacerse unas cuantas preguntas. Con las respuestas que se vayan dando, sacaremos conclusiones sobre qué clase de valores defendemos, qué cosas son importantes para nosotros y, en definitiva, quiénes somos.



- 1.- ¿Qué cosas te hacen sentir bien?
- 2.- ¿Qué cosas te hacen enfadar?
- 3.- Cuando surge un problema,
 - a) ¿intentas resolverlo rápidamente?
 - b) ¿pides ayuda a otras personas?
 - c) ¿tratas de olvidarlo?
- 4.- ¿Qué cosas calificarías como “injustas”? (ejemplo: que traten mal a un alumno de la clase que es discapacitado físico; que no dejen salir a mi amiga porque tiene que ocuparse de sus hermanos pequeños; que alguien imponga su opinión por la fuerza; etc.)
- 5.- ¿Cómo reaccionas ante algo que consideras injusto?
 - a) te enfadas y dices por qué te parece mal
 - b) intentas corregir la injusticia si puedes
 - c) te quedas al margen de la situación
- 6.- ¿Sueles mentir? ¿En qué situaciones lo harías?
- 7.- ¿Crees que se pueden establecer distinciones entre las personas o que todos los seres humanos son iguales?
- 8.- ¿Hay tareas propias de mujeres y otras propias de hombres, o todos pueden hacer lo mismo?
- 9.- ¿Cómo reaccionarías si alguien te cuenta que un padre/madre pega a su hijo cuando éste saca malas notas en el colegio?
- 10.- En tu grupo de amigos,
 - a) ¿tratas de que los demás acepten tu opinión?
 - b) ¿te adaptas a lo que dicen los demás?
 - c) ¿haces propuestas alternativas cuando no te apetece lo que proponen?
- 11.- ¿Dirías que vivimos en una sociedad libre y justa? ¿Por qué?
- 12.- ¿Qué cosas cambiarías en el mundo?
- 13.- ¿Qué piensas de los niños que viven en campos de refugiados porque su país está en guerra? ¿Cómo crees que se sienten?
- 14.- ¿Por qué crees que hay países ricos y otros pobres?
- 15.- ¿Te gusta tu vida tal como es, o cambiarías algún aspecto?

La ética del cuidado y la cuestión del género

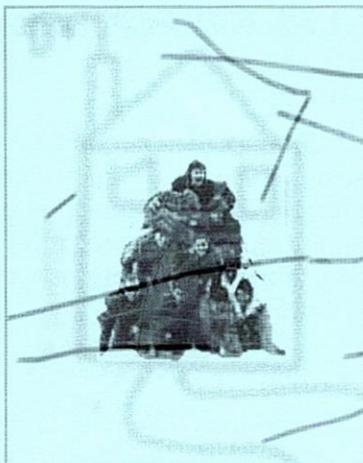
OBJETIVO

Ofrecer algunas pautas para el análisis de las actitudes de cuidado y ayuda, comparándolas con las de la imparcialidad y el respeto. Introducir en la reflexión la cuestión de los roles de género.

ACTIVIDAD

En el siguiente cuadro se ofrecen dos modelos éticos: el de la justicia está basado en las ideas de respeto, imparcialidad, e igualdad; el del cuidado defiende la atención, la ayuda y la comprensión de la situación particular.

¿En qué situaciones o contextos te parece que es más adecuado utilizar uno u otro modelo? ¿Crees que es posible articular ambos en modelo mixto?



Ética de la justicia
Aprender principios morales
Resolver problemas buscando principios que tengan una aplicabilidad general
Presentar atención a los derechos y a la igualdad
Enfatizar el respeto

Ética del cuidado
Desarrollar disposiciones morales
Buscar respuestas apropiadas a cada situación o caso
Prestar atención a las responsabilidades propias y tener en cuenta cómo contribuyen al bienestar
Enfatizar la comunicación para la ayuda

En este texto se habla de los dos enfoques (justicia y cuidado) en las relaciones personales. Basándote en él, elabora una redacción en la que comentes qué importancia y validez tienen uno y otro modelo en las relaciones familiares.

«El punto de vista del otro en conjunto requiere que veamos a todos y cada uno de los individuos como seres racionales que poseen los mismos derechos y deberes que quisiéramos atribuirnos a nosotros mismos. Al adoptar tal punto de vista, hacemos abstracción de la identidad individual y concreta del otro. Suponemos que el otro, como nosotros mismos, es un ser que tiene necesidades, deseos y afectos concretos, pero que lo que constituye su dignidad moral no es lo que nos diferencia de cualquier otro, sino lo que tenemos en común, como agentes que hablamos y actuamos racionalmente... En cambio, el punto de vista del otro concreto nos exige ver a todos y cada uno de los seres racionales como individuos con una historia concreta, con una identidad y con una conformación afectiva y emocional. Adoptando este punto de vista, hacemos abstracción de lo que constituye nuestra globalidad como personas... Cuando lo trato a usted de acuerdo con las normas de amistad, amor y cuidado, confirmo no sólo su *humanidad* sino también su *individualidad*»².

2 S. Benhabid, «The Generalized and the Concrete Other: the Kohlberg-Gilligan Controversy and Feminist Theory», en S. Benhabid-D. Cornell(eds.), *Feminism as Critique*, Univers. of Minnesota, Minnesota

La amistad, elemento imprescindible y complejo

OBJETIVO

Reflexionar sobre la importancia de la amistad para la vida, y plantear los conflictos de intereses que pueden darse y su modo de resolución por medio de la jerarquización de los valores en juego.

ACTIVIDAD 1

¿Es importante la amistad? Lee el texto de Aristóteles (el gran filósofo de la antigüedad) y comenta lo que él dice al respecto.

«Siendo los hombres amigos, no hay necesidad de justicia; pero siendo los hombres justos, con todo eso tienen necesidad de la amistad. Y entre los justos, el que más lo es, más deseoso de amigos se muestra ser. Pero no sólo la amistad es cosa necesaria, sino que también es cosa ilustre, pues alabamos a los que son aficionados a tener amigos.» (Aristóteles, *Ética a Nicómaco*)

ACTIVIDAD 2

Elabora tu retrato del amigo perfecto. ¿Qué características o cualidades tendría que tener? ¿Qué valores buscarías en él?

ACTIVIDAD 3

Imagina la siguiente situación:

Una amiga tuya te confiesa que es cleptómana, es decir, sufre un trastorno por el cual tiene una compulsión a robar continuamente. Hasta ahora lo ha mantenido en secreto porque los robos eran de cosas pequeñas y creía que se le pasaría pronto.

Sin embargo, empieza a estar preocupada porque en el colegio hay algunas personas que sospechan que se le pueden atribuir algunos robos que se han producido últimamente. Uno de ellos, el más importante, ha sido el robo de un reloj muy valioso que uno de los chicos de la clase había dejado en su bolsa de deporte. Tu amiga te comenta que ella no ha robado ese reloj, y te pide que no la delates. Tampoco quiere decírselo a sus padres, porque cree que la castigarán; ni a los profesores, porque piensa que no la van a creer y la van a acusar de un robo que ella no ha cometido.

¿Cómo reaccionarías ante esta situación? ¿Qué le dirías a tu amiga? ¿Cómo crees que podrías ayudarla?

La ética civil y la ética profesional

OBJETIVO

Que los alumnos perciba la importancia de la ciudadanía, y la necesidad de buscar los acuerdos que permitan construir una ética cívica. Analizar las implicaciones de la ética civil en las éticas profesionales.

ACTIVIDADES

La ética cívica es un conjunto de normas compartidas, pero también se establecen estas normas generales en ámbitos concretos en los que los ciudadanos ejercen su trabajo o actividades: son las éticas profesionales. La reflexión sobre los objetivos de una profesión, los medios que debe emplear para lograrlos, y los valores que se defienden en ella, son los datos de una ética profesional. También los estudiantes son unos "profesionales del aprendizaje". ¿Serías capaz de hacer un *decálogo del estudiante*? Te damos algunas pistas:

Decálogo de ética del estudiante

- 1.- El estudiante tiene como valor fundamental la formación y el aprendizaje. Por eso debe aprovechar las oportunidades de educación que se le ofrecen y tratar de obtener el máximo rendimiento
- 2.- El estudiante tiene derecho a que se respete su libertad de opinión. Para ello debe ofrecérsele toda la información que le permita construir un juicio crítico personal.

(...)

En algunas profesiones los valores en conflicto son más complicados de resolver. Es el caso del periodista, cuya función es informar, pero que también debe respetar el derecho a la privacidad y el honor de las personas. Te ofrecemos un caso para analizarlo desde la perspectiva de la ética del periodista.

La responsabilidad del periodista

Un reportero es enviado a una zona donde hay conflictos armados. Allí se dedica a hacer fotografías en las que retrata numerosas y evidentes violaciones de los derechos humanos. En la situación están implicados los soldados que defienden la estabilidad de un gobierno cuya legitimidad es cuestionada por la población.

El reportero ha obtenido imágenes desoladoras que, según piensa, una vez conocidas en su país de origen, podrían dar lugar a que su gobierno decidiera intervenir para pacificar la zona, amparándose en la defensa de la paz y de los derechos humanos. El sabe que morirá mucha gente, e incluso ha habido personas que le han expresado su preocupación y temor por una intervención militar extranjera, porque ello produciría un gran daño y una exacerbación de las masacres que se están practicando en este momento. No creen que eso pueda resolver el conflicto, sin embargo, sí solicitan que se les ayude a escapar y se les ofrezca acogida y medios para poder vivir en otro sitio temporalmente.

El reportero no sabe qué hacer: él es un pacifista, comprende que sus fotos pueden ayudar y, al mismo tiempo, pueden convertirse en el desencadenante de acciones bélicas.

La búsqueda de la paz

OBJETIVO

Reflexionar sobre el diálogo como base de la tolerancia, y sobre la paz como actitud ética fundamental en la convivencia.

ACTIVIDAD

El siguiente texto habla de la conciencia moral como búsqueda de la verdad. ¿Qué te parece su propuesta?



«Si deseamos alguna salida a los grandes problemas sociales de nuestro mundo, debemos confiar en la voz de nuestra conciencia más que en todas las especulaciones abstractas y no construir otro tipo de responsabilidad que la que nos llama hacia esa voz. No tenemos que sentir vergüenza por ser capaces de sentir amor, amistad, solidaridad, compasión y tolerancia. Debemos regirnos por nuestro propio juicio y servir a la verdad como experiencia genuina en todas las circunstancias.» (V. Havel)

Las convicciones morales son las que nos permiten defender las ideas que consideramos fundamentales para los proyectos de vida personal y de vida en común.

La responsabilidad de construir un mundo mejor es de todos los seres humanos, pero esto sólo puede conseguirse a través del diálogo, de la tolerancia, de la solidaridad, la justicia, y la paz.

Precisamente la búsqueda de la paz, como elemento fundamental desde el que poder articular cualquier otro proyecto, es la afirmación básica de todos aquellos que confían en la posibilidad del entendimiento entre los seres humanos, en la viabilidad de la utopía, y de aquellos que confían en la capacidad del ser humano para razonar, valorar, comprender y construir, su convivencia.

Estas ideas son las que dan sentido a la Declaración de los Derechos Humanos, de 1948. Analiza los siguientes artículos y comenta sus dificultades y su importancia:

- Art.1:** Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.
- Art.3:** Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.
- Art.18:** Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.
- Art.19:** Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión.
- Art.26:** Toda persona tiene derecho a la educación.

El ser humano con la naturaleza

OBJETIVO

Reflexionar sobre cómo la cultura y la civilización son o no compatibles con el respeto y el cuidado del medio natural. Responder a la pregunta planteada sobre en qué clase de mundo queremos vivir.

ACTIVIDAD

Esta es parte del mensaje que el Gran Jefe Seattle, de la tribu dwamish del Estado de Washington le envió al presidente de los Estados Unidos de América, en 1855, como respuesta a la propuesta que éste le había hecho de comprar sus tierras y enviar a su pueblo a una reserva. ¿Qué valoración haces de sus ideas?

Mensaje del Gran Jefe Seattle al Presidente de los Estados Unidos de América

«... Nosotros somos una parte de la Tierra, y ella es una parte de nosotros. Las olorosas flores son nuestras hermanas, el ciervo, el caballo, la gran águila, son nuestros hermanos. Las rocosas alturas, las suaves praderas, el cuerpo ardoroso del potro y del hombre, todos pertenecen a la misma familia.

Por eso cuando el Gran Jefe de Washington, nos envió el recado de que quería comprar nuestra Tierra, exigía demasiado de nosotros.(...)

El murmullo del agua es la voz de mis antepasados. Los ríos son nuestros hermanos, ellos apagan nuestra sed. Los ríos llevan nuestras canoas y alimentan a nuestros hijos.

Si vendiésemos nuestra tierra tenéis que acordaros y enseñar a vuestros hijos que los ríos son nuestros hermanos —y los vuestros—, y que tendréis desde ahora que dar vuestros bienes a los ríos, así como a otros de vuestros hermanos.

El Piel Roja siempre se ha apartado del exigente hombre blanco, igual que la niebla matinal en los montes cede ante el sol naciente. Pero las cenizas de nuestros antepasados, sus tumbas, son tierra santa, y por eso estas colinas, estos árboles, esta parte de la Tierra, nos es sagrada.

Sabemos que el hombre blanco no comprende nuestra manera de pensar. Para él una parte de la Tierra es igual a otra, pues él es un extraño que llega de noche y se apodera en la Tierra de lo que necesita. La Tierra no es su hermana, sino su enemiga, y cuando la ha conquistado, cabalga de nuevo.

Abandona la tumba de sus antepasados y no le importa. Él roba la Tierra de sus hijos y no le importa nada. Él olvida las tumbas de sus padres, y los derechos de nacimiento de sus hijos. Trata a su madre, la Tierra, y a su hermano, el Cielo, como cosas que se pueden comprar y arrebatar, y que se pueden vender, como ovejas o perlas brillantes. Hambriento, se tragará la tierra, y no dejará nada, sólo un desierto.

No sé, pero nuestra forma de ser, es diferente de la vuestra.

La vista de vuestras ciudades hace daño a los ojos del Piel Roja. Quizá porque el Piel Roja es un salvaje y no lo comprende.

No hay silencio alguno en las ciudades de los blancos, no hay ningún lugar donde se pueda oír crecer las hojas en primavera y el zumbido de los insectos.

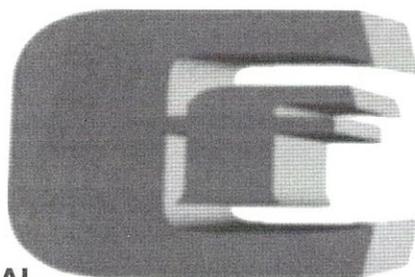
Pero quizá es porque yo sólo soy un salvaje y no entiendo nada.(...)

Lo que le acaece a la Tierra, les acaece también a los hijos de la Tierra. Cuando los hombres escupen a la Tierra, se están escupiendo a sí mismos. Pues nosotros sabemos que la Tierra no pertenece a los hombres, que el hombre pertenece a la Tierra. Eso lo sabemos muy bien. Todo está unido entre sí, como la sangre que une a una misma familia. Todo está unido.

Lo que le acaece a la Tierra les acaece, también, a los hijos de la Tierra...»

TALLERES SOCIOPROFESIONALES "LAS NAVES"

UN PROYECTO DE EDUCACIÓN INTEGRAL PARA LA INSERCIÓN SOCIOLABORAL DE JÓVENES



Luis Fernando Sánchez* y Santiago Moreno**

RESUMEN

Los autores presentan una experiencia de intervención socioeducativa - Los Talleres Socio-Profesionales "Las Naves" -, fruto de muchos años de esfuerzo, ilusión y trabajo en equipo. Dichos talleres surgen en Alcalá de Henares (Madrid) como respuesta a las necesidades de formación de un gran número de jóvenes, no cubiertas en los ámbitos de educación reglados.

ABSTRACT

The authors of this article show an experience of social-educational intervention, the so-called Social-Professional Workshops "Las Naves", which are the result of many years of effort, joy and work in team. These workshops were born in Alcalá de Henares (Madrid) as a response to the necessities of training of a group of young people, who did not find within the official system what they required.

1. INTRODUCCIÓN

Tras mucho tiempo de "persecución" por parte del Director de "Educación y Futuro" llega por fin este prometido artículo, con todas las deficiencias de la improvisación y la urgencia de plasmar en unos cuantos folios la experiencia de unos años, la ilusión y el trabajo de muchas personas y de un proyecto con tres programas amplios de actuación, que resultan muy difíciles de resumir en un solo artículo.

Por ello nos vamos a referir casi exclusivamente al programa de los Talleres Sociolaborales y, dada la difusión de la Revista y los potenciales lectores, estudiantes de Educación social, entre otros, informar sobre algún aspecto del voluntariado. Dejamos abierta la posibilidad de presentar en otras publicaciones el programa específico de ACOGIDA o DE INSERCIÓN LABORAL

* Licenciado en Teología y Director de "Las Naves".

** Licenciado en Psicología. Coordinador de "Las Naves"

2. UN POCO DE HISTORIA. ¿POR QUÉ? JUSTIFICACIÓN DE NECESIDADES

Los Talleres Socio - profesionales "La Naves" surgen como respuesta de los salesianos al gran número de jóvenes, entre 16 y 18 años, existentes en el Municipio de Alcalá de Henares y en municipios colindantes, que no reciben respuesta a sus necesidades de formación fuera del ámbito reglado.

La desvinculación que estos jóvenes han sufrido de los recursos formativos ordinarios nos exige ofrecer recursos alternativos donde el adolescente se sienta atendido y respetado en sus peculiaridades, donde sienta pertenencia al grupo y donde reciba una atención integral a sus necesidades académicas, laborales, familiares, emocionales, sociales, etc..

Desde el momento de la constitución del Centro Juvenil Las Naves (1990) se trabaja con el sector infanto-juvenil en los servicios de Centro de Día y en los Talleres Socioprofesionales.

Los Talleres Socioprofesionales se han dedicado especialmente a adolescentes en riesgo y conflicto social. En principio se desarrollaba sólo formación técnico profesional a través de los Talleres, algo de Tiempo Libre y contacto con familias.

Posteriormente y en colaboración con Cáritas se fueron desarrollando otras áreas de trabajo en esta fase: tutoría, formación básica, Habilidades Sociales, Formación y Orientación Laboral y Tiempo libre (proyecto INSOL).

Esta acción se completó más adelante con un área de familia y otra de Orientación y Asesoría jurídica. En la actualidad participan en este programa un total de 90 chicos y chicas entre 16 y 19 años, que realizan su formación técnica en talleres de Soldadura, Electricidad y Diseño y Moda.

Durante el año 1999 se fue iniciando el área de Inserción Laboral, donde se acompaña el proceso de inserción y seguimiento de los jóvenes que se incorporan al primer empleo, y que se han formado en los Talleres.

Esto dio lugar, a través del Programa de Inserción Laboral (MEC) a un servicio de Orientación Laboral y Búsqueda activa de empleo que se ofrece también a todos los jóvenes de la zona de Alcalá y corredor del Henares, sin haber pasado previamente por los Talleres. En el año y medio de funcionamiento de este programa han encontrado empleo más de 90 jóvenes, de los cuales un 30% -aproximadamente- proceden de los propios Talleres.

Si bien, en el diseño primero del programa completo se veía la necesidad de trabajar una fase previa de Acogida, hasta este curso no ha sido posible desarrollar esta fase de captación (educación de calle) y de acogida donde los adolescentes tengan un tránsito de la calle a los talleres o a otros recursos formativos para la adquisición de mínimas habilidades personales y sociales que permitan el primer acercamiento a los adolescentes y experiencias agradables de trabajo en espacio cerrado. Para esta última (primera etapa si hablamos del proceso de los jóvenes), se está desarrollando el Programa ADRIS en concierto con el IMMF de la Comunidad de Madrid en el que atendemos a unos 26 adolescentes, fuera del horario escolar.

Así pues, hablar de “Los Talleres” de las Naves es hablar de estos tres programas:

- Programa de Acogida
- Programa de Formación: Talleres Socioprofesionales
- Programa de Inserción Laboral (PIL)

3. NUESTRO IDEARIO. FUNDAMENTACIÓN IDEOLÓGICA

■ El ideario que sustenta nuestras acciones se resume en:

- ◆ Una educación centrada en la persona: esto significa una visión positiva del joven y sus capacidades desde el crecimiento en libertad y desde la convivencia en un ámbito de tolerancia y respeto a todas las realidades personales, de confianza y creatividad.
- ◆ Una educación que se inserta en la sociedad y la transforma acentuando: la sensibilidad hacia lo que nos rodea, la capacidad de análisis y adaptación constante a la realidad, dando respuesta a las necesidades de los jóvenes en una zona, la dinamización de la comunidad y la actitud solidaria.
- ◆ Desde el desarrollo comunitario. Optando por la participación e implicación de los voluntarios en la comunidad educativa como agentes de cambio social.
- ◆ Una educación fundamentada en valores: educación en el compromiso, en la libertad y en la convivencia.
- ◆ Desde una concepción de la educación como proceso que produce cambios en educadores y educandos.
- ◆ El compromiso social con los colectivos y territorios más desfavorecidos.

■ Con qué estilo y talante:

- ◆ Con una reflexión de nuestro hacer que ayuda a cimentar nuestro ser.
- ◆ Con un modelo organizativo ágil, participativo y corresponsable.
- ◆ Preocupados por crear un ambiente de acogida, cercanía, alegría e ilusión.
- ◆ Aceptación incondicional de las personas con un acompañamiento personalizado.
- ◆ Con una transmisión de afecto y cariño en la educación a la vez que seriedad.
- ◆ Rentabilizando recursos y acciones.
- ◆ Buscando la interacción de todos los ámbitos y organismos que atienden la realidad de los jóvenes.
- ◆ Sensibilizando a instituciones y sociedad en general.
- ◆ Denunciando aquellas situaciones sociales que creemos injustas.
- ◆ Primando valores humanos por encima de materiales y económicos.
- ◆ Utilizando la comunicación y el diálogo como recurso educativo privilegiado.

- ◆ Resaltando el protagonismo de los jóvenes, implicándoles y haciéndoles responsables de su propio proceso de crecimiento.

4. ¿QUÉ PRETENDEMOS? OBJETIVOS GENERALES

Los objetivos generales van dirigidos a cada una de las áreas de intervención:

- ◆ Lograr la capacitación profesional de los jóvenes en situación de desventaja social para posibilitar su inserción laboral.
- ◆ Posibilitar la adquisición de habilidades individuales y sociales suficientes para su autonomía personal.
- ◆ Dotar de los conocimientos instrumentales básicos para el aprendizaje.
- ◆ Fomentar el aprovechamiento educativo y saludable del tiempo libre.
- ◆ Apoyar a las familias en sus tareas educativas y en su convivencia.
- ◆ Posibilitar la implicación de las instituciones estatales, autonómicas y locales, así como de las personas individuales comprometidas en el voluntariado social.

5. ¿A QUIÉN SE DIRIGE ESTE PROYECTO? DESTINATARIOS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN (TALLERES)

Los destinatarios del proyecto son jóvenes, de entre 16 y 24 años, con bajo nivel de cualificación tanto técnica como profesional, que están fuera de los itinerarios académico - profesionales normalizados, y que presentan grandes dificultades para la incorporación a éstos.

La desocupación, el alto riesgo social, la baja autoestima y mínimo nivel de expectativas son características habituales de estos jóvenes.

Habitualmente en sus familias existen dificultades económicas, de desempleo, desestructuración familiar, problemas de salud y/o ausencia de alguno de sus miembros.

6. ¿QUÉ OFRECEMOS A LOS JÓVENES? ÁREAS DE ACTUACIÓN

6.1. Formación Profesional

- Taller de Soldadura
- Taller de Electricidad
- Taller de Diseño y Moda

Objetivos: Lograr la capacitación profesional básica en el oficio para posibilitar su inserción laboral.

Procedimientos: Teoría y práctica de cada oficio.

6.2. **F**ol (Formación y Orientación Laboral)

Objetivos: Adquirir las habilidades y actitudes necesarias para la búsqueda y mantenimiento del empleo en los ámbitos de relaciones interpersonales, seguridad e higiene, responsabilidad ...

Procedimientos: Sesiones grupales a lo largo del proceso formativo.

6.3. **F**ormación Básica

Objetivos:

- Que el adolescente adquiera los conocimientos instrumentales (lenguaje y matemáticas) y los conocimientos culturales suficientes para desenvolverse tanto en el mundo laboral como en su medio sociocultural.
- Que alcance las titulaciones académicas oficiales mínimas para la incorporación al trabajo (Graduado Escolar, ESO y/o examen de acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio).

Procedimientos:: Atendiendo a las experiencias de fracaso escolar y a las necesidades de enseñanza individualizada se realiza en grupos muy reducidos (de 1 a 6 chicos) con 3 clases diarias de 45'. Se respeta el ritmo de aprendizaje de cada uno y se fomenta, por encima de todo la motivación y la autoestima.

6.4. **H**abilidades Sociales

Objetivos:

- Desarrollar las habilidades sociales básicas que faciliten la relación interpersonal en todos los contextos sociales y respeten los derechos propios y ajenos.
- Desarrollar habilidades de autocontrol y resolución de conflictos.
- Desarrollar actitudes de solidaridad, empatía y respeto a las diferencias.

Procedimientos:: Se realizan sesiones en grupos de 6 alumnos, con frecuencia semanal, a lo largo de todo el proceso formativo.

6.5. **T** tiempo Libre

Objetivos:

- Adquirir hábitos positivos de aprovechamiento y disfrute del tiempo libre.
- Fomentar el interés por actividades y modos de relación imaginativos y saludables.

Procedimientos:: Se realizan actividades continuadas a lo largo de todo el año. Fiestas, excursiones, campeonatos, etc... tanto en jornada formativa como en fines de semana.

6.6. Familia

Objetivos: Apoyar a las familias en sus funciones educativas y en la creación de un buen clima de convivencia familiar.

Procedimientos:: Se realizan reuniones grupales para tratar temas monográficos, y reuniones individuales para hacer seguimiento conjunto del proceso formativo y orientación de las relaciones educativas y familiares.

6.7. Tutorías

Objetivos: Acompañar al joven durante todo el proceso formativo y apoyarle en las necesidades de toma de decisiones, relaciones familiares, relaciones con iguales, compromisos con su programa formativo, hábitos de vida, etc...

Procedimientos:: Mediante entrevistas individuales con su educador de referencia una vez al mes y cuando surge la necesidad.

6.8 Acceso al siguiente programa: PIL (Programa de Inserción Laboral)

Objetivos: Apoyar el proceso de búsqueda y mantenimiento del empleo.

Destinado no sólo a los chicos que han terminado la formación en Las Naves sino a todo joven que haya finalizado o abandonado los estudios en otros IES o Colegios del Corredor del Henares.

Procedimientos:

- Previo: Información y Evaluación
- Formación.- 1,5 horas diarias durante un mes.
- Búsqueda Activa de Empleo.
- Inserción Laboral.
- Seguimiento.

6.9. Transversalidad

No es ésta un área más sino que queremos reflejar aquí el hecho de que todos los objetivos mencionados más arriba no son exclusivos de cada área sino que se interrelacionan estrechamente siendo cada uno de ellos, a su vez, un área transversal a todas las demás y que por lo tanto exige la necesaria coordinación entre áreas.

7. ¿CÓMO SE HACE? METODOLOGÍA

Metodológicamente, podemos referirnos a varios principios que fundamentan y dan identidad a la intervención :

- Personalización /individualización.
- Implicación/responsabilidad de los destinatarios en el proyecto y, por extensión, a su entorno cercano.

- Concepción de las necesidades personales no sólo como carencia sino como posibilitador de cambio.
- Valoración del trabajo y del esfuerzo no sólo desde conocimientos y capacidades sino desde las actitudes.

La estructura metodológica del proyecto se configura en las distintas áreas de actuación y su desarrollo modular, lo que afecta no sólo a la programación sino al procedimiento o al sistema de *evaluación*. Con respecto a ésta, desarrollamos una evaluación continua, procesual y final donde existe diversidad de las fuentes evaluativas y, por tanto, plural ; además de ser multidireccional afectando a alumnos, agentes formativos, equipos, proyecto, y desarrollo de programación en general. De aquí la importancia de los soportes, registros e instrumentos de evaluación que recojan el trabajo y conclusiones respecto al reflejo y mejora de la acción : a nivel cuantitativo y cualitativo.

8. ¿QUIÉNES SOMOS Y CÓMO NOS ORGANIZAMOS? RECURSOS HUMANOS Y COORDINACIÓN

El equipo Educativo de Las Naves está formado por 13 profesionales contratados y unos 60 voluntarios/as

Los profesionales contratados son:

- ◆ Coordinador
- ◆ Administrativa
- ◆ Maestros de Taller 3
- ◆ Educadores 4
- ◆ Técnico de Inserción – Prospector de empleo

En el proceso de evaluación, diseño del programa individual y seguimiento tutorial participan el Educador de referencia del adolescente y el Maestro de taller. La Formación profesional (aprendizaje del oficio) corre a cargo del Maestro de Taller y las Tutorías a cargo del Educador.

La Formación básica, Habilidades sociales y Tiempo libre la realizan los Voluntarios coordinados por cada uno de los educadores. En otras áreas como son el PIL, Familia, FOL y el Programa de Acogida, también participan voluntarios con la coordinación del responsable de programa o del área.

Los participantes en cada área tienen reuniones periódicas con frecuencia según el área. El equipo completo de Las Naves (los profesionales contratados y los voluntarios que quieran asistir) se reúne semanalmente.

La periodicidad, contenido y sistematización del trabajo a través de equipos, hace necesario el siguiente ritmo de reuniones:

- ◆ Reunión semanal de todo el equipo docente (profesor técnico, maestro, profesores de apoyo) y no docente (administrativo, director del programa, psicólogo, trabajador social, pedagogo)
- ◆ Reunión de seguimiento de alumnos del Taller (semanal). Participan : pro-

fesor técnico, maestro, tutor de referencia (en caso de no ser los anteriores).

- ◆ Reunión tutorial mensual del tutor con el joven
- ◆ Reuniones de áreas de carácter semanal o quincenal (Formación básica, Tiempo. Libre, HH.SS, FOL, etc.).
- ◆ Reuniones de carácter no periódico tanto al interno como al externo, que requiera el desarrollo del programa.
- ◆ Reuniones con familias (mínimo carácter trimestral).

9. ¿CÓMO PARTICIPAN LOS VOLUNTARIOS?

9.1. ¿Por qué creemos en el voluntariado?

El alto número de voluntarios colaboradores con el proyecto obedece a estas razones fundamentales:

- ◆ La vocación que el proyecto tiene de implantación en la comunidad y de promoción de cambios sociales. Esto no sería posible sin la total apertura a la colaboración con personas y entidades comprometidas en la ayuda al adolescente en desventaja social.
- ◆ La opción salesiana cuenta siempre con la implicación de los propios jóvenes como agentes de dinamización y cambio social.
- ◆ La necesidad de ofrecer a los adolescentes valores y modelos de referencia personal distintos a sus referentes habituales.
- ◆ Las necesidades de ayuda integral, individualizada y ajustada a las peculiaridades de cada adolescente, no se pueden cubrir con los recursos ordinarios disponibles para estos proyectos socioeducativos.
- ◆ El equipo multiplica sus recursos, su riqueza creativa y sus fuerzas motivadoras con cada nueva colaboración.

9.2. ¿Quiénes son los voluntarios

La apertura del proyecto define por sí mismo la apertura a las personas que desean participar en él. Las vías de procedencia de los voluntarios suelen ser:

- ◆ Iniciativa propia: Por conocimiento de otros colaboradores o simplemente por haber oído hablar del proyecto.
- ◆ Bolsas de voluntariado: Parroquias, Centros Juveniles, Cáritas, Casa de la Juventud, CIDAJ ...
- ◆ Escuelas y Facultades Universitarias que conocieron el proyecto durante la realización de sus prácticas universitarias o por referencia de compañeros.
- ◆ Alumnos de prácticas de las Escuelas Universitarias de Educación Social y de Magisterio de Alcalá de Henares, del CES. D. Bosco, de la Facultad de Psicología (UAM y UCM), Facultad de Trabajo Social y de otros centros con los que se conciertan prácticas (Módulos de Integración Social, IES Bilbao, IES Complutense). Los consideramos también voluntarios pues participan en las activida-

des formando parte de equipos junto con otros voluntarios y se comprometen y sienten el proyecto como cualquier otro voluntario.

Para colaborar con el proyecto se pide el cumplimiento de pocos pero imprescindibles deseos personales:

- ◆ Deseo de aprender.
- ◆ Deseo de aportar experiencia, ilusión, ideas y tiempo a fines educativos y sociales.
- ◆ Deseo de trabajar en equipo.

El voluntario pone los deseos iniciales; el equipo ayuda a que se cumplan.

9.3 ¿Cómo se incorporan y participan los voluntarios en el Proyecto?

☐ ACOGIDA

Entrevista personalizada o en grupo, según la procedencia e intereses del voluntario, para:

- Informar sobre el Proyecto de Centro.
- Conocerse mutuamente.
- Expresar necesidades e inquietudes mutuas.
- Crear clima de confianza y sentido de pertenencia.

☐ FORMACIÓN

Se realizan cada semestre dos ciclos formativos, de cuatro sesiones de 1,5 horas de duración cada una, repetidos en dos turnos (mañana y tarde) para facilitar la asistencia. Sus contenidos son:

1. Proyecto Formativo y Social de Las Naves: Identidad, objetivos, destinatarios, metodología, organización, recursos materiales y personales, áreas de actuación,
2. El momento evolutivo del adolescente en sus dimensiones psicoafectiva, familiar, social, grupo de iguales, educativa, ...
3. La relación educativa adulto - adolescente: El vínculo afectivo y las normas y límites.
4. Habilidades de comunicación y resolución de conflictos
5. Didáctica y motivación en el proceso enseñanza - aprendizaje.

A estas sesiones se han añadido otras tres sobre mediación para la resolución de conflictos entre adolescentes.

Durante este último año, estos cursillos de formación se han abierto a las Asociaciones que trabajan con voluntarios y bolsa de voluntariado del Ayuntamiento.

Además de estas sesiones imprescindibles, los voluntarios están invitados siempre a participar en las jornadas de formación permanente del equipo de profesionales, ya sea en jornadas de fin de semana (tres al año) o en las reu-

niones de carácter semanal en el Centro.

❑ INCORPORACIÓN AL ÁREA DE ACTUACIÓN

Después del proceso de formación, o antes según el momento de llegada y/o según las necesidades del proyecto y del voluntario, se inicia la elección y participación en alguna de las áreas de intervención que hemos descrito anteriormente:

- Formación Básica.
- Habilidades Sociales.
- Ocio y Tiempo libre.
- Programa de Inserción Laboral.
- Familia.
- Otros programas monográficos: Educación para Salud, Aprender a Pensar, Afectividad y Sexualidad, Informática ...

❑ COORDINACIÓN DE EQUIPO

En cada área se forma un equipo de trabajo formado por voluntarios y un educador. Este equipo realiza la programación y evaluación. La intervención de los voluntarios se realiza de manera individual o en pequeño grupo según el área.

El programa y la memoria de evaluación del área se incorporan a los programas y memorias generales de Las Naves. Así mismo, los programas y evaluaciones individuales de los alumnos son aportados a su educador referente para enriquecer su acción tutorial.

Los voluntarios participan, si lo desean, en las reuniones generales semanales, especialmente en las fases de programación y de evaluación.

❑ SEGUIMIENTO Y APOYO

- *Equipo:* En la mayoría de las reuniones de cada equipo y en función de su madurez y autonomía, está presente el educador responsable del área. Este anima y orienta la coordinación, programación, acción y evaluación de manera que no sólo se cumplan las líneas metodológicas e ideológicas del proyecto de centro sino que también este se enriquezca.

- *Individual:* El educador responsable del área también realiza la orientación individual al trabajo del voluntario en los ámbitos técnicos y en los ámbitos de integración en el equipo, motivación, compromisos personales y satisfacción personal.

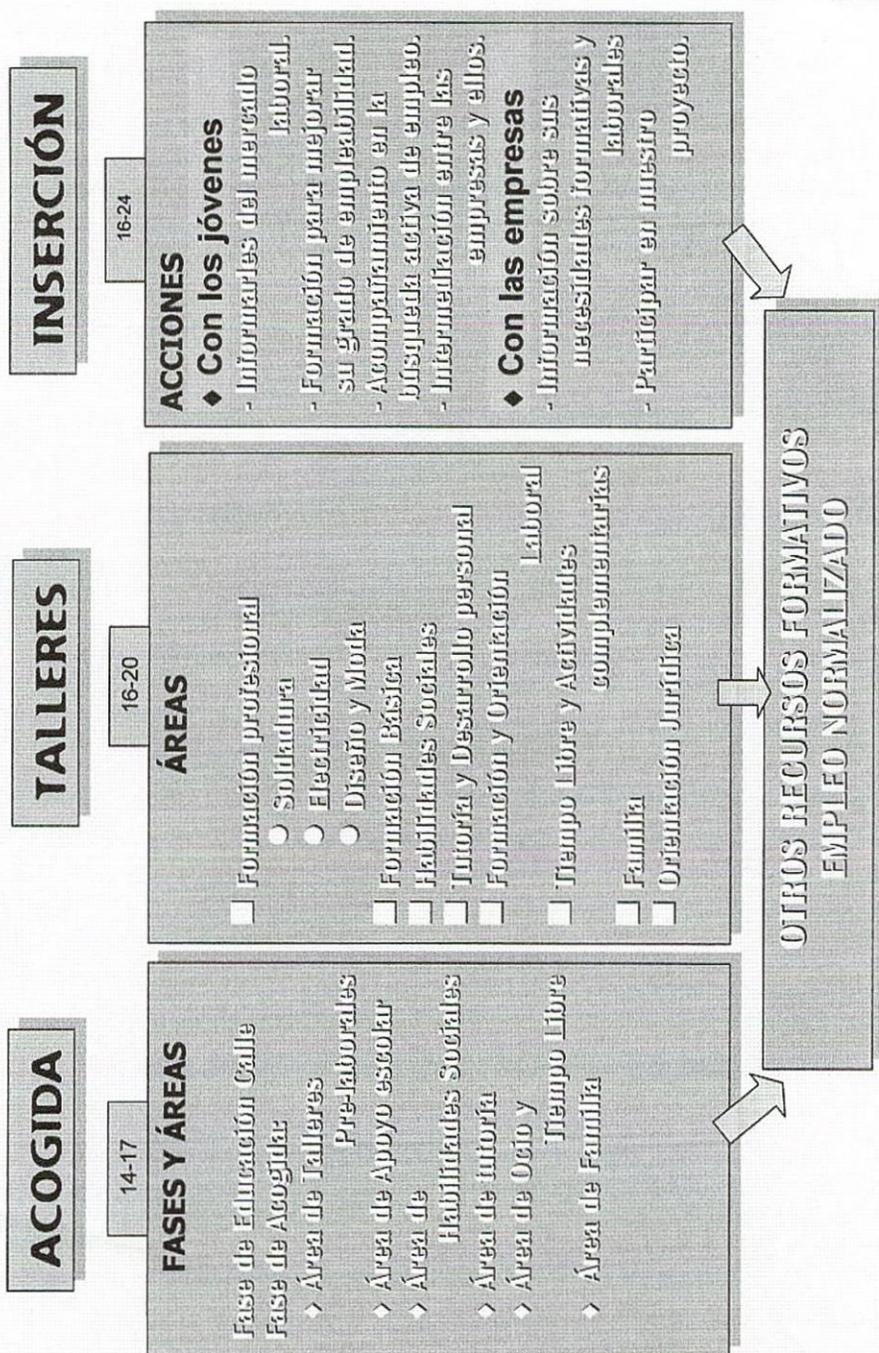
❑ ACREDITACIÓN

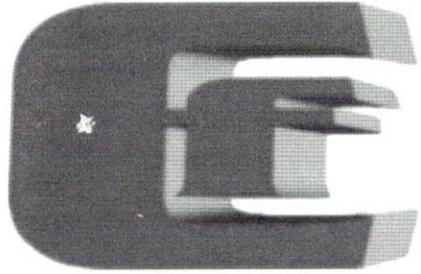
Los voluntarios que están realizando las prácticas reciben una acreditación y evaluación final de su trabajo.

También todos los voluntarios que lo desean reciben un certificado de colaboración en el proyecto.

TALLERES SOCIOPROFESIONALES LAS NAVES

PROGRAMA GLOBAL DE INTERVENCIÓN





GRANJA-ESCUELA “EL ENCINAR”

Marta Gutiérrez Sánchez*

RESUMEN

Con un estilo vivencial y muy personal, la autora describe el trabajo educativo que se lleva a cabo en la Granja Escuela “El Encinar”. Ésta se presenta como una experiencia y un recurso de educación ambiental no formal en el medio natural, con el estilo propio de los proyectos educativos salesianos.

ABSTRACT

With a very living and personal style the author of this article describes the educational work performed at the farm-school “El Encinar”. It is shown as an experience and a resource in non-formal environmental education within a natural means, where the Salesian spirit is present in the whole project.

1. INTRODUCCIÓN

Ignoraba lo que era una Granja Escuela. ¡Bueno! Sabía lo que era una Granja o por lo menos en que consistía porque gracias al destino, he tenido la gran suerte de poder ir desde pequeña a pasar las vacaciones a un pueblo donde he visto muchas cosas que los “niños de ciudad” no han podido ver nunca como son las vacas, ovejas, caballos, conejos, cerdos... o simplemente subir por la montaña a dar una vuelta, pudiendo observar la naturaleza: árboles, plantas, piedras, riachuelos, corrientes de agua...

También sabía lo que era una Escuela. Pero a pesar de haber oído hablar de las Granjas Escuela, nunca había estado en una y no sabía exactamente en lo que consistían.

Durante las prácticas de Magisterio, llegó mi gran día de suerte, la propuesta de ir a una Granja Escuela con los niños del colegio. ¡Por fin iba a estar en una!

La experiencia fue increíble en todos los sentidos, ver el trabajo que allí se reali-

* Diplomada en Magisterio y Licenciada en Psicopedagogía. Es Coordinadora en la Granja Escuela “El Encinar”.

zaba con los niños, ver cómo los niños aprenden de una forma diferente a la “tradicional”, observar cómo disfrutaban jugando y al fin y al cabo adquiriendo nuevos conocimientos de forma activa, estar con ellos como referencia, participar en alguna actividad, conocer la labor de otros educadores o monitores dentro del mismo campo de la educación y, cómo no, el mero hecho de estar en la naturaleza y conocer a los animales dentro de un ambiente de tranquilidad y serenidad. En definitiva, experimentar otro tipo de vida.

Si antes había comentado que había llegado mi gran día cuando fui a la Granja Escuela, unos días después no sabría decir lo que había llegado cuando me llamaron para trabajar en aquella granja. Tenía sentimientos confusos entre la incredulidad y la alegría y la satisfacción de poder desarrollar allí mis aprendizajes y por supuesto de poderlos ampliar a través de la experiencia. Por supuesto no dije que no y la verdad es que después de estar trabajando allí dos años la motivación sigue siendo la misma.

Nunca se aprende lo suficiente, pero cada vez se enriquece uno más.

Por la Granja pasan cientos de niños que no dejan de sorprender. Cada niño es un mundo y tiene su *status* social, pero todos tienen sus problemas, fallos y virtudes, y de todos se aprende algo nuevo.

El trabajo en equipo, del que tanto se oye hablar en la actualidad es una realidad. Si existe competencia es una competencia sana que nos lleva a mejorar cada día, pero ni siquiera lo llamaría así. Es un “trabajo” en el que uno no se puede dormir y despierta la creatividad, la imaginación y por supuesto las ganas de innovar constantemente.

Además los demás educadores y compañeros aportan nuevos conocimientos que enriquecen mucho más.

Es esencial que el grupo de educadores tenga buenas relaciones porque el tiempo de convivencia a veces es largo y por supuesto nada puede afectar a la labor que se realiza con los niños. Para ello el apoyo de los compañeros en todo momento debe estar presente, ante el cansancio o ante problemas personales que todos podemos tener y es importante, cuando se está fuera de casa mucho tiempo, tener en quien apoyarse.

Existe mucha gente que no ha oído hablar de las granjas escuelas, otra mucha que sí tienen conocimiento de que existen, pero no saben realmente qué funciones cumplen como tal, y otra minoría que saben en qué consisten y lo positivas que son para complementar la formación de la escuela ordinaria.

Entre los que las desconocen, se cree que una granja escuela es sólo un sitio de recreo donde además se pueden ver a los animales como si del zoológico se tratara, es decir como si fuera una exposición en la que se retratan con su animal favorito y ya está.

Pues bien, una granja escuela es una granja normal con un sentido pedagógico, de ahí, la palabra añadida a granja: *escuela* ¿Qué quiere decir esto? En ella los niños aprenden a respetar el medio ambiente de forma activa; trabajan dando de comer a los animales, en el huerto... y, a través de la observación directa, adquieren conocimientos que sólo habían visto de forma teórica; todo esto se complementa con un sinfín de talleres y actividades que además de ser entretenidas, educan en la amistad, el trabajo en equipo, en la autonomía personal, en

las relaciones interpersonales, etc... es decir se dirigen hacia la formación íntegra de la persona.

En la granja escuela trabaja mucha gente, cada uno se encarga de una determinada cuestión: mantenimiento y cuidado de la granja, de los animales, del huerto, de las plantaciones; trabajo administrativo; mantenimiento de infraestructuras y de la parte educativa.

En este artículo, hablaré de una granja que conozco de cerca, y en la que la gente que allí vive y trabaja *la considera una forma de vida*: es la Granja Escuela "El Encinar", que, como todo Centro Educativo, tiene su ideario. El Encinar consta de *un ideario salesiano* de amabilidad, acercamiento, razón, fe, amor, basado en el *Sistema preventivo de Don Bosco*, respetando a la persona.

2. ¿QUÉ ES UNA GRANJA - ESCUELA?

2.1. Una Granja Escuela es una forma de vida.

"El desconocimiento de las consecuencias de nuestras actuaciones, nos lleva en muchos casos, a intervenir en el medio produciendo en él alteraciones y desequilibrios, tanto sociales como naturales de gran importancia. No estamos implicados en el entorno, vivimos en él, pero no tenemos clara la dependencia de él." (GONZÁLEZ, 1995: 113)

Mosquera define Granja - Escuela como: Equipamientos "de *iniciativa privada o dependientes de organismos o instituciones, a partir de su ubicación en el medio rural, pretenden, con sus actividades, el acercamiento del niño a ese medio, el despertar de una conciencia ecológica global en el contacto directo con la realidad de un modo manual y el desarrollo de una convivencia dentro de marcos de libertad y autonomía.*" (MOSQUERA, 1985: 86)

2.2. La Granja Escuela es un Centro Educativo de Investigación Pedagógica.

En él se experimentan los contenidos teóricos del proceso curricular de determinadas áreas y otras veces indeterminadas: "*currículum oculto*", para que no queden aparcadas en conocimiento meramente especulativos, desconectados de toda experiencia.

La sociedad en la que vivimos, la tecnificación, el actual ritmo de vida hace que el niño este encerrado en una burbuja urbana y hacen que pierda admiración y conocimiento del entorno natural. De ahí que no sea extraño que cuando se dice a un niño que dibuje una vaca la pinte de morado, como la de Milkibar, puesto que es la única vaca que han visto.

La Granja - Escuela ofrece contenidos y procedimientos que despiertan en los alumnos los valores ecológicos y los principios que definen y respetan el medio natural.

2.3. La Granja - Escuela es también un Medio de Renovación Pedagógica.

En ella el alumno adquiere conocimientos a través de la observación directa y de la experimentación, que el aula "tradicional" no permite por las mismas dificultades que conlleva. Puede ser un marco idóneo para generar y desarrollar, ade-

más de la adquisición de conocimientos, actitudes y valores positivos y “naturales” que complementan el estudio en el Centro Escolar.

2.4. La Granja - Escuela es un ámbito de referencia de valores.

Capaz de crear la necesaria conciencia crítica ante el deterioro natural, la crisis ambiental global, la degradación de la convivencia y la salud.

“La estancia en la Granja - Escuela lleva implícito un modo de actuación en el entorno, una forma de solucionar los problemas, de relacionarse, de convivir, que va a transmitir unos valores y actitudes en muchos casos nuevos; la concienciación sobre los problemas ambientales, participación responsable en la solución de problemas, solidaridad, hábitos democráticos, etc.”

“La experiencia de ‘conocimiento’ directo del medio rural es una vivencia valiosísima para los niños, cuando se les permite desarrollarla en buenas condiciones. Los establos, la huerta o los talleres constituyen un torrente de estímulos emotivos y cognitivos. Pero lo es tanto más la oportunidad de convivir fuera del ‘paraguas’ familiar o escolar, un nuevo contexto de relaciones, un nuevo espacio físico... la posibilidad de autonomía y de lo no estructurado.” (SERRANO, 1995: 56)

3. DESTINATARIOS

La Granja - Escuela tiene una población muy diversa – alumnos de infantil, primaria, E.S.O, bachillerato, universitarios, maestros, educadores – y además oferta actividades específicas en torno a diversos ámbitos: medio ambiente, conocimiento del medio: ganadería, agricultura, transformación de productos y creatividad. Todo esto se complementa con otro tipo de actividades y con la disposición de otro tipo de recursos didácticos: juegos, biblioteca, etc.

4. METODOLOGÍA

En la Granja - Escuela “el Encinar” se ofrece *un método globalizador, creativo, personalizado y socializador*, basado en las teorías de la psicopedagogía diferencial y evolutiva, sin olvidar la intuición, la creatividad y la espontaneidad tan propias de este tipo de experiencias educativas.

Es un Método *activo*, basado en la investigación individual y grupal que supone una lógica estructuración del pensamiento y un análisis de la realidad. Se apoya también en la *motivación* al trabajo, la *colaboración* con el grupo, la *observación* de los comportamientos individuales y grupales para analizarlos, orientarlos y elegir las estrategias adecuadas en cada momento, para que los alumnos se identifiquen con las actividades que realizan y los valores y actitudes que las animan.

5. ACTIVIDADES

Las actividades que se realizan en EL ENCINAR pueden agruparse en torno a cuatro grandes “tiempos” de la permanencia del alumno, normalmente de una semana, en ella.

Son los siguientes:

- Tiempo de contacto con la Naturaleza.
- Tiempo de trabajo en Talleres.
- Tiempo de estudio en el Aula.
- Tiempo de juego y diversión.

6. LA EVALUACIÓN

La evaluación es parte del proceso y del mismo método de esta Granja - Escuela para valorar la consecución de objetivos. Revisan continuamente los contenidos impartidos, los procedimientos empleados y los valores ofertados en las actividades de los alumnos.

La evaluación permite reorientar los aspectos educativos cuando sea oportuno y modificar aquello que sea necesario para lograr las intenciones educativas señaladas en la programación. Se trata de realizar una evaluación cualitativa más que cuantitativa. A este proceso evaluador deben someterse:

- ◆ *La misma Granja - Escuela y su Equipo Educativo*, sometiendo a autocrítica el sistema educativo y pedagógico de todo el proceso, para valorar la realización de esta programación y analizar las conclusiones pedagógicas contrastadas con la experiencia. Esta evaluación se hará al final de cada trimestre.
- ◆ *Los mismos Alumnos* mediante una autoevaluación realizada por medio de una encuesta - test y el equipo didáctico y educativo para valorar el proceso de aprendizaje del alumno en la semana de permanencia en la Granja. Se envía a cada centro de origen la evaluación general del grupo, si la solicitan.

7. CONCLUSIÓN

"En el marco de sus iniciativas, la Granja - Escuela 'El Encinar' se presenta como una experiencia y un recurso de educación ambiental no formal en el medio natural, que, a través de sus actividades, pretende ser apoyo y refuerzo de la educación institucionalizada formal.

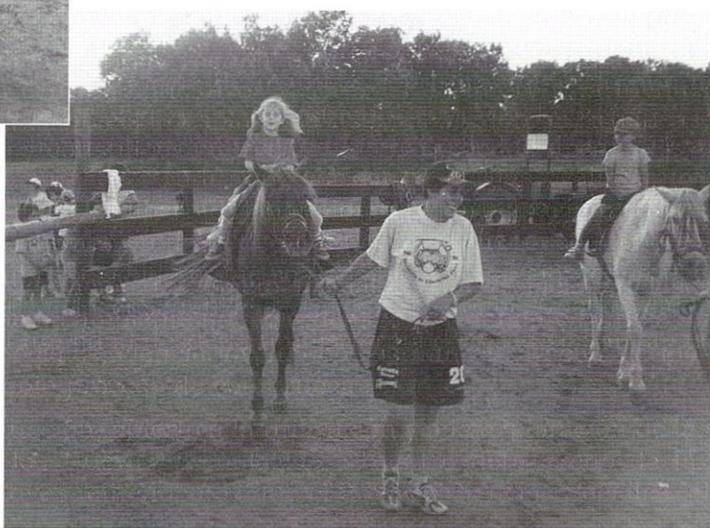
Quiere generar con su práctica educativa una conciencia ecológica y medioambiental orientada a percibir las relaciones del ecosistema terrestre, la función y situación del ser humano, así como la necesidad inmediata del cambio de actitudes y valores en las relaciones cotidianas con el Medio Ambiente circundante." (SERRANO, 1996: 74)

BIBLIOGRAFÍA

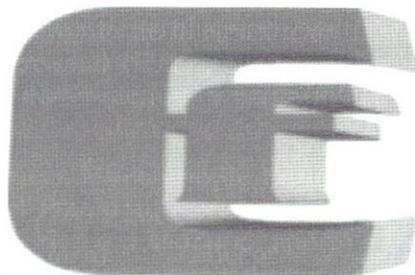
- MOSQUERA, M^a. J.(1985). Las Granjas Escuela como recurso de Educación Ambiental no Formal. Situación actual en España. Memoria de Licenciatura. Universidad de Santiago de Compostela.
- GONZÁLEZ BRAVO, F. J. (1995). Master en Educación Ambiental. Módulo 11. Málaga: Ed. I.I.E.

SERRANO, A. (1995) . La Granja – Escuela, una experiencia educativa, en “ Monitor Educador “.

SERRANO GARCÍA, A. (1996).La Granja Escuela “El Encinar”, un Centro de Educación Ambiental.



ENSEÑAR INGLÉS COMO PROYECTO HUMANITARIO: DESARROLLO DE UN PROGRAMA EN LA ANTIGUA YUGOSLAVIA



Jesús García Laborda *

RESUMEN

Este artículo muestra cómo se llevó a cabo un programa de enseñanza de inglés en la antigua Yugoslavia, en las diferentes instituciones salesianas en las naciones creadas después de la guerra de los 90. El artículo describe los procesos metodológicos y de instrucción llevados a cabo en un periodo de 4 años. También facilita unas líneas directrices aplicables a las aulas españolas basadas en dichas experiencias. El mensaje final es de esperanza abierta a los valores humanos y educativos y enfatiza la importancia de la fe y del amor en la educación.

ABSTRACT

This article shows the implementation of an English Language programme in the former Yugoslavia by different Salesian institutions in the new nations created after the wars in the nineties. The article describes the methodological and instructional procedures undertaken in a 4-year age period. It also provides some guidelines applicable to the Spanish lessons drawn from these experiences. The final message is an open hope of the human and educational values and stresses the importance of faith and love in education.

1. INTRODUCCIÓN

En el número dos de esta revista se mencionó la labor educativa de la ONG Madreselva en favor del desarrollo de la persona. En dicho artículo se mencionaba la promoción de la cultura. En efecto, la asociación realiza este trabajo en cuatro continentes. Este trabajo describe uno de esos proyectos en Europa: cómo se ha ido llevando a cabo a lo largo de los veranos de 1997 al 2000.

A finales del año 1996, Madreselva recibió una petición de ayuda económica para la construcción de una casa en Zagreb (Croacia) para las huérfanas de la guerra entre serbios y croatas cuyo resultado fue la muerte de más de 10000 croatas y una cantidad indeterminada de serbios. La petición incluía también el envío de uno o dos voluntarios que ayudasen en la educación de dichas estudiantes y faci-

* Licenciado en Filología Inglesa y Doctor en Lingüística Inglesa. Es profesor en el Colegio Jesús de Barajas.

litase la inserción de la comunidad salesiana en el barrio deprimido de Jarum.

Tras los primeros contactos se decidió enviar un voluntario para que enseñase inglés y una voluntaria que actuase como agente de desarrollo para las personas necesitadas de la zona. En el verano de 1997 se envió al profesor de inglés y a la agente de desarrollo.

2. EL PROGRAMA LINGÜÍSTICO

Resulta casi innecesario decir que un país en vías de desarrollo, una nueva nación, como Croacia en aquel momento, requiere que sus ciudadanos sean capaces de expresarse ante los numerosos inversores, tropas de pacificación (SFOR), u observadores de la ONU. Por eso, se decidió plantear un programa de enseñanza de inglés para hablantes de otras lenguas.

Considerando esta necesidad y que, en principio, el profesor no tenía conocimiento alguno de la lengua croata era evidente que debería ser consciente de su propia realidad y de su papel en el programa. Así, era claro que el profesor sería representante de una organización sin ánimo lucro, entregado a un trabajo poco reconocido, representante de una cultura diferente de la de sus estudiantes, que traería una metodología diferente, e incluso, que su personalidad sería muy diferente de la de sus alumnos (como lo era su realidad y situación socioeconómica). En cuanto a los estudiantes, eran de edad variable entre 4 y 56 años con unas necesidades muy diferentes que iban desde el puro placer del aprendizaje hasta la necesidad de mejorar sus habilidades orales debido a su propio trabajo. También variaban las expectativas de los estudiantes tanto en la metodología como en los resultados que se iban a obtener. Muchos suponen que los resultados deben ser similares a los obtenidos en el colegio (tanto en sentido positivo como negativo) pero la realidad es que, desde el principio, se tuvo en mente que era importante que los alumnos fueran conscientes del beneficio de tener un profesor con el que tuvieran que comunicarse en inglés y de que las interacciones en croata, por consiguiente, se verían reducidas al mínimo. Una parte considerable del éxito que ha tenido este programa inicialmente en Croacia en los veranos de 1997, 1998 y 2000, se debe precisamente a haberse conseguido un aprovechamiento de las clases bajo estas premisas.

3. COMIENZO DEL PROGRAMA

El mismo día de la llegada del profesor a la comunidad de Jarum se reunió con todos los alumnos y se procedió a la separación de los mismos en 5 clases: tres de niños (de acuerdo a su edad) y dos de adultos (según su conocimiento previo del inglés). También se siguieron los siguientes pasos: a) organización de los horarios (incluyendo descansos); b) asignación de materiales previamente cedidos de forma gratuita por las editoriales Longman, Heinemann y Oxford University Press (en la actualidad, los cursos utilizan materiales Richmond-Santillana y Heinemann); c) asignación de contenidos, enfoques y metodología de cada grupo; d) preparación de elementos de control de aprendizaje; y e) creación de entornos lúdicos para encuentros en inglés (fiestas, cine-forum, etc.).

A través de la reunión, se formaron clases de entre 6 y 12 alumnos cuya asisten-

cia se situó en torno al 80% a lo largo de las cuatro semanas del curso. Los grupos 1 (5 a 7 años) y 2 (7 a 11 años) no utilizaron libro de texto alguno sino materiales creados por el propio profesor; mientras que el 3 (12-15), 4 (adultos de nivel bajo) y 5 (adultos de nivel intermedio y avanzado) seguían libros adaptados a cursos de verano. En cuanto a las clases, aquel primer año tenían ciertos problemas de equipamiento que han sido solventados a lo largo de los años, pero resultó interesante realizar las clases de los adultos sentados en sofás con una taza de café y las de los niños en el jardín asentados en el suelo con una simple pizarra. Este tipo de entornos tranquilizó a los alumnos y aumentaron la motivación. En cuanto a los periodos lectivos, las clases de los grupos 1 y 2 eran de 50 minutos mientras que las de los otros grupos eran de dos periodos de 40 minutos con un descanso de 10 entre cada uno de los mismos.

4. METODOLOGÍA

En cuanto a la metodología se siguieron tres procesos bastante diferentes:

- *Grupos 1 y 2:* seguían un método basado en la adquisición de léxico básico a través de la interacción del cuerpo, dibujos, canciones, teatro y marionetas, canciones, etc.
- *Grupos 3 y 4:* prestaban un interés especial a la comunicación escrita en sus hogares mientras en clase el tiempo se dedicaba a actividades orales con pequeñas explicaciones gramaticales y revisión de ejercicios así como abundancia de situaciones de role y canciones.
- *Grupo 5:* se centraba en la discusión de temas de índole profesional a través de grabaciones y, cuando era posible, visionado de vídeos.

A los estudiantes de los grupos 3, 4 y 5 se les pidió que se presentasen con una pequeña historia personal de manera que así se reflejara su propia personalidad y se observara su capacidad lingüística inicial. También se les pidió que hicieran una pequeña tarea escrita (postal, historia, cómic, etc.) donde se advirtiese su habilidad escrita. Una de las cosas que resultó extraordinariamente compleja en este curso fue aprender a utilizar recursos no verbales con los que habitualmente cuenta el profesor como el contacto visual y las expresiones corporales además de la distancia social esperada entre maestro y estudiante (mucho mayor que en España). De hecho, los estudiantes croatas esperaban una división de la clase en cuanto al terreno del profesor y del alumno que rompiera con el estilo generalizado de atención personalizada seguido en nuestro país. Sin embargo, la comunicación no verbal es esencial en la enseñanza especialmente cuando profesor y alumno no participan del mismo idioma natural. La gran ventaja es que, dada esta situación, la lengua a utilizar es el inglés tanto dentro como fuera de clase y la experiencia de aprendizaje es continuada tanto dentro como fuera. Otra cuestión difícil de evitar pero necesaria es que el profesor actúe al mismo nivel que los estudiantes y, siempre dentro de lo posible, no monopolice la atención. Así se reduce la tensión y los estudiantes se ven forzados a estar en continuo estado de atención.

En lo referente a la corrección de errores, era fundamental un grado de flexibilidad (no olvidemos que el profesor tampoco era nativo) y cuando éstos se producían en un intento genuino de comunicación no siempre eran corregidos, mien-

tras que en actividades controladas el rigor era mucho mayor. De ninguna manera se criticaba el error o se hacían comentarios sobre el mismo. Los métodos más utilizados eran el parafraseo y las preguntas para que el propio alumno fuera capaz de corregirse a sí mismo; también se promocionaba la corrección a través de los compañeros de manera que el profesor no fuera centro de atención ni evaluador sino simple promotor de la comunicación. También se conseguía que los alumnos no mostraran una ansiedad excesiva y no tuvieran miedo a comunicarse de cualquier manera posible.

Otra preocupación fundamental era conseguir que la clase estuviera lo más culturalmente contextualizada posible. Para ello, se utilizaban anotaciones, posters, instrucciones, abecedario, listas de preguntas útiles para la comunicación, cartas con verbos irregulares y esquemas de pronunciación. También ayuda mucho una tablilla con los anuncios de los eventos y cosas importantes de recordar en inglés cerca de la puerta. En nuestro caso, se añadió un corcho con recortes, chistes y otras piezas escritas de prensa y publicidad de habla escrita.

Con el fin de que los alumnos pudieran seguir su trabajo después de la clase se hicieron pequeñas tareas escritas y de investigación y algunos grupos de estudiantes realizaron proyectos según sus propios intereses (tales como un periódico, una maqueta de la ciudad del futuro, un tebeo, etc.) que luego fueron expuestos en clase tanto en exposición como oralmente en inglés.

Finalmente, se animó a los estudiantes a sacar libros de lecturas graduadas, cedidos por las editoriales antes citadas, del centro según su propio interés. No quisiera cerrar esta sección sin mencionar al posible lector que las editoriales siempre están dispuestas a ceder libros ya descatalogados que ocupan sitio en sus almacenes y no pueden ser comercializados.

5. DESARROLLO POSTERIOR DEL PROGRAMA Y RESULTADOS OBTENIDOS

Tras el primer año del programa en el centro de las HH. Salesianas en Zagreb (Croacia) y en el campamento de Liboje (Eslovenia), donde además se incluyeron algunas actividades deportivas y artísticas en inglés, el año siguiente se extendió el programa a la comunidad de HH. Salesianos de Bosnia-Herzegovina (Zepce) y a un campamento en Yugoslavia (Voyvodina) aunque para ello la actividad en los campamentos se redujera a una semana manteniéndose cuatro semanas tanto en Zagreb como en Zepce.

En el año 1999 el profesor que había llevado a cabo los trabajos anteriormente descritos no pudo viajar por lo que se canceló en todos los sitios excepto en Zepce donde el trabajo lo realizó un profesor local que siguió las notas y materiales utilizados en el curso precedente. Finalmente, en el verano de 2000 solamente se realizó en Zepce durante 3 semanas.

El resultado es que se han beneficiado de esta experiencia docente un total de 217 estudiantes de cuatro países diferentes habiéndose producido un hermanamiento entre algunos de ellos, especialmente entre la comunidad de Bosnia-Herzegovina, Eslovenia y Croacia, por un lado, y la de Yugoslavia y Eslovenia, por otro. Los alumnos han mostrado siempre su gran satisfacción tanto con el apren-

dizaje como con la metodología utilizada lo que ha servido incluso para desarrollar de manera considerable tanto los recursos como la aportación que recibe de la ciudad el club juvenil de Zepce que colabora estrechamente con la comunidad Salesiana local y que es la que, a su vez, le cede las instalaciones. En cuanto a los recursos cedidos por las editoriales colaboradoras superan los 100 kilos de libros tanto en Zagreb como en Zepce.

6. IMPLICACIONES PARA LA ENSEÑANZA EN ESPAÑA

A través de esta experiencia se obtuvieron las siguientes conclusiones que son aplicables a nuestros centros en España:

- La clase se puede impartir íntegramente en la segunda lengua en que los estudiantes sean capaces de comprender las estructuras más sencillas y las instrucciones en clase. En este caso, es conveniente que los profesores permitan que los alumnos se comuniquen unos a otros las dudas que se prefiere no contestar como instructor.
- Es importante establecer lo antes posible una lista de vocablos y frases que los estudiantes puedan utilizar como base de su aprendizaje, que facilite la comunicación más sencilla. Con el fin de incrementar el vocabulario se puede intentar enseñar entre siete y diez palabras nuevas cada día. Esta cantidad permitiría al alumno aprender unos cinco mil vocablos durante su enseñanza obligatoria.
- Utilizar recursos sencillos como fotografías, materiales reales, etc. y tener en el vídeo y el DVD (cuando sea posible) dos herramientas que fomenten no solamente la comunicación y la comprensión auditiva sino las formas de vivir, las costumbres y los rasgos culturales de la vida diaria o la forma de enfocar el mundo en otra cultura.
- Perder el miedo a que una clase haga ruido. Una clase silenciosa no significa una clase óptima (¡aunque ayude!); conviene hacer del aula un ente vivo y dinámico aunque controlado.
- Hacer caso de las actitudes de los estudiantes y negociar con ellos continuamente (cuando sea posible en la segunda lengua).
- Trabajar continuamente en grupos de 2 ó 3 personas. Promover los proyectos sencillos y organizarlos por su interés con una exposición pública en inglés donde se explique qué se ha realizado, cuál es su gestación y de qué manera ha participado cada persona.
- Fomentar el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomas, facilitar y desdramatizar la corrección de errores y promover la responsabilidad personal por el estudio.
- Ser fiel a uno mismo sabiendo que cualquier metodología es buena y complementaria a las otras que se usan en el mismo colegio y que no las hay mejores o peores sino que hay mejores o peores docentes.
- Tener fe en los resultados del trabajo a medio y largo plazo y, por ello, vivir con alegría y con fe los progresos de los estudiantes sabiendo que el profesor nunca llegará a ver un producto acabado.

7. CONCLUSIÓN

Independientemente de donde se trabaje, la fe en el trabajo y en las personas es necesaria para el progreso de los alumnos ya sea en la segunda lengua o en cualquier otra asignatura. Amar y querer no son garantías de éxito pero son lo fundamental en la enseñanza.

La experiencia educativa presentada en estas líneas es simplemente una pequeña muestra del trabajo intenso que realiza Madreselva en medio mundo. Como en este caso, lo verdaderamente importante es la entrega de tantos cientos de voluntarios como han pasado por la asociación dando lo mejor de sí: su tiempo. Sin duda, independientemente de la preparación de cada profesor, lo que más se aprecia del voluntariado en las comunidades de llegada es el tiempo y el amor. Para finalizar quisiera aportar una anécdota que ilustra esto. Recuerdo que en una ocasión, al concluir mi primera visita a Croacia dos estudiantes emigrantes de Bosnia que vivían con otras tres personas en un piso de apenas 30 metros cuadrados me agradecieron que hubiera estado allí no por la clase sino por la esperanza de saber que había gente que se preocupaba de otros sin fines personales.

Para mí, la cuestión es sencilla. Tratemos de usar la educación para que el mundo sea, ya en España ya en cualquier otro sitio, un lugar donde todos aprendamos, amemos y vivamos. El mundo espera voluntarios para el desarrollo de la persona a través de la educación, pero espera mucho más algo tan sencillo como que todos queramos ser simplemente eso, humanos.

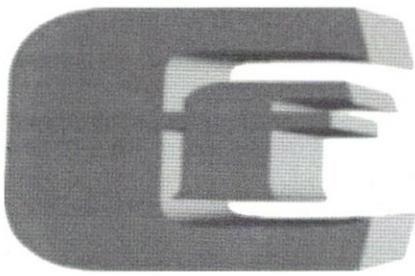
BILBIOGRAFÍA BÁSICA

- DAWSON, N. (1990). *Teaching on Holiday Courses*. Inglaterra: Essex: Longman.
- GARCIA LABORDA, J. (1999). «El uso de la traducción en COU». *Lengua y Cultura: Estudios en torno a la traducción*, 269-275.
- GARCIA LABORDA, J. (1999). «Tercer Mundo y Aula de Idiomas». *Revista FERE*, 421.
- GARCIA LABORDA, J. (2000). «Nuevos retos para un nuevo milenio: La enseñanza de valores humanos en el aula de inglés». *ELT 1999: A Space Odyssey*, 131-138.
- HEAD, K. Y TAYLOR, P. (1997). *Readings in Teacher Development*. Cambridge: Heinemann.
- HOUSE, S. (1997). *An Introduction to Teaching English to Children*. Londres: Richmond Publishing.
- LOWES, R. y TARGET, F. (1998). *Helping Students to Learn*. Londres: Richmond Publishing.
- RICHARDS, J.C. y LOCKHART, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre le enseñanza de idiomas*. Madrid: CUP.



Ventana

Abierta...



El CES Don Bosco apuesta por un estilo de enseñanza universitaria donde la instrucción y la investigación se integran en un ambiente de formación humanística y de convivencia armónica entre todos sus miembros. En esta sección presentamos, por una parte, algunas de las actividades que el centro ofrece y que se han realizado en los últimos meses, y por otra, informaciones y comentarios sobre aspectos de interés educativo. En las primeras está reflejada la vida de nuestro centro y en las siguientes nuestras inquietudes personales, sociales y educativas.

... al Mundo

- Comisión de relaciones internacionales (C.R.I.).
- Estamos en el año Europeo de las Lenguas
- La coeducación en el sistema educativo

... al Compromiso Social en el decenio de la paz

- Entrevista a Ana Santero, voluntaria en Honduras y El Salvador
- La Literatura Juvenil y los Derechos Humanos
- El ACNUR y los refugiados
- El CES Don Bosco compañero de la UNESCO

... al Intercambio educativo

- "La enseñanza-aprendizaje de idiomas desde edades tempranas.
- Resumen de la encuesta realizada en Aula 2001
- En clave de *calid@d*: La dirección escolar

El CES Don Bosco en el I Congreso Nacional: "La ciencia en Ed. Infantil y Primaria"

- Colaboraciones con el Instituto Español de Biofeedback

... a la Comunidad Educativa

- Sensaciones
- Graduación de la 1ª Promoción de Psicopedagogía
- Becas Sócrates: "Una experiencia inolvidable"
- "Rumbo a Suiza"

COMISIÓN DE RELACIONES INTERNACIONALES



CURSO INTERNACIONAL DE FORMACIÓN PARA PROFESORES DE EDU- CACIÓN PRIMARIA

El C.E.S. Don Bosco ha acogido, durante la semana del 21 al 25 de Mayo, este curso organizado por la Subdirección General de Programas Europeos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en colaboración con la Agencia Española de Cooperación Internacional del Ministerio de Asuntos Exteriores.

Los integrantes del curso pertenecen a países iberoamericanos, europeos y africanos: Perú, Guatemala, Bolivia, Angola, México, El Salvador, Argentina, Rumania, Chile, Uruguay, Guinea Ecuatorial, Honduras, Panamá, Colombia, Cuba y Ecuador.

Las ponencias que se han desarrollado durante la semana han sido las siguientes:

1. "Informática educativa en Matemáticas" por Santiago Atrio Cerezo y Felipe Bandera de la Riva.
2. "Mesa redonda: Aproximación a la realidad educativa de Primaria" por José Quintanal Díaz. Participantes: M^a Matilde de la Rosa Lendínez, María Caparrós González, Laura Jiménez García y Eduardo García Amenedo.
3. "Senda ecológica en el parque Juan Carlos I de Madrid. Diseño constructivista de una actividad de campo" por Juan Carlos Sánchez Huete.
4. "La biblioteca escolar para la Educación Primaria" por José López Yepes.
5. "Didáctica de la lectura" por José Quintanal Díaz.
6. "Educación intercultural: un reto a la escuela de nuestro tiempo" por Manuel Riesco González, Mercedes

Reglero Rada, Javier Barraca Mairal, Miguel Ángel Blanco Blanco y Gregorio Pérez Bonet.

7. "Dificultades en el aprendizaje de la lectura" por Gregoria Martín Martín.
8. "La magia de los cuentos: un lenguaje a recuperar en el aula" por Jesús Lacuey Urío.
9. "La resolución de problemas o la pregunta como instrumento metodológico para el aprendizaje de la matemática" por José Antonio Fernández Bravo.
10. "La acción tutorial en Primaria" por José Quintanal Díaz.
11. "El taller de poesía" por Fco. Xavier Frías Conde.
12. "Enseñanza de la lengua en Educación Primaria: Lenguaje Oral" por Rubén Iduriaga Carbonero.
13. "Fundamentos didácticos y principios metodológicos de la Educación Física en Educación Primaria" por Luis Moral Moreno.
14. "Enseñanza de la lengua en Educación Primaria: Escritura" por Rubén Iduriaga Carbonero.



2001:

AÑO EUROPEO DE LAS LENGUAS

La Unión Europea y el Consejo de Europa han sido los encargados de organizar el Año Europeo de la Lengua, con el que se desea promover el aprendizaje de idiomas y celebrar la diversidad lingüística europea. El evento dispone de un presupuesto de 8 millones de euros.

El AEL viene a cubrir una carencia más acentuada todavía en España. Dentro de la U.E. los españoles vamos casi a la cola en lo que a competencias lingüísticas se refiere. Nuestros profesores, que no sean los de idiomas, participan muy poco en programas europeos, intercambios, etc.

A diferencia de otros programas europeos (Sócrates, Leonardo, Juventud) éste va dirigido al público en general. Están invitados a participar todas las instituciones y entidades públicas y privadas; todas ellas tienen la posibilidad de solicitar ayuda económica de los fondos europeos para la realización de sus propios proyectos.

El AEL va dirigido, sobre todo, a los jóvenes para potenciar su interés por los idiomas, más allá de lo que se entiende por lenguas útiles, a fin de que diversifiquen sus experiencias interculturales. La diversidad de lenguas y de culturas debe ser considerada como un caso más de la biodiversidad humana. Cada lengua es una perspectiva del mundo y tiene su propia historia, siempre valiosa y enriquecedora.

También quiere llamar la atención de los adultos. Se les invita a consolidar sus capacidades lingüísticas o a iniciarse en el estudio de otra lengua. Por último se señala a las ONGs, a las asociaciones de padres, de jóvenes y de docentes para que fomenten el aprendizaje de idiomas, preserven el patrimonio lingüístico y promuevan una oferta diversificada en el ámbito escolar.

Un 44% de los ciudadanos europeos pueden participar en una conversación en un idioma distinto de su lengua materna. Generalmente el inglés es el idioma extranjero en los sistemas educativos de todos los estados miembros de la Unión. Y el francés es casi siempre el segundo. Poder hablar idiomas extranjeros es fundamental para la diversidad y prosperidad de la Unión Europea. Las personas con mayores competencias lingüísticas pueden desplazarse más fácilmente de un país a otro por razones educativas, profesionales u otras.

El programa *Sócrates* tiene como principal objetivo mejorar el conocimiento de las lenguas europeas. Las acciones del programa Sócrates fomentan el aprendizaje de los idiomas: *Lingua*, *Comenius*, *Erasmus*, *Grundtvig* y *Leonardo da Vinci*.

El programa *Lingua* fomenta proyectos multinacionales para crear nuevas herramientas de aprendizaje de idiomas, para informar mejor al público sobre los métodos y materiales existentes, para realizar campañas y otras iniciativas encaminadas a motivar a las personas a aprender idiomas.

Comenius está destinado al fomento de intercambios y asociaciones escolares: grupos de jóvenes de países diferentes colaboran en un proyecto, mejorando así sus conocimientos de idiomas extranjeros. También proporciona becas para que los profesores y futuros profesores de idiomas puedan seguir una formación en el extranjero.

El proyecto *Erasmus* posibilita a estudiantes universitarios pasar entre 3 y 12 meses en una universidad extranjera. *Grundtvig* recurre a proyectos transnacionales, redes y becas de formación para promover el aprendizaje de idiomas como elemento esencial de formación de adultos.

El programa de formación profesional

Leonardo da Vinci apoya los proyectos multinacionales con el fin de elaborar material y métodos de enseñanza de idiomas encaminados a elaborar material y métodos de enseñanza de idiomas destinados a actividades profesionales y sectores económicos particulares. Se incluyen aquí las auditorías lingüísticas y la autoformación.

Otra iniciativa relacionada con este Año Europeo de las Lenguas es el **Carnet Europeo de las Lenguas**, diseñado por el Consejo de Europa, en el que los estudiantes de idiomas de cualquier edad y entorno de toda Europa pueden dejar constancia de sus competencias lingüísticas y de experiencias culturales significativas de cualquier naturaleza. Está destinado a animar a las personas a estudiar idiomas y a fomentar la movilidad por Europa, ya que presentará claramente las aptitudes lingüísticas de una persona.

DIRECCIONES ÚTILES

SITIO INTERNET DEL AÑO EUROPEO DE LAS LENGUAS 2001: www.eurolang2001.org

COMISIÓN EUROPEA:
<http://europa.eu.int/comm/education/languages/fr/index.html>

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA UNIDAD "POLÍTICA DE LAS LENGUAS" (B4)

Rue de la Loi 200 Despacho B-7 B-1049 Bruselas.

CONSEJO DE EUROPA

División de lenguas vivas. Dirección de educación y de enseñanza superior. F-67006 Strasbourg

Correo electrónico: decs-lang@coe.int

CENTRO EUROPEO DE LENGUAS VIVAS.
Correo: informatio@ecml.at

LA COEDUCACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Si bien los últimos años han supuesto un claro avance en cuanto a la igualdad de sexos y la participación de la mujer en la vida social y económica de nuestro país es ya indiscutible que sigue habiendo aspectos aún no resueltos y graves problemas en cuanto a la igualdad entre hombres y mujeres se refiere.

En las cifras del paro, las mujeres son el doble que los hombres, su trabajo es más precario y, en no pocas ocasiones, poco pagado. El trabajo doméstico sigue recayendo principalmente en las mujeres, aunque también trabajen fuera de casa y, lo que es más dramático, la cifra de mujeres maltratadas por sus parejas es cada vez más escalofriante.

La educación debe ser un factor que promueva la mejora social, por lo que los centros educativos tiene un papel determinante en ello, transmitiendo valores de respeto, democráticos e igualitarios para la sociedad futura.

Es necesario que nuestra práctica docente sea coeducativa, que nuestro objetivo sea el desarrollo de las personas, partiendo de la consideración de que tenemos una realidad diferenciada según el sexo al que pertenecemos y que tenemos que formarnos para una convivencia social igualitaria. Tiene que ser una práctica consciente para la que se necesita preparación, planificación, organización y coordinación del conjunto del centro.

Para ello sería conveniente que se dotase a los centros educativos de materiales y recursos que posibiliten las actividades de coeducación, que se promueva la formación de las profesoras para su participación en los equipos directivos de los centros y que el objetivo de igualdad de los sexos

forme parte de los ejes de la acción tutorial, de la orientación escolar y profesional, así como el conjunto de las actividades escolares y deportivas.

Para Elena Pradas, jurista y experta en asuntos relacionados con malos tratos, "la educación es esencial para detener el ascenso de la violencia doméstica, si un niño está acostumbrado a ver cómo su padre agrede a su madre puede crearse en él la idea de que es lícito o normal arremeter contra las mujeres. En muchos hogares no hay condiciones para transmitir unas ideas igualitarias, deberá ser en otros ámbitos (escuela, grupos sociales) donde se eduque en la igualdad para suplir estas carencias".

Debe atajarse el problema antes de que se produzca, y para eso es imprescindible educar. Hay que dotar de contenido a la palabra coeducación y en los centros de enseñanza donde existan psicólogos sería una buena iniciativa dar apoyo y ayuda a las madres maltratadas (los tutores pueden detectar casos) ya que no se puede olvidar que un hogar donde hay maltrato repercute en los niños y niñas que lo habitan.

Rosa Huertas
Profesora del Ces Don Bosco

ENTREVISTA A ANA SANTERO DÍAZ, VOLUNTARIA EN EL SALVADOR



Ana Santero es psicóloga voluntaria, ella ha realizado su labor en Honduras y El Salvador.

Ana salió de Salamanca en junio del 2000 hacia Honduras con el propósito de elaborar el proyecto de un hogar para niños huérfanos promovido por Madeselva. El terremoto en El Salvador le hizo posponer su regreso a España y trasladarse a ese país devastado por el seísmo. Ana narra su experiencia con entusiasmo, a pesar de las situaciones vividas, y no deja de asombrarse del valor de esas gentes que lo han perdido todo menos la fe. Sólo tiene agradecimientos para las personas que encontró allí.

¿En qué consistió tu trabajo en Honduras?

Al principio trabajé en el I.H.E.R. (Instituto Hondureño de Educación por Radio) ayudaba a corregir libros, di clases de español y Biología y empecé a grabar las lecciones para la radio, pero cuando salía al aire, la gente no me entendía y tuve que dejar de hacerlo. Yo pensaba que por ser española se me entendería mejor, pero no fue así.

¿Cómo fue tu "salto" a El Salvador?

Terminado mi trabajo, regresaba a España en enero, pero comenzaba un proyecto con jóvenes que se prostituían en el mercado que hacía retrasar mi marcha al mes de marzo. Pero mientras tanto se produce el primer terremoto en El Salvador: por la tele dicen que se necesitan trabajadores sociales, médicos y psicólogos. Como no había empezado a materializarse el proyecto del mercado, decidí ir a El Salvador. La embajada salvadoreña me apoyó y encontraron un lugar para mí: Armenia, una de las zonas más

devastadas por el terremoto. Allí trabajé en Fusate (Fundación Salvadoreña para la Tercera Edad) que se convirtió en un centro de acopio donde llegaban las ayudas para los damnificados y en consultorio médico y psicológico.

¿En qué consistía tu trabajo?

Por las mañanas pasaba consulta y por las tarde salíamos a repartir comida. Al principio atendía a las personas que llegaban entre cajas y botellas de agua, sacos de frijoles, medicamentos... hay momentos en que cualquier rincón es el mejor para dejar nuestras penas.

¿Qué fue lo que más te impresionó?

Recuerdo el valor de esas gentes que lo han perdido todo menos la fe, aun siento su ánimo para empezar de nuevo, "porque nos espera algo mejor": Me conmovió aquel hombre que vivía a la intemperie; su casa quedó destruida y no tenía nada, a pesar de todo esto, su única preocupación era que su hija mayor estaba con un hombre que la maltrataba. Y aquella mujer que lo perdió todo pero que daba gracias a Dios porque los suyos estaban bien y confiaba en que El les daría una casa mejor. Otra mujer me contó que, buscando a los suyos, caminó durante horas sorteando los derrumbes bajo un sol de justicia. Tenía mucha sed y consiguió difícilmente una bolsa de agua, que compartió con otros que también buscaban a sus familias.

¿Cuál era la situación las semanas siguientes al seísmo?

Convivíamos día a día con las temidas réplicas, los temblores eran fuertes y el miedo a otro terremoto se revelaba en las caras de la mayoría. Casi todas las personas que atendí padecían de algo: "dolor de cabeza que entra por la nuca y se queda en el corazón", tem-

blores, falta de apetito y de sueño, y sobre todo pánico; pánico ante un posible segundo terremoto, de perder a un ser querido, de dejar solos a los hijos.

Todas las tardes y alguna noche salíamos a las aldeas a repartir alimentos para los damnificados. Allí no sólo damnifica el terremoto, también el hambre les hace merecedores de una bolsa de frijoles, arroz, azúcar... Más del 70% de la población salvadoreña convive con la pobreza, igual que la hondureña o la nicaragüense.

¿Regresaste después a Honduras?

Sí. Mi labor no terminaba, pero se me hacía necesario regresar a Honduras para ultimar los detalles del proyecto con los niños huérfanos, ya que pronto volvía a España. Dejaba El Salvador con el ánimo de quien se despide con un "hasta pronto". Ya en Tegucigalpa, empecé a trabajar con los muchachos del mercado, hablamos de la vida y de cómo vamos forjando nuestra propia realidad, hablamos del amor, de Dios y del dolor. El mundo de la prostitución infantil es más sórdido de lo que podemos imaginar. Fueron pocos los días que estuvimos juntos, pero suficientes para darme cuenta de que la necesidad de amar y ser amados es algo inherente al ser humano e independiente de su edad, trabajo, condición social o raza.

¿Qué recuerdos positivos guardas de las personas que te acompañaron?

Sólo tengo agradecimientos. A mis compañeros, por su cariño y a Sor Marta Soto, Salesiana de Don Bosco, por su hospitalidad y porque, gracias a ella, tuve la oportunidad de estar junto a los niños, de los que aprendí mucho. Agradezco el apoyo sincero de Telmis, los detalles de Duval, la compañía de Tara, los favores de Eduardo y Alexis, el apretón de manos de Fausto, el silencio de Alex, la sonrisa

de Ada, la carita de sorpresa de Elsa cuando regresé de El Salvador y la ayuda y el apoyo de tantas otras personas que estuvieron conmigo. No podré olvidarme de todas las personas que pasaron por allí y que de algún modo me enseñaron a ser mejor.

LA LITERATURA JUVENIL Y LOS DERECHOS HUMANOS

En un intento de acercar los Derechos Humanos a los niños, algunas editoriales, en colaboración con ONGS y organismos internacionales de defensa de los derechos, han lanzado al mercado colecciones para niños y adolescentes con títulos que tratan temas encaminados a lograr un mundo más solidario.

La editorial Bruño, en colaboración con la sección española de Amnistía Internacional, ha elaborado una colección de libros que, bajo el título "Yo Acuso", pretende mostrar desde una perspectiva realista, algunos de los innumerable crímenes, barbaries e injusticias que sufren la juventud y las minorías en nuestro mundo actual. La colección, integrada en principio por 12 títulos, está dirigida a chicos y chicas mayores de 13 años y su objetivo es sensibilizar, conocer y reflexionar desde una postura de denuncia social de la injusticia combativa con las nuevas miserias de la sociedad. Sus contenidos, defensores de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, desarrollan situaciones críticas de la actualidad como: las drogas, la esclavitud oculta, el hambre, los refugiados, los indocumentados, el racismo, los niños soldado, la explotación de la mujer o la delincuencia juvenil.

La colección toma su título del artículo de Emilio Zola que denunciaba una injusticia en 1989. En la elaboración de los libros colaboran otras instituciones como: Intermón, Ayuda en Acción, CIMADE, Tierra de Hombres, Acción contra el Hambre, etc

El proyecto y sus materiales pueden utilizarse en el aula como propuesta para actividades grupales o individuales. En los apéndices, el profesor puede incorporar las actividades que

estime oportunas para afianzar valores. El proyecto considera a los lectores juveniles como adultos y aborda duras temáticas reales para concienciar, formar y hacer tomar postura.

Por su parte, la editorial Alfaguara, avalada por UNICEF, rememora el 11º aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño con una colección de diez títulos creados por diversos escritores e ilustradores de distintos países de habla hispana, como Elvira Lindo, Jorge Eslava o Luis María Pescetti. Además, están prologados por personalidades de la cultura como Fernando Savater, Mario Benedetti o Ángeles Mastretta, que han suscrito un manifiesto internacional a favor de la infancia y la adolescencia. Son cuentos de ficción que hacen referencia a cada uno de los derechos fundamentales de los niños.

Los acontecimientos históricos recientes, cuajados de violaciones de los Derechos Humanos más elementales, plantean dudas sobre el sistema de valores imperante y suscitan unas contradicciones que desorientan a la infancia y a la juventud, que carecen de claves de entendimiento y reflexión sobre esto a hechos.

La denuncia habitual en los medios de comunicación de las violaciones de derechos humanos en todos los continentes queda en la muestra superficial y no profundiza en los aspectos humanos y sociales de las víctimas. Los sentimientos que afloran desde esta perspectiva son de aceptación o conmiseración, pero muy pocas veces de compromiso o de toma de postura.

La literatura juvenil puede ser un buen medio de conocimiento y profundización en estos problemas, más cuando los textos vienen avalados por organismos internacionales de cooperación de defensa de los derechos humanos.

ACNUR Y LOS REFUGIADOS

El 30 de octubre de cada año es el día Nacional de Sensibilización sobre los refugiados. Es el momento para que cada uno de nosotros valore lo que tiene y para lanzar un mensaje a los millones de desarraigados que han perdido todo menos la esperanza de regresar algún día a sus hogares. ACNUR (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados) fue fundado en 1951 para continuar la tarea de reasentamiento de las personas desplazadas a raíz de la Segunda Guerra Mundial. La misión de ACNUR es la protección y la ayuda a los refugiados hasta que puedan regresar voluntariamente y vivir a salvo en sus países o facilitar su reasentamiento en otros. Actualmente, con la ayuda de otras organizaciones y gobiernos, el ACNUR proporciona alimentos, cobijo y atención médica a millones de refugiados, también educación y servicios sociales. En Camboya, Sudáfrica, Afganistán y Angola, el ACNUR está ayudando a los refugiados a regresar a sus países. Además de trabajar con personas que han huido de sus hogares, el ACNUR está ayudando a desplazados por la guerra y el hambre dentro de sus propios países. Esta actividad ha sido vital en la antigua Yugoslavia, en el norte de Irak y en Etiopía.

Los educadores podemos, desde el aula, incrementar la sensibilización de los alumnos sobre el problema de los refugiados. Se puede introducir el tema indicando que en la actualidad hay más de 18,9 millones de refugiados en el mundo. Sus vidas han sido destrozadas y han tenido que huir de sus hogares a causa de la guerra, las persecuciones o el hambre. Para dar a los estudiantes una idea de lo que supone verse forzado a huir para salvar la vida, preguntadles: si sólo tuvieras 5 minutos para abandonar tu

casa y salir de tu país, ¿qué meterías en una bolsa pequeña que tuvieras que llevar durante muchos kilómetros?

Se pueden utilizar fotografías de familias de refugiados, para mostrar que son gente corriente que se ha visto desplazada por acontecimientos fuera de control y para explicar que el deseo prioritario de la mayoría de los refugiados es sobrevivir y regresar a sus países. Hasta que puedan hacerlo necesitan un lugar seguro para vivir y cubrir sus necesidades básicas.

También podemos promover que se identifiquen con los niños refugiados subrayando que más de la mitad de los refugiados son niños. Millones de ellos viven en campos y carecen de la mayoría de las cosas que nosotros consideramos normales. Pueden describir e investigar cómo es un día normal en la vida de un joven refugiado: dónde duerme, qué come, si va o no al colegio, a qué dedica su tiempo, qué temores forman parte de su vida diaria, cuáles son los factores de seguridad que un chico da por supuestos y que, muy a menudo, no tiene un refugiado. (padres, profesores, leyes, derechos civiles).

EL CES YA ES "COMPAÑERO" DE LA UNESCO

El pasado 7 de junio, el C.E.S. Don Bosco, representado por Dña. Miriam Fernández de Caleyá y D. José Antonio Fernández Bravo, mantuvieron una entrevista en la UNESCO (París) con Dña. Soo Choi y D. Bernard Combes, responsables de la Unidad de Primera Infancia y Educación Familiar.

Ese mismo día se nos comunicó que el C.E.S. Don Bosco era compañero de la UNESCO en la Unidad de Primera Infancia y Educación Familiar, acreditación que se nos enviará desde la sede de París.



Sede de la Unesco en Paris

“LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE IDIOMAS DESDE EDADES TEMPRANAS. HACIA EL BILINGÜISMO”

¿Es bueno enseñar a un niño de 3 años en otra lengua?

¿A qué edad es capaz de asimilar una L2, una L3?

¿Cuándo se les debe enseñar el lenguaje escrito en esa lengua?

¿De qué manera se deben articular las clases de la lengua extranjera en Educación Infantil?

Esto es sobre lo que ha versado el Congreso Nacional que se ha realizado durante los días 24, 25 y 26 de Mayo en Almagro, bajo la dirección de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

Los objetivos que se planteaba el Congreso eran muy ambiciosos:

Reflexionar sobre la enseñanza desde edades tempranas.

Analizar, debatir y decidir sobre modelos de enseñanza de los idiomas desde los tres años.

Establecer un espacio de intercambio de experiencias y buenas prácticas educativas.

Difundir experiencias y proyectos en torno a la enseñanza de idiomas desde la educación infantil.

Se estructuraba en torno a tres ámbitos de intercambio de información: ponencias, experiencias y grupos de trabajo.

En la ponencias, tuvimos el placer de oír a gente tan interesante como H. Alito Rodgers Jr., : “Aprendizaje precoz de la lengua extranjera en la escuela”; a Elisa Vázquez González con: “Sensibilización a las lenguas extranjeras en edades tempranas” o a M^a Dolores Rius Estrada: “La educación bilingüe y multilingüe y su impli-

cación en un espacio pedagógico intercultural”.

Entre las ideas que han ido saliendo una y otra vez en el congreso, destacamos las siguientes:

La capacidad para adquirir una lengua extranjera de 2 a 7 años se halla en su estado óptimo.

Los niños y niñas tienen que aprender de manera natural y a través del juego, siendo muy importantes los cuentos y las canciones en la L2 (segunda lengua), aprovechando en lo posible las vivencias y experiencias del alumnado. Se debe evitar en lo posible la utilización de fichas, proponiendo una programación divertida.

El profesor de idiomas debe, en todo momento, hablar en esta lengua, repitiendo y siguiendo las mismas rutinas que el profesor -tutor de Infantil. Debemos enseñar “en” la lengua extranjera, no enseñar la lengua extranjera.

Una programación de la clase en lengua extranjera podría ser la siguiente: rutinas de presentación, canción, cuento, juego y rutinas de despedida.

Tiene que haber una coordinación muy buena entre el profesorado de infantil y el profesorado de lengua extranjera para utilizar estrategias parecidas y optimizar los aprendizajes.

Frente a la idea tradicional de sesiones de 1 hora, se defienden tres sesiones de 20 minutos o dos de media hora (alternas, por supuesto)

Es necesario crear un ambiente en el que el alumnado sienta el placer de escuchar y practicar, sensibilizarles hacia la cultura y la lengua extranjera, evitando el riesgo de que se cansen o se inhiban.

La comprensión y la expresión oral serán el único soporte para la enseñanza en lengua extranjera, dejando

la expresión escrita a partir del curso de 3º de Primaria

Se debería implicar a las familias para que no forzasen a hablar a sus hijos: en el momento en el que ellos lo deseen ya lo harán.

En cuanto al tema de quién debe enseñar la segunda lengua, la mayoría está de acuerdo en que tiene que ser el especialista de idiomas, si bien se ha planteado que se podía dar una “didáctica de la Educación Infantil” desde las escuelas de Magisterio a estos especialistas para que tuviesen las estrategias necesarias para trabajar con niños y niñas de 3 a 5 años.

A los actuales especialistas de lengua extranjera, se les debería “concienciar” del beneficio de empezar desde edades tempranas, así como “reciclar” para poder impartir esta lengua en Educación Infantil.

Como conclusión nos gustaría citar unas palabras de Elisa Vázquez González:

“Una sensibilización hacia la cultura y la lengua extranjera bien llevada desde edad temprana:

Ayuda en el desarrollo de actitudes de apertura hacia los demás y sus realidades

Favorece y afianza otros aprendizajes del currículum

Colabora en la formación integral de los niños y de las niñas como personas y ciudadanos

Guía a los aprendices hacia el camino del plurilingüismo

Estimula la construcción de la ciudadanía europea...”

Beatriz Candeira Pérez
Profesora de Lengua Extranjera del
C. P. Los Almendros (Rivas)

PRESENCIA DEL CES DON BOSCO EN AULA 2001

Por primera vez en su historia como centro, el CES “Don Bosco” ha estado presente en la edición de este año de Aula 2001, con un stand en el que se informó a los jóvenes estudiantes sobre las posibilidades educativas que ofrece el centro. En el Salón Internacional del Estudiante y de la oferta Educativa estuvieron representados los centros salesianos de Madrid: Atocha, Sto. Domingo Savio y S. Miguel Arcángel.

Más de mil futuros universitarios pasaron por nuestro punto de información, y muchos de ellos dejaron constancia de sus intereses e inquietudes en una encuesta que cumplimentaron y cuyos resultados nos pueden dar una perspectiva de lo que los alumnos esperan de un centro como el nuestro.

Más de la mitad de los encuestados eran alumnos de bachillerato que solicitaban información, en especial sobre los estudios de Magisterio en sus diversas especialidades (48,7%). En menor proporción deseaban informarse sobre Educación Social (22,8%) y Psicopedagogía (28,4%). De un centro superior esperan sobre todo prácticas personalizadas (19,5%), nuevas tecnologías (11,7%), prácticas en el extranjero (10,6%), servicio de orientación (9,9%), facilidad de acceso (9,8%).

Las ventajas que los jóvenes encuestados valoran en un centro público son: la calidad del profesorado (30,4%), la atención personalizada (29,1%), las instalaciones y medios materiales (20,5%)

En cuanto a las tareas que desarrolla un maestro los encuestados consideran como tales: la transmisión de conocimientos (43,4%), la ayuda per-

sonal, tutorial (28,5%) y la ayuda intelectual (19,7%).

Las tareas de un educador social serían: prevención y apoyo escolar (29,9%), prevención de conductas inadaptadas (26,4%), educación de calle (16%).

Y las de un psicopedagogo: atención pedagógica (29,9%), gabinete de orientación (19%), complemento a las tareas del psicólogo (18,7%), estudios y atención de conductas conflictivas (17%).

Confiamos en que la información recibida por los visitantes haya sido completa y de su agrado y que sus puntos de vista sirvan como referencia para las propuestas educativas del CES Don Bosco.



EN CLAVE DE CALID@D: LA DIRECCIÓN ESCOLAR

La secretaría General de Educación y Formación Profesional y el Instituto Superior de Formación de Profesorado patrocinó, los días 20-21 de abril, el congreso "En clave de calid@ad: la dirección escolar", dirigido principalmente a directores de centros de enseñanza primaria y secundaria, tanto de titularidad pública como privada.

El congreso se desarrolló en el palacio Municipal de Congresos de Madrid.

Liderazgo, gestión, estilos de dirección, intercambio de buenas prácticas y formación de equipos directivos fueron algunas de las cuestiones que se analizaron en el congreso, con el claro objetivo de convertir la función directiva en un instrumento indispensable de mejora de la calidad y modernización de la escuela española.

La finalidad última era reflexionar sobre la función directiva y dialogar sobre cuáles serían las principales líneas de acción para diseñar un modelo de dirección de acuerdo con el nuevo siglo.

Destacaron de modo especial la conferencia presentada por el profesor D. José Luis García Garrido titulada: "La dirección escolar española en una perspectiva internacional" y la presentada por el profesor D. José Antonio Ibáñez Martín "¿Es posible la ordenación legal de la enseñanza básica obligatoria? Reflexiones independientes de la sospecha".

Otra serie de conferencias hicieron referencia a los nuevos lenguajes de la tecnología y su aplicación en el campo educativo; la guía para el uso de internet y las TIC como instrumentos eficaces para la dirección escolar.

El Congreso contaba con cinco comisiones: la dirección escolar en el

nuevo milenio, el estilo de dirección, su impacto en el clima del centro y los resultados, calidad de servicio: los centros docentes y su gestión, el centro docente excelente como motor de un sistema de calidad, tecnologías de la información y comunicación en la mejora de los centros. En estas comisiones se trazaron una serie de líneas prioritarias de acción para diseñar un modelo de dirección escolar de acuerdo con este nuevo siglo y con la finalidad de contribuir a una mayor calidad de educación.

EL CES BOSCO EN EL CONGRESO NACIONAL

"La Ciencia en la Educación Infantil y Primaria"

Durante los días 5-8 de Septiembre de 2001 se celebró en Granada el I Congreso Nacional *"La Ciencia en la Educación Infantil y Primaria"*, organizado por el CSIC/IMAFF (Instituto de Matemáticas y Física Fundamental del Consejo Superior de Investigaciones Científicas).

El objetivo del Congreso era propiciar un acercamiento del mundo de la Ciencia al de la Enseñanza en sus primeras etapas. Para ello se necesita un profesorado que sienta el mundo de la enseñanza como algo cercano e incluso propio, que transmita con entusiasmo la fascinante aventura del conocimiento que representa la ciencia de hoy, y, aún más, la del mañana. Las Ponencias, Mesas Redondas y comunicaciones versaron en torno a los siguientes temas:

- ◆ La Ciencia, parte de la Cultura
- ◆ La Ciencia en la Escuela
- ◆ Formación Científica del Profesorado
- ◆ La Difusión de la Ciencia
- ◆ El papel de los Museos en la enseñanza de la Ciencia

El CES Don BOSCO, como entidad colaboradora, tuvo una presencia activa y destacada en el mismo. El Departamento de Ciencias, en la voz de voz de Don José Luis Fernández Pacheco, presentó la comunicación *"Que impere la realidad: interpretar la realidad natural, objeto de la ciencia, es el mejor recurso para desarrollar la facultad humana del entendimiento"*. También se participó en diversas mesas redondas.

El Congreso fue un éxito, iniciando el camino de futuros y productivos encuentros. El Presidente de la Real Sociedad Española de Física presentará ante el Senado las conclusiones del mismo. Aunque fueron unos días de trabajo muy intensos, también pudimos visitar el Parque de las Ciencias y gozar del embrujo del marco incomparable de la Alhambra.

**COLABORACIONES
CON EL INSTITUTO ESPAÑOL
DE BIOFEEDBACK**

Durante los días de 24 de abril, 8 y 22 de mayo del presente curso se llevó a cabo en el Centro un seminario de "Habilidades de intervención psicopedagogía mediante técnicas de Biofeedback", impartido por D^a Carmen Clot, del Instituto Español de Biofeedback y por D. Pedro Nebreda, profesor de nuestro CES.

Asistieron al mismo alumnos de Magisterio de diversas especialidades y Psicopedagogía, especialmente del último curso. Durante estas jornadas se informó sobre el desarrollo de las nuevas tecnologías en el campo de la salud así como su aplicación al amplio espectro del mundo educativo y se trabajó sobre los parámetros que configuran la conducta y las habilidades técnicas a desarrollar en esa aplicación terapéutica y orientativa.

SENSACIONES

En el año 1981, uno justo antes del mundial de fútbol de España y de la visita de Juan Pablo II, recién nombrado Papa, éste que escribe ingresa en la Escuela Universitaria Don Bosco, entonces de formación del profesorado de EGB. Tras una experiencia fallida en la Universidad Politécnica-Ingeniería Técnica Agrícola. Siempre me ha gustado el campo. Iniciamos los estudios de Magisterio, especialidad de Ciencias. ¡Sil!, sorpréndanse: alumno rebotado. De hecho no pensé que ésta fuera mi vocación. Mi padre, maestro, siempre decía que jamás nos dedicáramos a este oficio; mal aconsejó a sus tres hijos que no le hicimos caso: Magisterio y... en Don Bosco.

Recuerdo el *hall* de la biblioteca instantes antes de realizar el examen de ingreso, bullicioso, con nervios e incertidumbres sobre lo que suponía entrar o no entrar en la Escuela... Fueron las primeras sensaciones agradables, sobre todo tras realizar la prueba y comprobar que había salido bien. En octubre comenzamos nuestra andadura: lunes día dos, dos días antes de cumplir los veinte.

Ese lunes, día dos, irrumpieron en nuestras vidas las Pilar Andrés, María Gallego, Isabel Alonso, Goyi Martín, Inmaculada Fernández, Mercedes Mateo, María Izcue, Blanca Gonzalo, Esperanza Jiménez, Carmen Villora (entonces alumna, compañera de promoción), y los Frutos, Quinti, Pacheco, Izquierdo y Maíllo. Trabajos, exámenes, suspensos, accesos directos, piques por éste... Debo reconocerlo, jamás he sido un buen estudiante; sí mucha fuerza de voluntad y tesón, y algún que otro suspiro, por encargo de mi abuela o madre, al Corazón de Jesús que presidía el salón de casa.

También anécdotas entrañables: como

la de aquel trabajo que nació conmigo y creció con mis hermanos, primos hermanos y primos segundo y algún que otro amigo. Si no recuerdo mal se entregó nueve veces. Entonces copiarlos era más difícil, pues no había ordenadores ni escáner.

Año 1984. Nuestros estudios tocaban ya a su fin. Nos visita su Majestad la Reina Dña. Sofía, quien planta el árbol del amor. La mayoría del grupo de chicos de tercero de Ciencias nos presentamos a las pruebas del IMEC en un cuartel de la Ciudad de los Ángeles... e hicimos escuela animándonos en la carrera de resistencia, en los saltos de longitud y de potro. Después de realizar las pruebas psicotécnicas, sólo tres aprobamos. En julio, coincidimos en el campamento... pero esa es otra historia. Deberían ver las orlas de entonces. Las fotos se hacían durante dos o tres días y con la ropa que llevaras en ese momento: ni camisa blanca, ni beca, ni corbata, ni puñetas... Concretamente aparezco con una sudadera de una marca deportiva conocida. Bueno, y los profes igual, ropa de calle. El viaje de fin de carrera: a Portugal y Galicia, porque Ibiza... Ibiza entonces era mucha Ibiza.

Yo me marché con pena de Don Bosco, así que, unos años más tarde, vuelta a empezar. En 1991 nos matriculamos en el curso de experto en Educación Física, alternando estos estudios con el doctorado en Pedagogía, segundo año. A Jacin le descubrieron un cáncer... Su fuerza de voluntad fue y es un ejemplo. Asistía a clase después de las sesiones de quimio, así que la vuelta a casa era un sufrimiento, para él y para nosotros, por los continuos vómitos. Cinco años más tarde, después de una enconada lucha por vivir, nos dejó... y nos dejó un vacío muy grande. Pero es feliz donde está.

El título de experto se quedó en espe-

cialista, así que en 1995 nos matriculamos por tercera vez para cursar de forma *light* Magisterio en Educación Física, digamos como una segunda especialidad de las de ahora. En esta ocasión entraron los Mariano Fuertes, Miriam Fernández, Marian García, Manolo Quintana, Marcelo Moriano, Andrea Peralta... Fueron dos meses de reencuentros y vivencias, de volver a estar.

La fecha del veintiocho de agosto es especial porque una chica me llevó al altar... o yo a ella. Bueno, el resultado es el mismo, Andrea y Carlos. Ese día, pero de 1998, quinto aniversario de tal evento, recibo una llamada de la escuela, con una oferta para incorporarme como profe: ilusión, temor. responsabilidad. Eso sí, tras once años dedicados a la docencia en un colegio, de otros tantos de formación (licenciatura, doctorado, tesis) los esfuerzos, la preparación, tomaban un sentido.

Sensaciones al aparcar, por primera vez, dentro del recinto en los lugares reservados a los profesores, con lo que costaba aparcar fuera, por la cantidad de coches y por el adoquinado de la calle. Sensaciones de dirigirme a jóvenes que ocupan mis pupitres de entonces, confundiendo en el discurso mi condición de antiguo alumno con la de profesor, de conocer la sala de profesores. Sensaciones al sentarme en la presidencia de alguna imposición de becas con el traje de doctor, de representar en algún acto académico al centro, con familia real incluida.

2001, ejerzo la docencia en mi Escuela, ahora CES... siempre mi casa. Y espero y deseo que la fuerza de la honradez y la humildad, presida todos y cada uno de mis gestos, esfuerzos y trabajo diario.

Juan Carlos Sánchez Huete

Antiguo alumno y profesor del CES Don Bosco

GRADUACIÓN DE LA 1ª PROMOCIÓN DE PSICOPEDAGOGÍA

El viernes 22 de junio se celebró en el salón de actos del CES Don Bosco, el acto de graduación de la 1ª promoción de Licenciados en Psicopedagogía. En este último curso de la licenciatura estaban matriculados 122 alumnos, 57 en el turno de mañana y 65 en el de tarde. Para el CES tiene un especial significado esta primera promoción, es el resultado fructífero de haberse convertido en un Centro de Estudios Superiores.

En cuanto a los graduados en la Diplomatura de Magisterio en sus siete especialidades de Educación Infantil, Primaria, Educación Especial, Audición y Lenguaje, Educación Física, Lengua Extranjera, Educación Musical y en la Diplomatura de Educación Social, este curso han sido 504. Se trata de la XXVI promoción que culmina sus estudios en el CES "Don Bosco". El acto de graduación se celebró el día 8 de junio en el salón de actos de la Facultad de Medicina. Desde aquí enviamos nuestra felicitación a los nuevos licenciados y diplomados.



Profesores de Psicopedagogía

BECA SÓCRATES

“UNA EXPERIENCIA INOLVIDABLE”

En Mayo del pasado año, recibí la noticia de que me habían concedido la Beca Sócrates, que me permitía pasar los cuatro primeros meses del curso siguiente en una ciudad europea. La ciudad que me fue asignada fue la ciudad sueca de Växjö.

Mis primeros sentimientos al conocer la noticia fueron de temor e inseguridad, pero poco a poco, y junto a las compañeras que me iban a acompañar, esos sentimientos se fueron transformando en alegría y excitación.

Una vez en Suecia, todos mis temores desaparecieron dadas las facilidades de adaptación al nuevo entorno que nos mostró el comité de relaciones internacionales de la universidad de Växjö.

La inmersión en una cultura tan diferente a la nuestra ha abierto mi mente hacia la tolerancia y el respeto a otros modos de vida. Además, el intercambio de experiencias con otros estudiantes internacionales ha contribuido a esta apertura y he podido comprobar que las diferentes culturas no son ni mejores ni peores, sino que todas pueden aportarnos una visión flexible y crítica hacia otras formas de vida.

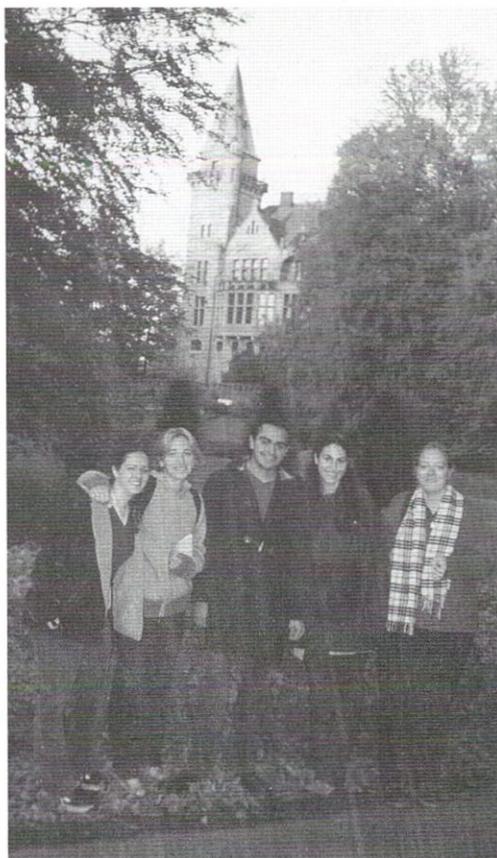
Dejando a un lado los conocimientos académicos adquiridos, la experiencia de estudiar en un país extranjero, en concreto Suecia, ha supuesto para mí un enriquecimiento personal y cultural que me ha ayudado a desenvolverme con soltura en los distintos ámbitos de mi vida.

Durante la estancia en Växjö, también he tenido la oportunidad de conocer otras ciudades tanto de

Suecia como de Noruega y Dinamarca. En estos viajes he aprendido a moverme en distintas situaciones, que me permitirán adaptarme con mayor facilidad a cualquier país al que viaje en un futuro.

He de mencionar que la convivencia de cuatro meses con las tres compañeras que me han acompañado en esta experiencia, ha creado un gran vínculo de amistad y confianza entre nosotras, un sentido de unión y trabajo en equipo por unos intereses comunes, no sólo académicos sino también de bienestar.

Sara Gómez Martínez,
3º Educación Especial, Tarde.



Guadalupe, Amaya, Arturo, Diana, Sara

“RUMBO A SUIZA”

Un buen día nos animamos a ir a una reunión para realizar las prácticas en el extranjero, íbamos llenas de esperanza. Poco tiempo después, esa esperanza se convirtió en realidad ¡¡ NOS IBAMOS A SUIZA !!

Cogimos el avión para Ginebra sin saber cómo pasaríamos los dos próximos meses. Llegamos cargadas de maletas y, por qué no decirlo, con algo de miedo; todo iba a ser diferente a nuestra vida normal: nueva casa, distinto horario, diferente idioma, etc...

La adaptación fue rápida ya que tuvimos una buenísima acogida y al final los dos meses pasaron volando.

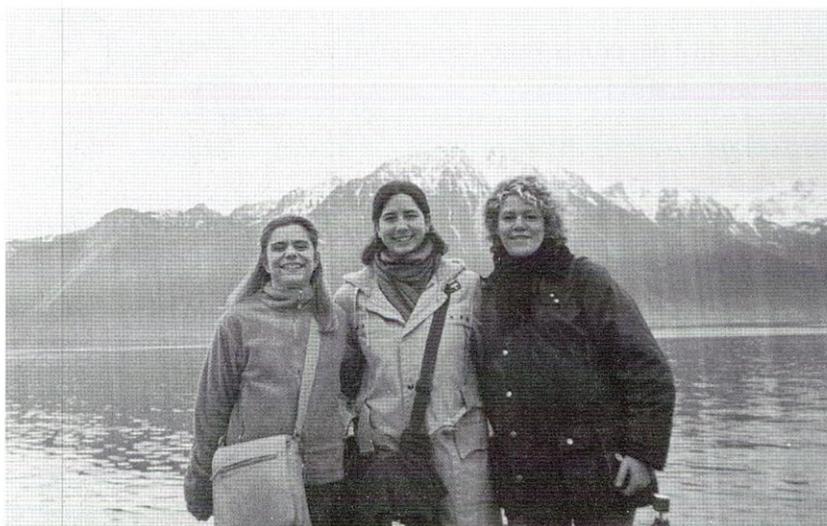
Entre semana, pasábamos ocho horas con los niños y los fines de semana cogíamos “el plumas”, una buena bufanda y a recorrer “La Suiza” en la medida de lo posible.

Todo lo que podíamos conocer como Berna, Lucerna y pueblos perdidos en las montañas nos encantó; era tal y como lo habíamos imaginado: todo lleno de vacas - y no precisamente locas -.

En general, ha sido una buenísima experiencia, lo volveríamos a repetir ahora mismo. Desde aquí queremos animar a la gente que tenga la oportunidad el año que viene ya que, es ahora o nunca. Cuando se ve que llega el momento de marchar, se hace un nudo en la garganta y se dice: ¡Que me voy ! Pero, una vez allí, nos alegramos de haber tomado esa decisión.

Ánimo y suerte para los próximos.

Emilia Povedano Maseda
Ana Queipo de Llano de Rueda
Ana Teijeiro Pesquero



Novedades

Principios de Educación Especial

Esteban Sánchez. **22,09 €**, **3.675** pts.

Desarrollo sistematizado para la comprensión y estudio de todo lo relacionado con la Educación Especial.

La implantación de la calidad en los centros educativos Una perspectiva aplicada y reflexiva

Isabel Cantón (Coord.) **16,38 €**, **2.725** pts.

La implantación de la calidad en la enseñanza abordada desde una interpretación científica, metodológica y crítica

Los juegos psicológicos según el análisis transaccional Dos no juegan si uno no quiere

Rafael Sáez Alonso. **10,22 €**, **1.700** pts.

*Relación del Análisis Transaccional y la educación.
Vías posibles para renovar en profundidad la educación y sus agentes.*

Formación didáctica del profesorado de matemáticas

Miguel Ángel Luengo. **9,92 €**, **1.650** pts.

Materiales para el desarrollo de cursos de formación y actualización del profesorado de matemáticas.

Cómo ser eficaces en la escuela Enseñanzas prácticas de la experiencia

María José Meilán García. **9,32 €**, **1.550** pts.

Reflexión crítica sobre la experiencia educativa y docente, y sugerencias para la renovación.

Evaluación interna del centro y calidad educativa

José Luis Estefanía, Juan López. **9,02 €**, **1.500** pts.

Cómo incrementar la cultura de la evaluación y distintos métodos, técnicas e instrumentos para realizarla.



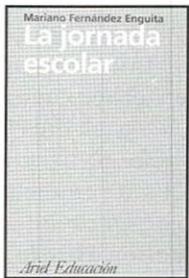
LIBROS

RECENSIONES

FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (2001)

LA JORNADA ESCOLAR

BARCELONA: ARIEL



El opúsculo escrito por Fernández Enguita, catedrático de sociología en la Universidad de Salamanca, alberga en sus páginas un estudio sobre la jornada continua, su implantación y sus consecuencias.

El número de horas que se dedican a la enseñanza varía considerablemente de unos países a otros, lo que con acierto lleva a las distintas Administraciones -el libro se ha realizado por encargo de la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid- a plantearse cuál ha de ser la jornada óptima. Lo importante es que, más allá de un mínimo de horas, se tengan en cuenta aspectos de tipo cualitativo que garanticen una buena educación. Así como no se alimenta mejor el que más come, tampoco recibe necesariamente mejor formación el niño que pasa más horas en el colegio.

Sirva el simil para reflexionar sobre el hecho de que el aumento o la reduc-

ción del tiempo que se dedica a la enseñanza no es en principio garantía de aprovechamiento. En el debate sobre la jornada escolar, acertadamente dice el autor del libro que lo que ha de prevalecer es el derecho de los niños a recibir la mejor educación. Atrás han de quedar, por tanto, algunas reivindicaciones personales o laborales que soslayan el tema de fondo: la formación de la infancia.

Resultan interesantes las reflexiones finales del autor que se presentan agrupadas en cinco bloques: conveniencia de avanzar hacia un uso más diversificado y flexible de cualquier tipo de jornada; posibilidad de que los padres elijan centro con la jornada preferida; necesidad de contrarrestar, en su caso, la fatiga derivada de la concentración horaria; los niños que siguen la jornada única y que tienen toda la tarde libre deben disponer de alternativas formativas (actividades extraescolares, refuerzos, etc.); continuar evaluando las ventajas e inconvenientes de las distintas jornadas y obrar en consecuencia.

Queda, pues, la cuestión abierta, a pesar del meritorio camino recorrido en este trabajo, a la espera de que nuevas investigaciones sobre los tiempos escolares alumbrén zonas aún oscuras en los planos psicológico, pedagógico y social, para que la jornada escolar sea, en rigor, educativa.

Valentín Martínez-Otero.

BEYER, L. E. Y LISTON, D. P. (2001)

EL CURRÍCULO EN CONFLICTO

MADRID: AKAL



¿Por qué en conflicto?

Una de las notas más destacadas del currículo es su carácter revisionista, fundamentalmente por los cambios que unos sistemas, como los políticos, culturales, sociales y económicos, reflejan sobre otros como los educativos. Sea como fuere, es indiscutible que, ante estos cambios, se crean mecanismos de defensa para evitar una constante permeabilización que pudiera transformar, de forma sustancial, el sentido y el espíritu de las intenciones educativas de un país. La validación criteriológica de estos mecanismos pasa por filtrar los conocimientos y saberes, su justificación e inclusión dentro de la teoría curricular. Incluso, un problema creciente como son las fuertes corrientes migratorias, que caracterizan nuestro tiempo y probablemente el destino de muchos pueblos, ha de tomar cuerpo a la sombra de la aldea global de MacLuhan, pero con unas connotaciones como la interculturalidad y multiculturalidad, a la que no parecen adaptarse los sistemas educativos con la rapidez necesaria.

El análisis de los autores sobre las tendencias curriculares no pretende fundamentar una síntesis de sus planteamientos; sí, en cambio, construir una solidaridad cultural donde los interesados aúnen esfuerzos para una acción más eficaz, ya sea en la universidad o en la escuela. La lectura de este libro es, sin duda, referente para el análisis de la situación actual en nuestro país. El sistema educativo español modelo L.O.G.S.E., rinde sus

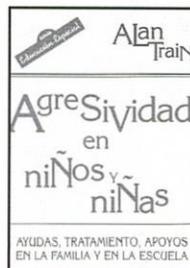
primeros resultados, con aciertos, pero también con evidencias de que un desarrollo curricular, senso estricto, requiere de la formación permanente del profesorado.

Los autores presentan seis cuestiones fundamentales que centrarían el análisis del campo curricular, a saber: La caracterización de unos conocimientos y formas de experiencias como valiosos, frente a otros que no lo son; la interrelación entre estos conocimientos, los alumnos y el profesor mediador; la mediación del profesor se valida en contextos donde la relación educativa pasa por el constante apoyo al alumno; es preciso ejercer el control sobre las influencias institucionales, políticas y sociales que pudieran afectar el desarrollo del currículo; la consideración de los valores democráticos y de la justicia social, tanto en el currículo oculto como en el explícito, es de capital importancia; y el currículo debe evolucionar hacia el futuro, procurando oportunidades de realización a todos los alumnos que de él se sirven. **Juan Carlos Sánchez Huete.**

TRAIN, A. (2001)

AGRESIVIDAD EN NIÑOS Y NIÑAS

MADRID: NARCEA



En los últimos tiempos se habla con frecuencia de episodios de agresividad maligna o destructiva que tienen como protagonistas a los más pequeños. No es extraño que algunas noticias especialmente

cruentas salten a los medios de comunicación y alarmen a toda la sociedad. A decir verdad, estamos en un mundo violento y los niños participan de este fenómeno tanto en la

escuela como en la familia. La magnitud del problema justifica el interés de algunos autores por encontrar vías que permitan mitigar los perjuicios que las conductas violentas conllevan y, sobre todo, por garantizar el desarrollo saludable del niño. Padres y profesores han de hacer lo posible por detectar cuanto antes a niños con problemas de conducta y brindarles la educación que necesiten. Si no se tratan a tiempo estos trastornos pueden complicarse gravemente en la adolescencia o edad adulta.

Estos son justamente los objetivos que animan a Train en su libro. Por lo mismo, se hace un esfuerzo por clarificar el concepto 'agresividad', se describen algunas causas y manifestaciones en los centros escolares y en los hogares, al tiempo que se ofrecen recomendaciones, estrategias y técnicas que capaciten a los educadores para prevenir y solucionar los problemas de agresividad.

El libro posee un marcado carácter práctico -reflejo de la dilatada experiencia del autor como profesor de educación especial y director de un internado de menores-, aunque se echan de menos a lo largo del texto más referencias bibliográficas que a buen seguro le darían un soporte científico más sólido.

Es un trabajo abarcador en el que se repasan numerosas cuestiones y que presenta las naturales oscilaciones de un tema tan amplio y profundo como el de la agresividad en la infancia.

En suma, se trata de un libro de fácil lectura al que deben acercarse todos aquellos educadores (padres o profesores) que quieran, además de tener una visión general del complejo problema de la agresión infantil, disponer de algunas orientaciones sobre cómo evitar su aparición y qué hacer cuando ya se ha presentado. **Valentín Martínez-Otero.**

CEREZO RAMÍREZ, FUENSANTA. (2001)

LA VIOLENCIA EN LAS AULAS. ANÁLISIS Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

MADRID: PIRÁMIDE.



“Mi hija me pide que le prepare cada día dos bocadillos para el recreo: uno para ella, y otro para el grupo de matones que le pega si un día falla en proporcionarles el almuerzo”.

Situaciones como ésta se repiten constantemente en nuestros centros escolares. Las relaciones de agresión y victimización entre alumnos lejos de ser anecdóticas, se están convirtiendo en un fenómeno social estructural de la vida en las aulas.

Internacionalmente conocido como fenómeno *bullying*, el aumento de la violencia escolar supone un reto complicado para los profesionales de la educación, a los que se les exige desde diferentes instancias sociales que pongan solución inmediata al aumento de las agresiones.

La autora del texto que nos ocupa comienza ofreciendo una reflexión acerca de la naturaleza de la agresividad humana; especialmente analiza los factores que intervienen en la génesis de este fenómeno en contextos escolares.

Pero la finalidad principal del texto es proporcionar a los profesionales de la educación un instrumento práctico que les permita detectar e intervenir en las situaciones de violencia escolar: el Test Bull-S.

La prueba abarca tres objetivos fundamentales: facilitar el análisis de las características socioafectivas del grupo de iguales, ayudar al profesorado en la detección de situaciones de

abuso entre escolares y, a través de sus resultados, avanzar en la elaboración de propuestas de intervención.

En definitiva, la obra contribuye por un lado a concienciar acerca de la necesidad de incluir en el proyecto educativo contenidos y metodología para la construcción de relaciones sociales positivas entre los alumnos y por otro, facilita la labor del educador proporcionándole instrumentos prácticos de detección e intervención en situaciones de agresividad escolar.

Mercedes Reglero.

MEDINA-BOCOS MONTARELO, AMPARO. (2001).

HACER LITERATURA CON LA LITERATURA

MADRID: AKAL



En tiempos de supuesta intertextualidad, cuando en realidad son de vergonzoso plagio, los alumnos de la profesora Medina-Bocos probablemente sabrán distinguir con criterio certero entre

ambos porque ella les habrá hablado de las palabras de Cervantes: “Se advierte que no ha de ser tenido por ladrón el poeta que hurtase algún verso ajeno y le encajase entre los suyos, como no sea todo el concepto y toda la copla entera, que en tal caso tan ladrón es como Caco”. Con esta guía de lectura que ahora edita ayudará a los ‘profanos’ a formar su juicio. Y esto es un sabroso añadido, porque lo que en realidad pretende, y en buena medida logra, es acercarse y acercarnos a la literatura de una forma distinta, avisándonos de cómo a menudo se “hace literatura a partir de textos literarios ya existentes, que son utilizados de diferentes maneras para la creación de un texto nuevo”.

La autora, en la primera parte de su trabajo, pone marco teórico al hecho de hacer literatura con la literatura, repasa históricamente el tema (esclarecedor cuando cita a Machado comparando la poesía con un palimpsesto -esos códices o pergaminos que ante la escasez de soportes materiales eran borrados para escribir de nuevo encima, aunque a veces el primer texto reaparecía en medio del nuevo-), señala claves, distingue entre intertextualidad crítica y poética, avisa de que no significa lo mismo citar, imitar, plagiar, aludir, transformar, etc.

Luego, pone numerosos ejemplos de transtextualidad en la literatura española, desde los textos de la épica medieval al teatro barroco que utiliza los romances, pasando por la lírica tradicional, Blas de Otero, Juan Goytisolo o San Juan de la Cruz.

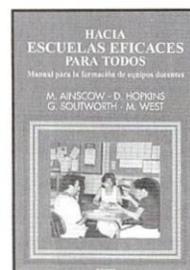
Y en la tercera parte, a la que pueden sacar estupendo partido profesores y alumnos, invita a jugar, a trabajar con sus propuestas de actividades, a observar como Manuel Machado usó el *Mío Cid*, o como Garcilaso y Góngora se dan la mano describiendo a una dama, o Jorge Manrique y Vázquez Montalbán se unen por las coplas.

Ángel Martín Pérez.

VV. AA. (2001)

HACIA ESCUELAS EFICACES PARA TODOS. MANUAL PARA LA FORMACIÓN DE EQUIPOS DOCENTES

MADRID: NARCEA



En los últimos años se ha incrementado la preocupación docente por la calidad educativa y las escuelas eficaces.

En este sentido, los autores nos ofrecen una obra práctica en

la que proponen una serie de recursos para el cambio educativo que surgen de su experiencia en el desarrollo del proyecto de mejora escolar *Improving the Quality of Education for All (IQEA)*, cuya finalidad es la de ayudar en la gestión de la calidad educativa posibilitada desde el cambio.

Es, a la vez, un instrumento útil de formación en el centro dirigido a todos aquellos profesionales sensibilizados con el cambio educativo, debiendo contextualizar en cada realidad educativa las propuestas metodológicas de implementación planteadas por los autores.

El libro, dividido en 10 capítulos, comienza situando la necesidad de crear las condiciones necesarias para mejorar la escuela e implantar procesos educativos de calidad para todos los alumnos.

A continuación, se ofrecen materiales para trabajar a través de talleres con el fin de revisar las necesidades de la propia escuela y favorecer la mejora educativa. Proponen cada una de las condiciones, que los autores consideran necesarias, para mejorar realmente las escuelas: la reflexión, la planificación, la participación, la formación permanente, la coordinación y el liderazgo.

Al desarrollar las condiciones, se parte de una aproximación conceptual teórico-práctica, para continuar proponiendo actividades que permitan su reflexión y desarrollo, a la vez que se ofrecen una serie de lecturas recomendadas.

El libro termina con algunas conclusiones extraídas de la experimentación del proyecto, como que aquellos centros que vinculan las prioridades a las condiciones necesarias para el cambio mejoran su capacidad para gestionarlo; y, utilizando la metáfora del viaje, se formulan una serie de preguntas vinculadas a tareas-clave que describen cada una de las fases del cambio:

¿Dónde estamos ahora? ¿Dónde quisiéramos estar? ¿Cómo llegaremos hasta allí? ¿Qué debemos hacer para conseguirlo? ¿A dónde iremos después?

Es, en definitiva, una obra práctica sobre destrezas, actitudes y estrategias de diseño e implementación de procesos de calidad educativa, desde la formación de equipos de profesores, que invita a la reflexión sobre la práctica docente. **Miguel Ángel Blanco.**

Menchén Bellón, F. (1999)

EL TUTOR. DIMENSIÓN HISTÓRICA, SOCIAL Y EDUCATIVA

Madrid: CCS



La última reforma del Sistema Educativo ha permitido desarrollar procesos de reflexión sobre la función docente y ha considerado la acción tutorial como la mejor respuesta a la demanda de formación integral

que la escuela debe ofrecer. Así, en la legislación educativa actual, se unifican la docencia y la tutoría: todo profesor, por definición, es tutor.

El autor de esta obra nos sitúa en clave de reflexión sobre la figura del tutor a través de la revisión del concepto y de un repaso histórico sobre la evolución del mismo.

El libro desarrolla su contenido en dos capítulos claramente diferenciados.

El primero de ellos trata la figura del tutor en la actualidad. En él revisa el concepto y los diversos términos y funciones que ha desarrollado a lo largo de periodos diferentes. A la vez, propone su propia definición de tutor: "es la persona que, a través de la enseñan-

za, ayuda al alumno o alumnos, a optimizar sus capacidades y formar su personalidad, mediante el descubrimiento de la realidad y la cultura, de tal forma que pueda vivir satisfactoriamente". Concluye el capítulo con el análisis de funciones e interacciones en las que el tutor participa.

En el segundo capítulo, revisa, pasando por diferentes etapas, la evolución experimentada por la figura del tutor desde la época antigua en la que era un personaje sabio de mucho prestigio y con una gran influencia sobre aquellos a los que tutorizaba; hasta la actualidad en la que el tutor, perfectamente integrado en la escuela, debe contribuir al desarrollo integral de sus alumnos.

La figura del tutor ha ido evolucionando a lo largo del tiempo y presenta una serie de importantes retos para el futuro, estando su papel condicionado por el contexto y por la etapa evolutiva en la que se da la relación educativa.

El autor inicia la investigación que nos presenta, como él mismo dice en la introducción, con el fin de dar respuesta "a una serie de preguntas inquietantes: ¿Por qué el tutor está desmotivado? ¿Cómo se le puede ayudar, a pesar de la enorme presión social a que se ve sometido? ¿Qué se puede hacer para recobrar el entusiasmo?".

Con ello trata de orientar, en el desarrollo de sus funciones, a todos aquellos que se dedican a la formación de personas.

Una obra muy oportuna que contribuirá a redefinir la función docente desde la gran responsabilidad que asumen aquellos que deciden dedicarse a educar. **Miguel Ángel Blanco.**

PEÑAFIEL MARTÍNEZ- FERNÁNDEZ GÁLVEZ
(2000)

CÓMO INTERVENIR EN LOGOPEDIA ESCOLAR. RESOLUCIÓN DE CASOS PRÁCTICOS

MADRID: EDITORIAL CCS



El papel que juega la escuela en la adquisición y desarrollo del lenguaje es fundamental. Como nos indican los autores, es evidente que el contexto escolar favorece de forma decisiva la evolución

de la comunicación contribuyendo al desarrollo y estructuración integral de la personalidad de los alumnos. Asimismo, la existencia de diferencias individuales en este proceso se manifiesta desde edades muy tempranas, siendo la escuela y el logopeda- como especialista del lenguaje- los responsables de establecer las medidas necesarias para que las alteraciones que se produzcan tengan la respuesta educativa y terapéutica más adecuada. Desde este punto de vista, el libro pretende contribuir, con aportaciones de diversos especialistas que trabajan directamente con alumnos que presentan trastornos y dificultades de comunicación, a facilitar este proceso.

El manual se estructura en tres partes; en la primera se nos ofrece un marco teórico general que nos permita establecer las bases conceptuales acerca del lenguaje y la comunicación. Así encontramos, a lo largo de 10 capítulos, cómo se analizan las bases anatómicas, fisiológicas y patológicas del lenguaje; una descripción detallada de los componentes del lenguaje, las fases de su desarrollo evolutivo, cómo debemos realizar la evaluación y los instrumentos y técnicas a utilizar, los trastornos más frecuentes que

pueden detectarse en la escuela, la influencia que éstos pueden tener en el éxito o el fracaso escolar, con qué tipos de ayudas técnicas podemos contar, qué son los sistemas alternativos y/o aumentativos de comunicación y cuándo y en qué casos deben ser utilizados y la importancia de la prevención y de la atención temprana en aquellos casos en que podamos intuir que por diferentes causas pueden producirse alteraciones; por último, destacar la referencia a los diferentes tipos de intervención del especialista de audición y lenguaje y las razones por las que debe dejar de considerarse como un terapeuta independiente del resto de profesionales que desarrollan su trabajo en un centro escolar.

En una segunda parte trata de ofrecernos una visión del modelo organizativo de un aula de logopedia en los distintos tipos de centros educativos, ya sean de Educación Infantil, Primaria o Secundaria, Centros Específicos, así como en los equipos de orientación de zona. A lo largo de cuatro capítulos establece las diferencias y similitudes del trabajo del logopeda dependiendo del lugar en el que realiza su tarea y de las características del alumnado al que atiende. Nos ofrece también pautas para establecer la coordinación necesaria con el resto de profesionales que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y una amplia relación de materiales a utilizar.

La tercera parte, muy interesante, ofrece, a lo largo de 14 capítulos, modelos prácticos de intervención basados en casos reales de los trastornos que podemos encontrarnos en un centro educativo. Realiza la descripción y evaluación del caso, propone el tratamiento, la temporalización, las pautas a las familias, el seguimiento... Asimismo, en alguno de los casos facilitan modelos de cuestiona-

rios y/o registros que pueden ser utilizados: entrevista familiar, datos escolares, datos lingüísticos, fichas de evaluación y seguimiento, etc.

A lo largo de todo el manual queda clara la importancia que los autores otorgan a la evolución natural del lenguaje "sin olvidar que ésta en ningún caso se alcanza de forma aislada sino pareja a la evolución en las restantes áreas de desarrollo" y a la necesidad, por lo tanto, de conocer el desarrollo gradual del ser humano.

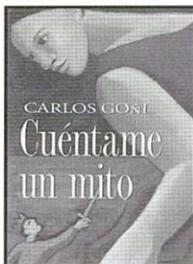
Al final de cada capítulo aparece una relación de bibliografía que facilitará al lector la profundización de sus conocimientos acerca de los temas tratados.

El libro servirá de ayuda tanto para aquellos especialistas que están iniciando su labor profesional, como para los que se encuentran ya trabajando, pues clarifica conceptos y expone diferentes casos aportando, en ellos, diferentes perspectivas y modos de intervención. **Eva Sánchez Moral.**

GOÑI, CARLOS. (2001)

CUÉNTAME UN MITO

BARCELONA: ARIEL



Dice el autor que es deber del mitógrafo, ese alguien que cuenta una y otra vez maravillosas historias, "transcribir mitos, no inventarlos. Sin embargo, guarda para sí licencia de introducir las

modificaciones que estime oportunas, pues las narraciones mitológicas están vivas y se adaptan tanto a las circunstancias históricas como a las diferencias geográficas". Y eso es lo

que hace él, recuenta y sugiere, mira al pasado, nos explica y nos vemos reflejados, descubre verdades sobre la naturaleza o nuestro destino. Sea en Acteón, el cazador cazado por ver el rostro de Artemis, cuando los dioses no pueden ser contemplados; sea en Polifemo, cuando la fuerza es vencida por la astucia; sea en Helena, la mujer fatal; sea en Eros, el eterno satisfecho, o sea en Crono, el que todo lo devora.

En su libro repasa más de 40 mitos y los actualiza en su explicación, con un tono divulgativo claro. Al tiempo, hace suyo a Lévi-Strauss cuando matiza que los mitos no chocan con la razón, sino que poseen “cierta concepción de la racionalidad”. No pretende Goñi elaborar un concienzudo análisis de los mitos, tipo los de Rose, o Cencillo, se conforma con unas cuantas sugerencias, la más emotiva: que cambieemos la forma de mirar los mitos, que abramos el objetivo de nuestra razón para que entre más luz y no sólo la que arrojamos nosotros mismos. Si repasando sus mitos logramos respuestas para nuestras preguntas más trascendentes y graves, perfecto; si leyendo sus historias se nos plantean más dudas, lástima. En cualquier caso, el entretenimiento está asegurado. **Santiago García.**

LIBROS RECIBIDOS

BROWNLES, Walter. (2001). **La armada que venció a Napoleón.** Madrid: Akal.

Nueva monografía dentro de la sugerente colección ‘Historia del mundo para jóvenes’ de la editorial Akal. Ilustrado, con decenas de datos importantes y curiosos, aquí se llega a lo fundamental, aquí se entiende ‘verdaderamente’ nuestro pasado sabiendo cómo era la Armada inglesa, sus oficiales, la tripulación, o cómo se producía el abordaje del barco enemigo, o cómo influía el factor sorpresa. Este pequeño texto sirve para ampliar conocimientos, pero también para comprender.

FELDMAN, Jean R. (2000). **Autoestima ¿cómo desarrollarla?** Madrid: Narcea.

Su subtítulo dice: “Juegos, actividades, recursos, experiencias creativas...” Hasta 263 páginas repletas de propuestas interesantes y divertidas para ayudar al niño a sentirse bien consigo mismo, a hacer amigos, a aceptar cambios, a ser sensible con los demás, etc.

GARCÍA SÁNCHEZ, Jesús Nicasio. (2001). **Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica.** Barcelona: Ariel.

El autor, a partir de Samuel A. Kirk y recogiendo las últimas novedades en su ámbito, defiende el papel de la intervención psicopedagógica en las dificultades de aprendizaje, es decir, da razones y justifica con buen juicio la creación de la licenciatura en Psicopedagogía.

GONZÁLEZ LOZANO, Fran. (2001). **Educación en el deporte.** Madrid: CCS.

Ya nadie duda de que la actividad física y deportiva es fundamental en la sociedad de hoy a la hora de educar.

Aquí se demuestra y se orienta para “extraer al deporte todos los valores y luces que desprende” y se avisa de los “contravalores y sombras que, a veces, lo hacen oscuro”.

HARRIS, Sandra L. (2001). **Los hermanos de niños con autismo**. Madrid: Narcea.

A menudo olvidados, la autora se ocupa de ellos, de sus necesidades, de sus trastornos. Y da numerosos consejos y estrategias para hacer frente a esos problemas, al tiempo que ayuda a comprender mejor el autismo.

LAHORA, Cristina. (2001). **La escolarización antes de los 3 años**. Madrid: Narcea.

Diez unidades didácticas (el cuerpo; el otoño; la Navidad; la música; los carnavales; los animales; la primavera; fiesta patronal; los alimentos; psicomotricidad) y breve análisis del primer contacto de los más pequeños con la escuela, ese periodo de adaptación que precisan los más pequeños cuando llegan por primera vez a la escuela, los espacios nuevos ante los que se encuentran y la distribución del tiempo.

LÓPEZ CABALLERO, Alfonso. (2001). **Todos podemos ser mejores padres**. Madrid: CCS.

Libro muy práctico, aunque basado en conocimientos teóricos que mucho tienen que ver con “la madurez global”. Sugerencias y reflexiones sobre cómo mandar y exigir, el diálogo, la madurez, o la autoestima, en el seno de la familia.

LÓPEZ CUBINO, Rafael. (2001). **El área de tecnología en secundaria**. Madrid: Narcea.

Métodos y procedimientos de esta imprescindible asignatura en la educación de los muchachos de hoy. Se repasan las razones teóricas de su presen-

cia en la enseñanza Secundaria, los objetivos y contenidos del área, la metodología a usar, la evaluación, la programación, los temas transversales y la organización de los espacios, los recursos y el tiempo.

MENDOZA LARA, Elvira. (2001). **Trastorno específico del lenguaje (TEL)**. Madrid: Pirámide.

Cajón de sastre en evaluación y diagnóstico en logopedia y psicopedagogía durante muchos años, el T.E.L. comienza a entenderse como una patología definida y específica por las dimensiones lingüísticas a las que afecta. Los autores y autoras realizan una descripción técnica pormenorizada que alcanza su mayor virtud como herramienta taxonómica práctica. Es importante, a su vez, las relaciones establecidas con otras alteraciones y patologías del lenguaje que ayudan a diferenciarlo.

POSTIC, Marcel. (2000). **La relación educativa**. Madrid: Narcea.

Análisis de las relaciones del enseñante con el alumno, sus modos y comentarios críticos, sin olvidar que esa relación tiene mucho que ver con las relaciones sociales del aula, la escuela, el mundo, etc.

SUREDA GARCÍA, Inmaculada. (2001). **Cómo mejorar el autoconcepto**. Madrid: CCS.

Su subtítulo resume perfectamente el contenido de este trabajo: Programa de intervención para la mejora de habilidades socio-personales en alumnos de Secundaria. Es muy práctico, más de la mitad de sus páginas se ocupan del programa de intervención y las actividades y evaluación del mismo, aunque también se ocupa de los aspectos teóricos.

NORMAS GENERALES PARA LA PRESENTACIÓN DE COLABORACIONES

Se podrán presentar a las revista Educación y Futuro colaboraciones de cinco tipos: Estudios, artículos, experiencias educativas, reseñaciones y materiales de trabajo.

1. La extensión de los **estudios** estará entre las 15-20 páginas, mientras que los **artículos** no deben superar las 10 páginas. Las **experiencias educativas** serán trabajos surgidos de la práctica que no excedan las 6 páginas y que cuenten de forma sistematizada y clara las realidades educativas cotidianas. Las reseñaciones de libros tendrán una extensión máxima de 30 líneas. No se admitirán originales que sobrepasen la extensión recomendada. El carácter propio de los **materiales de trabajo** se distingue por su aplicabilidad y adecuación a las necesidades de los diferentes ámbitos formativos. Su objetivo primordial es servir de herramienta de trabajo en los centros, aulas, talleres, casas de oficios y todo tipo de realidades educativas.
2. Los trabajos deberán ser inéditos. Y se remitirán a la Redacción de *Educación y Futuro* C/ M^a Auxiliadora, 9. 28040 MADRID. Tlf.: (91)- 450.04.72; Fax: (91)-450.04.19 E-mail: efuturo@cesdonbosco.com y también a futuro@olemail.com
3. Todos los trabajos deberán ser presentados a ordenador en soporte papel (DIN-A4) y diskette de 3,5 en WORD 97 o inferior (preferentemente Word 6.0) con un interlineado de 1,5 y páginas numeradas; fuente de letra, si es posible, Bookman 10 puntos.
4. Al principio de cada trabajo figurarán un resumen en español e inglés que no deberán exceder en ningún caso de las 100 palabras cada uno.
5. Toda colaboración estará subdividida por el autor en secciones y, si es pertinente, con los correspondientes títulos numerados. El consejo de redacción se reserva la posibilidad de retocar títulos, ladillos,... por motivos de diseño y maquetación.
6. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas por orden alfabético de autores. En ambos casos se seguirán las indicaciones de la American Psychological Association (A.P.A.):
 - a) **Libros**: Apellido del autor en mayúsculas (coma) inicial/es del nombre (punto), año de edición entre paréntesis (punto), título en cursiva (punto), lugar de edición (dos puntos), editorial (punto). Ej.: HYMAN, H. (1974). *Diseño elemental de encuesta*. México: Trillas.
 - b) **Artículos**: Apellidos del autor en mayúsculas (coma), iniciales del nombre (punto), año de edición entre paréntesis (punto), título del trabajo entrecomillado (punto), título de la revista en cursiva (coma), volumen (coma), número (coma) y página/s (punto). Ej.: MATEO, G. (1985). «Meta-análisis correlacional sobre estudios de rendimiento escolar en España». *Revista de investigación educativa*, III, 6, 236-251.
 - c) **Las referencias** bibliográficas insertadas en el texto pueden ir así: (GARCÍA, 1998: 174).
 - d) **Las citas** literales aparecerán a final de página. El texto citado irá entrecomillado y, a continuación, entre paréntesis, el apellido del autor (coma), año de publicación (coma) y páginas del texto.
 - e) **Las tablas y gráficos** irán numeradas correlativa y adecuadamente enunciadas. Ambos se presentarán en un archivo aparte, indicándose el lugar que ocupan en el texto, el título y numeración correspondiente. (Gráficos, archivos: JPG, TIF o EPS)
7. Las colaboraciones irán acompañadas, en una hoja aparte, de datos básicos y biográficos del autor/es :nombre y apellidos, dirección, teléfono, fax, e-mail, pequeño curriculum vitae, cargo y lugar de trabajo.
8. *Educación y Futuro* (EF) tiene carácter semestral. Los números se cierran el **15 de marzo** (número de octubre) y el **15 de octubre** (número de abril) de cada año.
9. Las opiniones y afirmaciones que aparecen en la colaboración son responsabilidad exclusiva de los autores; no son representativas necesariamente de la línea editorial de Educación y Futuro.
10. El equipo directivo junto con el consejo de redacción revisará los trabajos y se reserva el derecho de publicarlos. Una vez decidido, se comunicará a los autores proponiendo, si es el caso, las oportunas modificaciones.
11. Los autores cuyos trabajos se publiquen recibirán gratuitamente tres ejemplares de la revista donde aparece su colaboración.

Para suscribirse, rellene este boletín y devuélvalo a:

EDUCACIÓN Y FUTURO
C/. María Auxiliadora, nº 9.
28040 MADRID (Spain)

Nombre

D.N.I. o N.I.F.

Dirección

Población C.P.

País Teléfono

Fax E-mail

TARIFA DE SUSCRIPCIÓN ANUAL (Dos números)

España: 3.000 pts

Europa y otros países: 20 dólares USA

EL IMPORTE DE LA SUSCRIPCIÓN LO EFECTUARÉ POR:

- Giro postal
- Transferencia a c/c Banco Santander. C/. Francos Rodríguez, 47- 28039
Código de cuenta 0085 - 0643 - 34 - 4941

Señores.

Les agradecería que con cargo a mi cuenta atiendan los recibos que presentará la revista *Educación y Futuro*, como pago de mi suscripción a la misma.

Titular de la cuenta

Banco/Caja

Nº de cuenta

Agencia

Población

(Fecha y Firma)

